

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA,**  
**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Welder Rodrigo Vicente

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:**  
**análise censitária das matrículas nas instituições federais**

Belo Horizonte/MG  
2023

Welder Rodrigo Vicente

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO:  
uma análise censitária das matrículas nas instituições federais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia, Psicanálise e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Coorientadora: Profa. Dra. Michele Aparecida de Sá

Belo Horizonte/MG  
2023

V632e Vicente, Welder Rodrigo, 1986-  
T Estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro [manuscrito] :  
análise censitária das matrículas nas instituições federais / Welder Rodrigo  
Vicente. -- Belo Horizonte, 2023.  
125 p. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves.  
Coorientadora: Michele Aparecida de Sá.  
Bibliografia: f. 114-125.

1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Ensino  
superior -- Teses. 4. Universidades e faculdades -- Matrícula -- Teses.  
5. Pessoas com deficiência -- Educação -- Teses. 6. Deficientes -- Educação --  
Teses. 7. Estatística educacional -- Teses. 8. Censo escolar -- Ensino  
superior -- Teses.  
I. Título. II. Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha, 1986-. III. Sá,  
Michele Aparecida de. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade  
de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

#### ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO

**WELDER RODRIGO VICENTE**

Realizou-se, no dia 27 de setembro de 2023, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 1517ª defesa de dissertação, intitulada *Estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro: análise censitária das matrículas nas instituições federais*, apresentada por WELDER RODRIGO VICENTE, número de registro 2021653212, graduado no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves - Orientadora (UFMG), Prof(a). Michele Aparecida de Sa (UFMG) coorientadora, Prof(a). Mônica Maria Farid Rahme (UFMG), Prof(a). Sílvia Márcia Ferreira Meletti (UEL).

A comissão considerou a dissertação: Aprovada. Destaca-se a relevância do estudo para a área da Educação e da Educação Especial devido o trabalho com o censo do ensino superior.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 27 de setembro de 2023.

Prof(a). Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves ( Doutora )

Prof(a). Michele Aparecida de Sá ( Doutora )

Prof(a). Mônica Maria Farid Rahme ( Doutora )

Prof(a). Sílvia Márcia Ferreira Meletti ( Doutora )



Documento assinado eletronicamente por **Monica Maria Farid Rahme, Professora do Magistério Superior**, em 28/09/2023, às 19:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Professora do Magistério Superior**, em 29/09/2023, às 08:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michele Aparecida de Sa, Professora do Magistério Superior**, em 30/09/2023, às 08:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Márcia Ferreira Meletti, Usuária Externa**, em 26/10/2023, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2668957** e o código CRC **2ED4A57B**.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta Dissertação aos estudantes com deficiência, que buscam um lugar em uma sociedade excludente e pouco sensível às suas necessidades e desejos. Seres humanos como eu, pessoa com deficiência, homem cego, que busca igualdade nas nossas relações.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, cooperaram para que eu alcançasse este momento tão desejado, que é o da defesa de um Mestrado.

À minha família (mãe, pai e irmão), pela compreensão diante de minha ausência em alguns momentos, atribuída pela escrita da Dissertação, e ao meu marido, Thiago Frade, que me deu suporte ao longo desse processo no qual encontrei várias dificuldades, e a quem também dedico essa pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, e à minha coorientadora, Profa. Dra. Michele Aparecida de Sá, que sempre com um olhar refinado e atento apontaram os caminhos para o desdobramento do presente trabalho, meus agradecimentos.

Agradeço à Banca Examinadora, composta pela Profa. Dra. Mônica Maria Rahme e Profa. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti, pelas contribuições durante a defesa da Dissertação.

Um agradecimento a Esther Pantoja, pela ajuda no levantamento da produção, e ao Prof. Dr. Daniel Santos Braga, que me auxiliou no levantamento dos microdados; à equipe do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG por ter descrito os gráficos e tabelas, e a Érica Rosa, pelo apoio e incentivo para iniciar o Mestrado.

Agradeço aos meus colegas da Una e Ecosystema Ânima, Ágatha Ferreira, Ana Mattos, Angela Camargo, Barbara Souza, Fernanda Balmant, Gabriela Alves, Hellen Moura, Isabella D'ávila, Jander Pereira, Júlio Ferreira, Lucas Vaz, Luis Carneiro, Maria Eduarda Madureira, Salette Cecília, Thiary Motta, Vinícius Costa e ao Márcio Filho que, do seu jeito peculiar, me ajudou no período mais difícil do projeto.

Por tanto e muito mais, meu muito obrigado!

*Só a verdade abre caminho para o aprendizado,  
e isto só é possível quando superamos o medo.*

*(Jessé Souza, 2018)*

## RESUMO

Esta dissertação analisou as matrículas dos estudantes com deficiência nas instituições federais nos anos de 2010 a 2019, por meio dos microdados do censo da Educação Superior disponibilizado pelo Inep - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Foram mapeadas as produções acadêmicas publicadas no Brasil após a implementação da Política Nacional de Educação Especial (PNE), analisados e examinados o perfil dos estudantes e a disponibilidade de recursos de acessibilidade nas instituições de ensino superior federais. A fim de alcançar o objetivo proposto, foi escolhida a abordagem dialética, e como recurso metodológico, para a coleta de dados dessa dissertação, foram considerados os indicadores como uma ferramenta operacional, numa perspectiva pragmática. Foi realizado um estudo descritivo, assumindo como matriz metodológica a abordagem quantitativa, sendo identificado que as políticas implantadas no Brasil por meio do *Programa Incluir* no ano de 2005, da PNE em 2008, e 2016 com a lei de cotas colaboraram para o aumento do número de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Identificou-se, após análise dos dados, que houve um tímido aumento das matrículas dos estudantes com deficiência na Educação Superior, sendo que o sexo predominante dos estudantes foi o masculino; quanto à raça, destacou-se a parda, e a deficiência predominante foi a deficiência física, seguida pela baixa visão. Também foi possível verificar um acréscimo nas matrículas dos estudantes acima de 25 anos. Os dados apresentados nesta pesquisa se qualificam como proposições para futuros estudos relacionados à área da Educação Especial.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Superior. Matrículas. Censo.

## ABSTRACT

This dissertation analyzed the enrollment of students with disabilities in federal institutions from 2010 to 2019, using microdata from the Higher Education census made available by Inep - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Academic productions published in Brazil after the implementation of the National Special Education Policy (PNE) were mapped, and the profile of students and the availability of accessibility resources in federal higher education institutions were analyzed and examined. In order to achieve the proposed objective, the dialectical approach was chosen, and as a methodological resource, for data collection for this dissertation, indicators were considered as an operational tool, from a pragmatic perspective. A descriptive study was carried out, taking the quantitative approach as its methodological matrix, identifying that the policies implemented in Brazil through the *Include Program* in 2005, the PNE in 2008, and 2016 with the quota law, contributed to the increase in the number of students with disabilities in Higher Education. After analyzing the data, it was identified that there was a slight increase in the enrollment of students with disabilities in Higher Education, with the predominant gender of students being male; as for race, mixed race stood out, and the predominant disability was physical disability, followed by low vision. It was also possible to see an increase in enrollment of students over 25 years of age. The data presented in this research qualify as propositions for future studies related to the area of Special Education.

**Keywords:** Special Education. College Education. Enrollment. Census.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IFES e os 72 municípios brasileiros.....	54
Figura 2 – Estudantes com deficiência por unidades federativas.....	55
Figura 3 – Estudantes com deficiência nas instituições federais por unidades federativas.....	56
Figura 4 – Estudantes com deficiência matriculados na escola regular.....	63
Figura 5 – Matrículas dos estudantes com deficiência em instituições nacionais (2010-2019) .....	80
Figura 6 – Matrículas dos estudantes com deficiência nas IFES (2010-2019) .....	85
Figura 7 – Matrículas por grau acadêmico nas IFES.....	93
Figura 8 – Matrículas dos estudantes com deficiência por gênero nas IFES.....	97
Figura 9 – Recursos de tradução em Libras para estudantes com deficiência nas IFES.	106
Figura 10 – Recursos de comunicação para estudantes com deficiência nas IFES.....	107

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados por termo de busca.....	20
Tabela 2 – Resultados por ano de pesquisa.....	21
Tabela 3 – Trabalhos publicados por Instituição de Ensino Superior.....	21
Tabela 4 – IFES por Regiões do Brasil.....	52
Tabela 5 – IFES por Unidade Federativa.....	53
Tabela 6 – Estudantes com deficiência por nível administrativo nas IFES.....	83
Tabela 7 – Reserva de vagas em Instituições Federais.....	84
Tabela 8 – Forma de ingresso dos estudantes com deficiência em instituições federais.....	88
Tabela 9 – Matrículas dos estudantes com deficiência nas IFES - Região Sudeste.....	90
Tabela 10 – Matrículas dos estudantes com deficiência nas IFES - Região Sul.....	90
Tabela 11 – Matrículas dos estudantes com deficiência nas IFES - Região Centro- Oeste.....	91
Tabela 12 – Matrículas dos estudantes com deficiência nas IFES - Região Norte.....	91
Tabela 13 – Matrículas dos estudantes com deficiência nas IFES - Região Nordeste....	92
Tabela 14 – Matrículas dos estudantes com deficiência por Idade nas IFES.....	96
Tabela 15 – Matrículas dos estudantes com deficiência por raça nas IFES.....	98
Tabela 16 – Matrículas dos estudantes por tipo de deficiência/transtorno nas IFES.....	103
Tabela 17 – Estudantes com deficiência com apoio nas IFES.....	104
Tabela 18 – Materiais de acessibilidade nas IFES.....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Associação Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional das Pessoas com Deficiência
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNI	Banco Nacional de Itens
CADEME	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Educacional de Educação Tecnológica
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CET	Centro de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CFB	Constituição Federal do Brasil
CFE	Conselho Federal de Educação
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBBD	Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INES	Instituto Educacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Programa de Atendimento Educacional Especializado
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento da Instituição
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico Militares
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prouni	Programa Universidade Para Todos
PROVÃO	Exame Nacional de Avaliação de Cursos
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo
UFPI	Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E INSTITUIÇÕES FEDERAIS NO BRASIL.....</b>	<b>34</b>
3.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL COLÔNIA.....	35
3.2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL IMPÉRIO – 1822 A 1889 .....	37
3.3 O ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA – 1889 A 1930 .....	38
3.4 O ENSINO SUPERIOR NA SEGUNDA REPÚBLICA – 1930 A 1937 .....	40
3.5 O ENSINO SUPERIOR DURANTE A DITADURA MILITAR.....	42
3.6 O ENSINO SUPERIOR APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO: A DÉCADA DE 1980.....	45
3.7 O ENSINO SUPERIOR DURANTE O GOVERNO LULA .....	47
3.8 O GOVERNO BOLSONARO E O ENSINO SUPERIOR .....	49
3.9 O GOVERNO LULA NA ATUALIDADE .....	51
<b>4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO .....</b>	<b>58</b>
4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR.....	65
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>73</b>
<b>6 DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>79</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sendo uma pessoa com deficiência, cego, entendo a força e a importância da Educação no desenvolvimento humano. Sou graduado em Psicologia, e atuo numa Instituição de Ensino Superior privada em Minas Gerais, Goiás e Pará, desde 2008, em áreas de relacionamento com o estudante e posicionamento estratégico da marca. Desde 2019, atuo como líder de apoio psicopedagógico e inclusão. Acredito que a universidade pode ser um espaço de transformação, aceitação e valorização da diversidade, equidade e inclusão, e no desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Temos o dever, como educadores, de buscar alternativas viáveis para o desenvolvimento dos nossos universitários, principalmente os que compõem a Educação Especial, conduzindo-os para a superação de suas dificuldades e potencializando suas qualidades.

Para Pastoriza (2020), o advento das publicações de diferentes leis brasileiras, como a promulgação da Constituição Federal em 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, garantiu o direito à Educação Básica e a obrigatoriedade da matrícula de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos nas escolas do país.

A criação de políticas públicas ancoradas nessas leis proporcionou às classes minoritárias, antes à margem da educação formal, o acesso às escolas, sobretudo as pessoas com deficiências, consideradas no art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015 como “[...] 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). Pastoriza (2020) explana que, nas últimas décadas, as pessoas com deficiências, além de ter garantido a matrícula na Educação Básica, tiveram o direito estendido para o Ensino Superior.

Ainda de acordo com Pastoriza (2020), a criação de políticas públicas e programas de incentivo ao ingresso nas universidades, como o *Programa Incluir* e o Prouni - Universidade para Todos, ambos em 2005 (sendo o primeiro voltado a universidades públicas e o segundo a universidades privadas), beneficiaram as matrículas de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES). A Lei 12.711/2012 refere-se ao ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, reservando, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado e concluído o Ensino Médio na rede pública. A Lei

de Cotas, como ficou conhecida, também incluiu o aspecto racial, sendo reservada uma porcentagem de vagas para estudantes negros, pardos ou indígenas, em proporção no mínimo igual ao de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012).

Já em 2016, a Lei 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, atualizou a disposição sobre a reserva de vagas, além do público que ela já contemplava a legislação incluiu as pessoas com deficiência (Brasil, 2016).

Ao tratar o tema da igualdade-desigualdade no domínio da Educação, Ferraro (2017) afirma que o tema mantém relação estreita com o do direito-dívida educacional e expõe:

Não é novo o discurso sobre direito à educação. O que é relativamente novo, datando da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), em seus artigos 6º e 8º, é o direito à educação como direito humano fundamental social, no sentido de direito subjetivo de cada pessoa, com provisão de meios reais para cobrar a efetivação desse direito e de responsabilização da autoridade competente em caso de não oferta ou de oferta irregular do ensino obrigatório. (Brasil, 1988)

Segundo Ferraro (2017), foi a Constituição de 1934, no art. 112, § 2º e § 3º (Brasil, 1934) que, pela primeira vez no Brasil, a Educação foi reconhecida como direito de todos, estabelecendo convicções de obrigatoriedade do ensino primário e gratuidade nas escolas públicas, contudo, somente perante as ondas do movimento de redemocratização o país pode ver considerada a Educação como direito no sentido público previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Com efeito, no artigo 6º, a educação encabeça a lista dos direitos sociais, e o artigo 208, no texto original de 1988, estabelece que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I. Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II. Progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; e VII. Atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988)

O autor salienta o que consta nos dois primeiros parágrafos do artigo 208 da redação original de 1988: “§1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; § 2º. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa em responsabilidade da autoridade competente (Brasil, 1988). Sendo assim, Ferraro

(2017) ressalta que a Constituição de 1988 mudou, na medida em que o direito à Educação excedeu o caráter apenas declaratório que havia nas constituições anteriores vindas a partir de 1934, para compor-se em direito público subjetivo e irrenunciável e exigível diante a real possibilidade de autoridade responsável competente.

No Brasil, no intuito de ampliar o acesso à Educação Superior das pessoas com deficiências foi criado, em 2005, o *Programa Incluir* e, concomitantemente, o Programa Universidade para Todos (Prouni), que reservam vagas para as pessoas com deficiências. No ano de 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem por objetivo assegurar a inclusão escolar dos alunos da Educação Especial, orienta os sistemas de ensino a garantirem o acesso à escola regular e a níveis mais elevados de ensino, e propõe a transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

No ano de 2015, foi sancionada a Lei n.º 13.146, que institui a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que garante a Educação Especial em todos os níveis de ensino, o direito à escolarização para as pessoas com deficiência e, mais recentemente, no ano de 2016, foi publicada a Lei n.º 13.409, que alterou a Lei n.º 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Esta nova legislação faz com que a reserva de vagas se estenda além dos cursos de nível superior, contemplando também os cursos técnicos de nível médio e passaram a ser incluídos, na reserva de vagas, os estudantes com deficiência, dentro da percentagem destinada aos alunos que se encaixam no perfil das cotas (Brasil, 2005; Brasil, 2008; Brasil, 2015; Brasil, 2016).

Para os autores Batista e Nascimento (2018), que estudaram a educação das pessoas com deficiência no Ensino Superior, ainda há muito a ser pensado e discutido. Evidentemente que não se pode negar as melhorias, em nível de legislação e de ferramentas pedagógicas implementadas na Educação Superior, no entanto, para a concretização do processo de inclusão, é necessário avançar além dos aspectos político-pedagógicos.

Os autores esclarecem, ainda, que há garantia e promoção de práticas inclusivas que envolvam toda a sociedade, com o objetivo de assegurar uma formação cidadã aos sujeitos que a compõem. Além do que, é essencial que o Estado desenvolva métodos para combater o preconceito e fortalecer o respeito perante as diferenças, sejam elas quais forem (Batista; Nascimento, 2018).

Diante deste contexto, esta pesquisa propõe uma análise nas matrículas dos estudantes com deficiência no Ensino Superior (baixa visão, cegos, deficiência física, deficiência intelectual e surdos), Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e superdotação,

matriculados em Instituições de Ensino Superior Federais no Brasil, no período de 2010 a 2019, utilizando os dados do Censo da Educação Superior brasileira, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que enfrentam maior desigualdade no processo de escolarização. Além disso, foram mapeadas na produção acadêmica brasileira, pesquisas sobre a situação de estudantes após a implementação da Política Nacional de Educação Especial de 2008 (Brasil, 2008). Foi analisado o perfil dos estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior, segundo sexo, cor / raça, grau acadêmico (Bacharelado, Licenciatura e Graduação Tecnológica), categoria administrativa e tipo de deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades ou superdotação; e verificadas as condições de acesso (ingresso por reserva de vagas) e permanência por meio de apoio social e condições de acessibilidade das IES.

Com o incremento de toda esta legislação, principalmente no que se refere à reserva de vagas, foi identificado um aumento no número de matrículas na Educação Superior, uma vez que tal legislação propicia às pessoas da Educação Especial maiores condições de acesso ao Ensino Superior nas instituições federais.

Pastoriza (2020) esclarece que a limitação das matrículas de pessoas com deficiência se revela como resultado das complexidades do assunto e do interesse apenas recente no tema, pelo campo da Educação Especial nos últimos anos. De acordo com estudo realizado pela autora, as matrículas na Educação Superior compreendidas entre 2011 e 2014 não ultrapassam 0,4% do total de matrículas no Ensino Superior no Brasil, percentual baixo, quando comparado às matrículas das pessoas com deficiência na Educação Básica.

Com base no referido, essa dissertação se justificou por lançar um olhar sobre a real situação censitária dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, especificamente nas instituições federais, uma vez que existe legislação que propõe o acesso, contudo, trata-se de uma parcela da população historicamente marginalizada nos níveis mais elevados de ensino. Foi realizado um levantamento bibliográfico e feita uma análise do perfil dos estudantes com deficiência nas instituições federais de 2010 a 2019, bem como o levantamento dos recursos disponibilizados com acessibilidade a esses estudantes.

Deste modo, o objetivo geral foi analisar a situação das matrículas dos estudantes da Educação Especial, em instituições federais brasileiras, baseando-se no Censo do Ensino Superior de 2010 a 2019. E os objetivos específicos foram: mapear na produção acadêmica brasileira, pesquisas sobre a situação dos estudantes da Educação Especial no Ensino Superior após a implementação da Política Nacional de Educação Especial de 2008 (Brasil, 2008); analisar o perfil dos estudantes da Educação Especial matriculados no Ensino Superior, segundo

o sexo, cor / raça, grau acadêmico (Bacharelado, Licenciatura e Graduação tecnológica), categoria administrativa e tipo de deficiência, transtorno do espectro autista – TEA, altas habilidades ou superdotações e verificar as condições de acesso (ingresso por meio de reserva de vagas) e permanência por meio de apoio social e condições de acessibilidade das IES.

Considerou-se os indicadores dos Microdados da Educação Superior, Censo de 2010 a 2019, como uma ferramenta operacional, para a coleta de dados dessa dissertação, ponderando a perspectiva pragmática, que pode ser utilizado no monitoramento da realidade social, sendo subsídios para a elaboração e reformulação de políticas públicas (Jannuzzi, 2002).

No próximo Capítulo, discorre-se acerca do levantamento da produção, uma pesquisa bibliométrica nas produções disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## 2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO

*A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (Krenak, 2019)*

Nessa pesquisa, partiu-se para a empreitada de, no âmbito da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro, voltar a atenção às matrículas dos estudantes com deficiência em instituições federais. Para tanto, o desenvolvimento do mapeamento da produção científica sobre a temática, apresentado nesse Capítulo, deu-se por meio da escolha pelo estudo bibliométrico, uma metodologia que permite, segundo Hayashi *et al.* (2007, p. 4), “analisar a atividade científica ou técnica pelo estudo quantitativo das publicações e o seu principal objetivo são o desenvolvimento de indicadores cada vez mais confiáveis.” Conforme Hayashi *et al.* (2007), o estudo bibliométrico se difundiu no Brasil na década de 1970, incentivado pelo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), atual Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para a coleta de dados, foi construída uma planilha de Excel, de acordo com as orientações de Hayashi (2013) e Silva, Hayashi e Hayashi (2011), que consiste em uma tabulação que contempla campos específicos, como: termo de busca, gênero do autor, autor, título, orientador, gênero do orientador, ano da defesa, nível (Mestrado/Doutorado), Instituição de Ensino Superior, Região geográfica do país, dependência administrativa, programa de Pós-Graduação, área de conhecimento, linha de pesquisa e resumo.

Na análise feita no presente estudo, restringiu-se o campo de pesquisa ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dessa maneira, definiu-se como critério de inclusão todas as teses e dissertações publicadas após o ano de 2008, a fim de coletar o total de registros disponíveis na CAPES e que estejam também na Plataforma Sucupira – uma ferramenta que reúne informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Essa busca foi realizada no período de 18 de abril a 1º de maio de 2022.

Nesse raciocínio, a escolha pelo ano de 2008 ocorreu por ser, também, o período de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Destaca-se que os trabalhos anteriores foram desconsiderados em razão de que,

pela Plataforma Sucupira, não foi possível conseguir acesso aos dados solicitados para o protocolo Hayashi (2011, 2013).

No que diz respeito à consulta aos bancos de dados e à tabulação, foram definidos os seguintes termos descritores: “Deficiência”; “Censo”; “Ensino Superior”; “Indicadores”; “Educação Especial”; “Microdados”; “Necessidades educacionais especiais”; “inclusão”; “Política de Inclusão Escolar”; “censo escolar”. Desse jeito, os termos (palavras-chave) foram aplicados no campo de busca da plataforma da CAPES, utilizando-se aspas antes e depois das expressões para contemplar o termo indicado na íntegra, ou seja, logo a tese e/ou dissertação deveria contemplar todas as palavras-chave da expressão, sempre estabelecendo uma relação com a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Na Tabela 1, são apresentados, de forma quantitativa, o total de 132 trabalhos que tratam das três temáticas “Censo” (indicadores), “ensino superior”, “pessoa com deficiência” (educação especial) encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES).

**Tabela 1 – Resultados por termo de busca**

<b>Termo de busca</b>	<b>Quantitativo</b>
Censo do Ensino Superior	16
Estudantes com deficiência na educação superior	25
Alunos com deficiência no ensino superior	22
Microdados na educação especial no ensino superior	27
Educação especial no ensino superior	20
Ensino superior no Brasil	22
<b>Total</b>	<b>132</b>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; elaborada pelo autor (2022).

Dos trabalhos encontrados, observa-se que, em relação ao gênero dos autores, o feminino prevalece com 103 trabalhos, se comparado aos 29 do gênero masculino. Quanto ao gênero dos orientadores, prevalece o feminino com 92 trabalhos, diante de 40 do gênero masculino. No que se refere aos anos das publicações, a Tabela 2 apresenta a quantidade de trabalhos publicados em cada ano, de 2008 a 2022, destacando que, após o ano de 2014, houve um crescimento anual no que concerne às publicações que, no entanto, diminui a partir do ano de 2020, revelando uma queda exponencial no ano de 2021.

**Tabela 2 – Resultados por ano de pesquisa**

<b>Ano</b>	<b>Quantitativo</b>
2008	2
2009	2
2010	2
2011	6
2012	5
2013	8
2014	13
2015	16
2016	16
2017	14
2018	14
2019	20
2020	11
2021	3
<b>Total</b>	<b>132</b>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; elaborada pelo autor (2022).

Sobre o nível dos trabalhos, foram identificadas 104 dissertações e 28 teses. No tocante às instituições, na Tabela 3 são apresentadas as que possuem maior quantidade de trabalhos publicados. A Universidade Federal de Santa Maria tem o maior quantitativo, com 11 trabalhos, seguida pela Universidade Federal de São Carlos e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, que possuem ambos nove trabalhos.

**Tabela 3 – Trabalhos publicados por Instituição de Ensino Superior**

<b>Instituição</b>	<b>Quantitativo</b>
Universidade Federal de Santa Maria	11
Universidade Federal de São Carlos	9
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	9
Universidade La Salle	6
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	5
Universidade Estadual de Maringá	5
Universidade Federal de Santa Catarina	4
Universidade Estadual do Ceará	4

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; elaborada pelo autor (2022).

As instituições que possuem três trabalhos publicados são: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Londrina e Universidade da Região de Joinville. Entre as organizações com dois trabalhos

publicados constam: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal da Paraíba; Universidade de São Paulo; Universidade Católica Dom Bosco; Universidade Estadual do Norte Fluminense; Fundação Universidade Federal do Piauí e Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

E as instituições com apenas um trabalho publicado são: Universidade Presbiteriana Mackenzie; Universidade José do Rosário Vellano; Universidade Fumec; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal de Viçosa; Universidade Federal de Uberlândia; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de Juiz de Fora; Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal da Fronteira do Sul; Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Universidade do Vale do Itajaí; Universidade do Contestado e Universidade de Taubaté.

No que tange à Região geográfica do país onde as instituições estão localizadas, a Região Sudeste se destaca, com 56 trabalhos, seguida das Regiões Sul com 45, Nordeste com 15, Centro-Oeste com 12 e Região Norte com apenas quatro. Acerca do nível administrativo, identificou-se que 96 são instituições públicas e 36 são particulares (rede privada).

Dando continuidade, após o procedimento de leitura dos 132 resumos das produções encontradas, tornou-se possível notar oito produções que contemplavam o tema *Estudantes com Deficiência e Censo da Educação no Ensino Superior Brasileiro*, de interesse desta dissertação, e renunciar àquelas que não estavam atreladas ao recorte temático desse estudo. Destaca-se que elas foram publicadas entre os anos de 2015 e 2021, sendo sete de autoria de pessoas do sexo feminino e uma do sexo masculino. Sobre o nível acadêmico, quatro delas são dissertações, conforme dados apresentados no Quadro 1, na próxima página.

Ademais, três trabalhos foram elaborados na Região Sudeste, todos no estado de São Paulo, sendo dois na Universidade Federal de São Carlos e um na Universidade de São Paulo; dois na Região Nordeste, na Fundação Universidade Federal do Piauí e Universidade Federal de Pernambuco; dois na Região Sul, um na Universidade Estadual de Londrina e um na Universidade do Vale do Itajaí; e um na Região Norte, na Universidade Federal de Rondônia; destes, sete foram desenvolvidos em instituições públicas e um em instituição da rede privada. Não foram registrados trabalhos na Região Centro-Oeste.

**QUADRO 1 – TRABALHOS SELECIONADOS**

Ano	Autor	Orientador	Nível acadêmico	IES
2015	Tatiana dos Santos Silveira	Regina Celia Linhares Hostins	Doutorado	Universidade do Vale do Itajaí
2016	Gilmara Cardoso Alves	Michelle Vieira Fernandez de Oliveira	Mestrado	Universidade Federal de Pernambuco
2017	Dileia Aparecida Martins	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Doutorado	Universidade Federal de São Carlos
2018	Rafaella Santiago Sousa	Fauston Negreiros	Mestrado	Fundação Universidade Federal do Piauí
2019	Luiz Renato Martins da Rocha	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Doutorado	Universidade Federal de São Carlos
2019	Jeieli Lindiene da Silva Oliveira	Flavia Pansini	Mestrado	Universidade Federal de Rondônia
2020	Tais Buch Pastoriza	Rosangela Gavioli Prieto	Doutorado	Universidade de São Paulo
2021	Elisabete Cristina Pereira Eches	Silvia Marcia Ferreira Meletti	Mestrado	Universidade Estadual de Londrina

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; elaborado pelo autor (2022).

Enfatiza-se que a pesquisa de Alves (2016), intitulada *Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência: Aparato Legal e Implementação no Ensino Superior*, objetivou avaliar a implementação das Políticas Públicas Educacionais direcionadas aos alunos com deficiência e a implementação do *Programa Incluir* na Universidade Federal de Pernambuco, a fim de discutir sobre as políticas públicas. Para o desenvolvimento da dissertação, Alves recorre à abordagem qualitativa descritiva, sendo utilizados os dados do IBGE e do Inep.

Desse modo, a autora (2016) utilizou entrevistas e questionários semiestruturados aplicados aos estudantes com deficiência da Universidade Federal de Pernambuco, sendo também empregada a observação como instrumento de pesquisa. Foram entrevistados 16 estudantes: nove do sexo masculino e sete do sexo feminino. Com relação ao tipo de deficiência identificada, 10 alunos apresentam deficiência auditiva; cinco, deficiência física; e um,

deficiência visual. Quanto ao conhecimento dos estudantes pesquisados sobre o *Programa Incluir*, promovido pelo Governo federal, oito estudantes afirmaram que desconhecem o Programa, sete conhecem e um conhece pouco.

Em relação às matrículas de pessoas com deficiência, Alves (2016) analisou o Censo da Educação Superior do ano de 2013, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O Censo apontou um aumento de 50% em relação aos quatro anos anteriores à pesquisa, sendo em 2010, 19 mil estudantes e em 2013 quase 30 mil. A autora demonstra em sua pesquisa que a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior aumentou 933,6% entre o período de 2000 e 2010. O número de alunos com deficiência passou de 2.173 para 20.287, sendo 6.884 na rede pública e 13.403 na rede privada.

A mesma pesquisadora, em seu estudo sobre as Políticas Públicas voltadas para os estudantes com deficiência no Ensino Superior, verificou que, de acordo com a História, mesmo marginalizados, a partir da Constituição Federal de 1988 e os outros documentos normativos subsequentes, houve um significativo incremento na acessibilidade e na inclusão social. Além disso, ela observou que há um número crescente e expressivo de pessoas com deficiência que chegam às universidades em todo o país e, como resultado das entrevistas realizadas, quanto ao *Programa Incluir*, criado em 2005, com o objetivo de inaugurar núcleos de acessibilidade nas instituições públicas federais de Ensino Superior, Alves (2016) relatou que o Programa vem cumprindo o seu papel de forma gradativa.

A pesquisa de Eches (2021), intitulada *Acesso e Permanência de pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior: Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros*, teve como objetivo analisar os indicadores educacionais que auxiliam na formulação de políticas públicas, tornando-se dados de extrema relevância para o campo da Educação. A autora destaca que as pesquisas atuais mostram um acréscimo nas matrículas de pessoas com deficiência nas universidades nos últimos anos e, desta forma, entende-se a necessidade de obter informações sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência visual no Ensino Superior.

Para a obtenção dos dados, a pesquisadora utilizou o *software* estatístico SPSS para ter acesso aos Microdados e mensurou os dados do Censo da última década (2010-2020), obtendo os seguintes resultados: na última década, entre as pessoas com deficiência, há maior número de matrículas daquelas que têm deficiência visual no Ensino Superior; a maioria do público estudado é oriunda de escola pública, mas está matriculada em instituições privadas; a maioria dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é branca e isso se manteve em todos os anos.

A maior parte das pessoas com deficiência visual ingressou em cursos noturnos; o maior acesso se deu por meio de vestibular; a reserva de vagas mais utilizada foi de ensino público e não a de deficiência, que foi utilizada por poucos estudantes; o maior índice dos recursos de acessibilidade voltados para pessoas com deficiência visual e disponibilizados nos cursos superiores é de 55%; o índice de acessibilidade arquitetônica dos locais de oferta dos cursos esteve abaixo de 49%; os professores com deficiência visual no Ensino Superior representam o segundo maior índice entre os professores com deficiência, contudo, a maioria é do sexo masculino e de cor branca (Eches, 2021).

Eches (2021) conta que apesar da existência de várias políticas públicas, as quais beneficiam a inclusão e as ações afirmativas, criadas principalmente a partir dos anos 2000, o processo de concretização tem sido deficitário, pois o maior acesso de pessoas com deficiência visual às Instituições de Ensino Superior (IES) se deu em instituições privadas; usa-se pouco a reserva de vagas; há um déficit em recursos humanos e de acessibilidade tecnológica e arquitetônica; há pouco acesso de negros ao Ensino Superior. Destaca-se que não foi possível fazer uma análise aprofundada sobre o trabalho de Eches (2021), pois o estudo na íntegra não possui divulgação autorizada, conforme informado no *site* da CAPES no período de realização desta pesquisa.

No estudo de Martins (2017), intitulado *O ENEM como via de acesso do surdo ao Ensino Superior*, a autora teve como objetivo avaliar o acesso do surdo ao Ensino Superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), compreendendo a acessibilidade como um princípio, prevendo o intermédio pleno do conhecimento, bem como o caráter contínuo e consciente da Educação Escolar. Este conceito de acessibilidade está além do previsto pelas leis brasileiras e abre precedentes para o debate sobre a oferta do ENEM para surdos fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras). A elaboração do ENEM acontece com base em critérios e procedimentos rigorosamente definidos e os autores das questões da prova desconhecem a singularidade linguística do surdo, ressaltando que a pessoa surda utiliza a Libras como seu primeiro idioma, e as provas são desenvolvidas em Português brasileiro.

Martins (2017) realizou uma análise de fontes documentais e de extração de Microdados, dos anos de 2010 e 2011, que continham dados quantitativos da população submetida às edições do Exame Nacional, extraídos do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), tais como relatórios pedagógicos do ENEM, resumo técnico do Censo da Educação Superior e manuais para a capacitação dos autores dos itens da prova. A opção pelo biênio 2010-2011 ocorreu por limitações no acesso aos dados referentes ao público-alvo do atendimento especializado no ENEM. Para tanto, a pesquisadora pautou-se em

*softwares* estatísticos para ter acesso aos dados sobre a solicitação de recursos e auxílios em Libras, e a nota obtida por pessoas surdas nas quatro áreas do ENEM (no Censo 2010-2011), sendo realizada uma análise descritiva das solicitações, a qual indicou um acréscimo no número de inscrição de surdos, seguida do aperfeiçoamento dos recursos disponibilizados, permitindo solicitar o tempo adicional, o Intérprete de Libras, a sala de fácil acesso, entre outras opções que contemplam a superação de barreiras arquitetônicas e comunicacionais.

Sobre os resultados encontrados por Martins (2017), infere-se que a análise estatística sugerida pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) – que compete em reavaliar o nível de dificuldade dos itens da prova, é mensurada sem observar as necessidades daqueles que têm o Português como segunda Língua, sendo imprescindível investir em estudos sobre esta temática, considerando os problemas destacados e as inquietações relacionadas ao trabalho do Intérprete de Libras em provas e exames, principalmente na compreensão de textos escritos em Português ou na tradução de questões, já que a legislação atual permite a criação de um Banco Nacional de Itens (BNI) – em Libras.

Martins (2017) considera também que, por representar uma novidade, a tese instiga novos desdobramentos, por meio de pesquisas que futuramente poderão ser desenvolvidas. E ressalta, ainda, que o baixo índice de ingressantes desse público-alvo em cursos de Graduação, por meio do ENEM exige um acompanhamento de longo prazo, para construir uma análise evolutiva do processo de ascensão educacional vivenciada pelo surdo. Não foi possível fazer uma análise aprofundada acerca do estudo de Martins (2017), pois a pesquisa na íntegra não possui divulgação autorizada, conforme informado no *site* da CAPES durante o período desta pesquisa.

O trabalho de Oliveira (2019), denominado *Ciências da Natureza no Ensino Superior: Limites e Possibilidades Frente ao Público-Alvo da Educação Especial*, teve como objetivo analisar os limites e as possibilidades da área das Ciências da Natureza frente aos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos de bacharelado de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), localizada na Região Norte do Brasil. A autora examinou o alcance das políticas educacionais no que diz respeito ao acesso e à permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, de modo a problematizar os limites e as possibilidades da Educação para este público, à luz dos estudos de Vygotsky.

Ademais, Oliveira (2019) propôs discutir sobre as percepções dos professores acerca dos limites e as possibilidades do ensino das Ciências da Natureza para este público,

evidenciando as implicações destas concepções para o processo de inclusão/exclusão de estudantes.

Oliveira (2019) utilizou, como percurso metodológico, a revisão bibliométrica, pautando-se em autores que estudaram a História da Educação Especial e do ensino das Ciências da Natureza em pesquisas acadêmicas – teses, dissertações, artigos produzidos de 2008 a 2018 – sobre o tema inclusão e o ensino das Ciências da Natureza no Ensino Superior. Além disso, foram utilizados dados estatísticos recolhidos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em relação à população brasileira com deficiência, e dados obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referentes à Educação Superior brasileira, assim como os dados dos estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos na IFES participante.

Oliveira (2019) identificou também, a partir de análise dos dados divulgados pelo Inep, que a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior passou de 5.078, em 2003, para 38.272, em 2017, havendo um aumento médio em torno de 2.370 novas matrículas a cada ano. Este crescimento, no entanto, corresponde a um percentual pequeno se comparado à expansão geral das matrículas no Ensino Superior, cujo incremento anual, no mesmo período, foi de 314.260 matrículas em média, saltando de 3.887.022, em 2003, para 8.286.663, em 2017. Contudo, ao se comparar as matrículas de estudantes com deficiência ao total geral de matrículas no Ensino Superior, Oliveira (2019) verificou que, ao longo dos anos, houve decréscimo em termos percentuais: no ano de 2003, o total de matrículas de estudantes com deficiência correspondia a 7,6% do total, mantendo-se em estabilidade até o final de 2007. Apesar disso, o percentual começa a sofrer redução a partir de 2008, chegando a 3,0%, em 2017.

Desse modo, Oliveira (2019), ao analisar os dados dos anos de 2016 e 2017, observou que, entre os estudantes com deficiência matriculados, estão em maior proporção os estudantes com deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva. Mesmo que os dados quantitativos revelem que a inclusão do público-alvo da Educação Especial tenha tido um acréscimo em número de matrículas, tal ampliação deve ser explicada de acordo com o contexto da perspectiva inclusiva na Educação Especial brasileira – que se deu não somente pela apreensão em garantir o direito, mas também para consentir exigências de organismos internacionais.

Após a leitura dos resultados de Oliveira (2019), nota-se que, por meio das influências mediadas pela linguagem ou por materiais/instrumentos corretos, o que parece ser um limite em virtude da própria condição da deficiência, deixa de ser um problema e passa a ser uma possibilidade, então, compreende-se que a inclusão no Ensino Superior não passa apenas pelo

direito de acesso ou pela promoção de acessibilidade arquitetônica e, comunicacional. Também, permanece como objetivo para as áreas das Ciências da Natureza a construção de uma nova postura pedagógica e de atitudes capazes de desestabilizar o modelo majoritário, considerado padrão de ser humano, idealizado para os espaços acadêmicos.

Na pesquisa de Pastoriza (2020), denominada *Estudantes com deficiência na educação superior: estudo do perfil e do ingresso via Prouni*, a autora teve como objetivo identificar e traçar o perfil dos estudantes com deficiência, bolsistas do Prouni, a partir das categorias deficiência, sexo e cor/raça, no período de 2011 a 2016. Quanto aos objetivos específicos, buscou verificar se, no período analisado, houve crescimento do número de estudantes com deficiência com bolsa do Prouni; identificar e analisar os cursos acessados por bolsistas do Prouni com deficiência, bem como as diferenças de acesso por sexo e por modalidade de bolsa concedida (integral ou parcial).

De maneira geral, em seu estudo, Pastoriza (2020) destacou alguns fatores que contribuíram para o aumento de ações que visam garantir a acessibilidade arquitetônica nas IES sendo, um deles, o avanço dentro dessa perspectiva por meio das exigências para o credenciamento de instituições, na obrigatoriedade de cumprimento da Portaria de n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 (Brasil, 2003a), como também o estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, previstos no Decreto Federal de n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004).

Outro fator que serviu para o destaque na acessibilidade arquitetônica foi a recorrência das matrículas de pessoas com deficiência física, uma vez que o acesso destes sujeitos pode ter ajudado para que houvesse mudança e adequação em busca de atender às suas necessidades. Além de acentuados questionamentos sobre a acessibilidade pedagógica, com a constante presença das pessoas com deficiência no Ensino Superior (Pastoriza, 2020), a autora afirma que a proporção de matrículas de estudantes com deficiência até o ano de publicação do Plano Nacional de Educação – PNE – (2014), o total de matrículas na Educação Superior, de 2011 a 2014, variou entre 0,33% e 0,39% (percentual pequeno quando comparado às matrículas dessas pessoas na Educação Básica).

Neste sentido, é ressaltada no PNE a criação de políticas focalizadas em estudantes com deficiência. Os resultados da pesquisa de Pastoriza (2020) evidenciam o aumento das matrículas de estudantes com deficiência no Prouni, no período de 2011 e 2016, com incremento no número de bolsas (integrais e parciais). Em termos relativos, as bolsas ocupadas por esses estudantes representavam, em 2011, apenas 0,39% e, em 2016, atingiram 0,56% do total de

bolsas do Prouni. A título de comparação, na Educação Superior, em 2011, esse grupo representava 0,33% do total de matrículas desse nível de ensino no Brasil e, em 2016, correspondia a 0,43%. Desta forma, a participação de estudantes com deficiência no Prouni tem crescido e, nesse quesito, o Programa tem contribuído para o acesso dos estudantes ao Ensino Superior.

Na pesquisa de Silveira (2015), *Política de Inclusão no Ensino Superior na Modalidade EaD nas Universidades Privadas*, discutiu-se sobre o aumento de estudantes caracterizados como público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Para isso, a autora apresentou o seguinte objetivo: analisar a política de inclusão no Ensino Superior, na modalidade EaD, sua interpretação e tradução no projeto pedagógico de três instituições privadas atuantes no Brasil: Kroton Educacional, Anhanguera Educacional e Estácio Participações. Silveira (2015) utilizou a abordagem qualitativa, pautando-se em análise documental e entrevista de campo com os gestores responsáveis pela política de inclusão nas organizações citadas. A pesquisadora identificou que há influência de grupos internacionais e nacionais, aliada à colaboração de pessoas com deficiência, para a elaboração dos documentos, os quais compõem um volume de registros fragmentados que nem sempre são convergentes.

Silveira (2015) observou que, mesmo após a existência de avisos, decretos, leis e portarias, é preciso avançar, porque os referenciais para a inclusão no Ensino Superior são escassos. Para a autora, na prática, as instituições analisadas traduzem a política de inclusão, proporcionando Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando recursos pedagógicos adaptados em pequena escala, colocando em evidência as poucas estratégias direcionadas ao acompanhamento do percurso formativo dos discentes com Transtorno Global do Desenvolvimento e altas habilidades (superdotação), matriculados nesses espaços. Por fim, Silveira (2015) infere que, nas organizações analisadas, não há diferenciação quanto à inclusão no espaço da Educação a Distância (EaD), objeto de seu estudo, servindo de obstáculo para a permanência da pessoa com deficiência nessa modalidade de ensino.

No estudo realizado por Souza (2018), denominado *O Impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior*, a pesquisadora elegeu como objetivo analisar o impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Como metodologia de trabalho, a autora realizou pesquisa qualitativa, pautada no levantamento de documentos, entrevistas com os estudantes da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a sistematização dos dados existentes na universidade – acerca dos estudantes público-alvo da Educação Especial – e dados nacionais do Censo Escolar do Ensino Superior (2016). Ao analisar os Microdados da Educação Superior

em relação ao ano de 2016, a pesquisadora constatou que, de acordo com os dados do Censo, encontravam-se matriculados na Educação Superior brasileira 35.891 estudantes pertencentes ao Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE); desse grupo, destacaram-se a deficiência física e a baixa visão nos tipos de deficiência de 2009 a 2016.

A autora descreveu o constante crescimento da inserção do PAEE no Ensino Superior, frente ao percentual de matrículas na Graduação, considerando que as políticas públicas praticadas nos demais níveis de ensino possibilitaram, ao público-alvo da Educação Especial, alcançar níveis mais elevados de Educação. Souza (2018) ressaltou que a PNEEPEI ocasionou melhorias no processo de inclusão escolar no Brasil; por meio de relatos dos estudantes, ficaram evidentes os percalços ainda existentes, tanto na interpretação da lei quanto nas divergências em algumas normativas que também se encontram em vigor concomitantemente a essa política e a sua aplicabilidade. Em suma, a pesquisadora concluiu que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva proporcionou aumentos em promover e citar o Ensino Superior como um nível de ensino também alvo da política; no contexto do estudo realizado, contribuiu para a redução da evasão e para o aumento da permanência dos discentes da Educação Especial matriculados na UFPI.

O trabalho de Rocha (2019), nomeado *Panorama Nacional dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial na Educação Superior*, se baseou na análise e no mapeamento dos estudantes na Educação Especial no Ensino Superior brasileiro, tomando como fonte de dados o ano 2015; de forma mais específica, apresentou um panorama da Educação Superior a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior. A fim de alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa de natureza quantitativa, com método descritivo e exploratório. O autor, em sua análise do Censo da Educação Superior, descreveu que, quanto à marcação sobre ter, não ter ou não saber da existência de alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, os que não tinham nenhuma deficiência representavam 90,63% (7.275.478) das matrículas; os que compunham a Educação Especial somavam 0,47% (37.927).

As IES que não dispõem de tal informação correspondem a 8,89% das matrículas (713.892). Na análise do autor, este é um percentual alto, permitindo supor que as informações mais precisas poderiam desenhar um cenário diferente. Desse modo, o pesquisador analisou 37 mil matrículas em que as pessoas marcaram a opção de possuir alguma deficiência. Assim, realizou-se a divisão das matrículas por Regiões geográficas do Brasil, sendo a Região Sudeste detentora de 42,13% da população brasileira, responsável por 45,08% de todas as matrículas na Educação Superior no ano de 2015. A Região com menor taxa populacional é a Centro-Oeste,

no entanto, ela representa 9,41% das matrículas nas IES, maior percentual do que o registrado na Região Norte: 8,07%.

A maior concentração, em termos quantitativos, de estudantes na Educação Especial está nas Regiões Sudeste (34,09%) e Nordeste (30,98%), as quais, juntas, representam mais de 65% de todos os estudantes no país. Os menores quantitativos são encontrados nas Regiões Norte (7,78%) e Centro-Oeste (10,01%). Em suas análises, Rocha (2019) destaca o estado de São Paulo como o mais populoso, habitado por 21,63% da população, sendo também aquele com maior representatividade na Educação Superior, responsável por 24,69% de todas as matrículas, em 2015, nas IES e o mais representativo para os estudantes com deficiência no Ensino Superior (19,82%). O estado de Roraima é o menos populoso do país, abrangendo 0,24% da população e, ainda, o estado com menor representatividade na Educação Superior geral (0,34%). Quanto aos estudantes no Ensino Especial, o estado com menor representatividade é o Amapá (0,48%) e, em segundo lugar, Roraima (0,52%).

Observando a representatividade dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, que consiste em 0,47% em relação aos 8.027.297 de estudantes das IES, Rocha (2019) afirma que a porcentagem é muito baixa para uma população estimada em 8,1% de pessoas com deficiência no Brasil (IBGE, 2010). Ao examinar as Regiões brasileiras, o autor constatou que algumas se destacam positivamente pela representatividade de estudantes no Ensino Superior, especialmente, acima da média nacional: Nordeste (0,69%); Sul (0,5%) e Centro-Oeste (0,5%). Dos estados com maior destaque cita-se o Ceará (1,79%), a Paraíba (1,47%) e o Piauí (0,82%), todos com índices de estudantes com deficiência acima da média nacional que é 0,47%.

O pesquisador identificou que as Regiões com menores percentuais são Norte (0,46%) e Sudeste (0,36%) e, nos estados, os menores percentuais são encontrados em Pernambuco (0,21%), Amazonas (0,28%) e Bahia (0,29%). O autor afirma, ainda, haver uma grande discrepância nos estados da Região Nordeste, pois é a segunda Região com maior percentual de estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil. No entanto, é a Região com o estado com o maior (1,79%) e o menor (0,21%) índices do Brasil de estudantes na Educação Especial. Para Rocha (2019), ficou nítida a marginalização da Educação Superior brasileira no que tange à escolarização dos estudantes com deficiência nos estados brasileiros.

Diante do exposto, após realizar esta pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses, sabe-se que, ainda, há material em outras bibliotecas digitais que incrementaria o estudo realizado. Entretanto, como o objetivo a partir desta dissertação está atrelado aos estudantes com deficiência no Brasil e as matrículas por meio de uma análise censitária, justifica-se fazer este recorte, destacando a relevância destes trabalhos relacionados ao tema em questão.

Os trabalhos relacionados nesta pesquisa bibliométrica podem ser separados em dois grupos, sendo o primeiro os trabalhos que discutiram os dados de forma regional, a saber: Alves (2016), Oliveira (2019), Souza (2018); e segundo os trabalhos que discutiram as matrículas de forma nacional: Eches (2021), Martins (2017), Pastoriza (2020), Silveira (2015), Rocha (2019). Esses autores utilizaram-se das políticas afirmativas em seus trabalhos, em relação à permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, com a criação dos núcleos de acessibilidade que se deu como um importante instrumento. Na maioria das pesquisas, os núcleos figuraram como o grande alicerce para a inclusão.

Alves (2016), Oliveira (2019), Silveira (2015) e Souza (2018) afirmam em suas pesquisas que há um número crescente e significativo de pessoas com deficiência que ingressam nas universidades em todo o país, após a Constituição de 1988 e as leis subsequentes, havendo um aumento de alunos com deficiência matriculados em universidades públicas, segundo o IBGE (2010). E que após a década de 2000, as instituições passaram a receber, por intermédio do *Programa Incluir*, recursos financeiros para desenvolverem ações destinadas à ampliação do acesso e da eliminação de barreiras arquitetônicas e comunicacional. Alves (2016) ainda avalia, no que se refere à perspectiva dos entrevistados, que os alunos já percebem avanços significativos quanto à acessibilidade na Universidade Federal de Pernambuco. Todas as autoras relatam o avanço concernente à criação dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições após a criação do *Programa Incluir*.

Eches (2021) conclui que os dados dos indicadores educacionais mostram que a maioria dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior é branca e oriunda das classes populares. Estes alunos ainda encontram problemas estruturais na universidade, corroborando o baixo índice de recursos de acessibilidade e o alto índice de trancamento de matrículas. Rocha (2019) também ressalta que as universidades, sobretudo as federais, têm sido aquelas responsáveis pelas maiores parcelas de ingresso de estudantes com deficiência, porém problemas com a permanência ainda estão presentes, e se confirma como um gargalo na inclusão no Ensino Superior.

Já Martins (2017) concluiu que o obstáculo a ser transpassado para garantir o acesso do surdo ao ENEM é estimular a ampliação de oportunidades de contato com seus pares linguísticos, favorecendo, desde o momento pré-escolar, a apropriação da linguagem na interação com crianças surdas e com os próprios pais. Martins (2017) e Pastoriza (2020) ressaltam a importância da família no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, e Pastoriza (2020) relata que houve uma diminuição na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, necessitando de políticas educacionais para manutenção desses alunos,

garantindo um acesso aos níveis mais elevados de ensino. O trabalho da autora ainda mostrou um aumento do número de matrículas no Prouni no período compreendido entre os anos de 2011 e 2016, com o aumento no número de bolsas, tanto parciais quanto integrais.

Ressalta-se que o presente estudo se diferencia das pesquisas apresentadas anteriormente, em razão de se debruçar a estudar as matrículas dos alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior Federais, voltando a atenção aos anos de 2010 a 2019, por intermédio dos Microdados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Inep. No próximo Capítulo, discorre-se acerca da Educação Superior no Brasil e as Instituições Federais.

### 3 EDUCAÇÃO SUPERIOR E INSTITUIÇÕES FEDERAIS NO BRASIL

*A escola tem de ser o lugar de superação de preconceitos, da construção de significados, de paradigmas didáticos que propicie o reconhecimento de quem sempre foi inviabilizado.*

*O novo mundo tem de ser gestado nas escolas.*

*As ações pedagógicas necessitam elaborar percursos para que o estudante se sinta parte... o tempo é a minha matéria, do tempo presente... (Salabert, 2022)*

A aplicabilidade de conceitos e de noções aprendidas no espaço escolar, com toda a certeza, está atrelada a um processo de reconhecimento do saber, ora adquirido fora de uma instituição de ensino, ora ampliado e legitimado por ela. Desta maneira, há a possibilidade de cada pessoa identificar o sentido das ações realizadas durante o percurso de escolarização, tal como as capacidades de ler e escrever, as quais tornam-se usuais após o aprendizado.

Saviani (2011, p. 14) explica que “a escola é uma instituição cujo papel incide na socialização do saber sistematizado, reforçando o conhecimento elaborado e não o espontâneo e ao saber sistematizado e não fragmentado, a cultura erudita e não a popular, sendo ela um saber científico.” O autor ainda esclarece que a função da escola na sociedade é de propiciar a aquisição dos instrumentos para possibilitar o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos elementos deste saber.

De modo significativo, as relações entre as pessoas vão demandando colocar em prática o que se sabe, e as trocas de saberes entre os pares proporcionam reflexões as quais impulsionam os sujeitos a novos conhecimentos. Isto é, mesmo um indivíduo que nunca frequentou uma escola poderá se interessar por compreender o que está em sua volta, organizando-se para interagir socialmente, inclusive, trará consigo conhecimentos que, sem dúvida, contribuirão para o desenvolvimento de outras pessoas.

Seja pelo viés da aquisição de conhecimentos não institucionalizados ou daqueles mediados durante toda a Educação Básica, qualificar-se, há muito tempo, tem sido pré-requisito para tentar estabilizar-se em uma profissão. Em razão disso, o Ensino Superior, por exemplo, alcançou posição de destaque, especialmente, por formar pessoal qualificado para o mercado de trabalho. Conforme Neves e Martins (2016), a Educação Superior brasileira reflete o contraste da nação – o ensino público em minoria de um lado e, do outro, o ensino privado expandido em números de matrículas e de instituições com financiamento estudantil pouco

representativo para a inclusão social. Além disso, os pesquisadores chamam a atenção, assim como outros estudiosos que discorrem sobre a criação das universidades no Brasil, para o fato de as primeiras universidades do país terem surgido tardiamente, no início do século XIX, uma vez que, na Europa, já estavam consolidadas muitas universidades.

Segundo Coelho e Vasconcelos (2009), havia resistência de Portugal para a criação de universidades no Brasil por causa da política de colonização. Considerava-se mais adequado que as elites da época enviassem seus filhos à Europa para cursarem o Ensino Superior. De acordo com Cunha (2002), a metrópole portuguesa concedia bolsas para que uma pequena quantidade de filhos de colonos fosse estudar em Coimbra.

Neste sentido, é possível fazer menção, por meio da história do Ensino Superior, a momentos distintos, a saber: no Brasil Colônia, até 1822; em 1808, com a transferência da Corte Portuguesa, ocasião em que o Brasil se eleva à condição de Reino; em 1889, com a Proclamação da República e a nova Carta Constitucional; em 1930, com o fim da República Velha e com o regime de Getúlio Vargas, que durou até 1945; em 1968, sob o regime militar iniciado em 1964, com o Ato Institucional nº 5, que retirou da sociedade seus direitos democráticos; e, em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves, após mais de duas décadas de presidentes militares. Naquele ano, ainda foram iniciados os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Cada um destes momentos será apresentado neste Capítulo.

### 3.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL COLÔNIA

Durante os tempos em que o Brasil foi colônia de Portugal, ofertou-se ensino a uma restrita parcela da sociedade. Waitz e Arantes (2010) relatam que, durante o colonialismo, realizou-se certa imitação dos padrões europeus, para tanto, buscou-se adequar hábitos, modos de organização social e jeitos de educar. As autoras discorrem acerca de três períodos que constituíram o sistema educacional daquela época. De 1549 a 1759, ocorreu a implementação do ensino religioso por parte dos jesuítas; de 1759 a 1808, efetuou-se a expulsão dos jesuítas; de 1808 a 1821, Dom João VI transferiu a Corte para o Brasil.

Nessa perspectiva, inicialmente, os jesuítas lecionavam nas Escolas de Primeiras Letras para os filhos dos portugueses e para os indígenas, intencionados em convertê-los; compunha-se, ainda, a Educação Média, destinada aos brancos que recebiam os títulos de mestres em Artes ou bacharéis em Letras. Em seguida, a Educação passou para a responsabilidade do Estado. Nesse ínterim, o Marquês de Pombal expulsou os professores jesuítas do Brasil e criou as escolas régias, instituindo a cobrança de uma taxa para a conservação do ensino primário.

Antes da chegada da família real no Brasil, qualquer iniciativa relacionada à criação de instituições de Ensino Superior no país representava perigo para o colonizador. Em 1808, após a chegada da família real, esse contexto mudou, demandando a criação de cargos, de cursos, de escolas e das primeiras faculdades, a fim de proporcionar condições mínimas de infraestrutura para atender cerca de 15 mil pessoas vindas de Portugal. As instituições de Ensino Superior inauguradas nesse tempo voltaram-se especificamente às atividades militares, exatamente por consequência da defesa e da pose portuguesa. Sendo assim, formava-se pessoal apto a auxiliar no processo de construção de embarcações; de portos para carga e descarga de mercadorias de troca; de fortificações destinadas à proteção dos militares; de estradas; empenhando-se em explorar o subsolo; investindo-se nos engenhos voltados ao trabalho com açúcar de cana e mandioca, bem como a formação de engenheiros civis, militares e oficiais – primando-se pela transmissão da cultura elitista, como uma forma de alienação cultural (Coelho; Vasconcelos, 2009).

Segundo Sampaio (2020), marca-se o início da constituição do Núcleo de Ensino Superior no Brasil, com a formação das escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (atualmente denominada Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (atualmente denominada Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda Marinha, ainda no Rio. Dois anos mais tarde, em 1810, é fundada a Academia Real Militar que, no presente, é a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Em 1814, inaugurou-se o curso de Agricultura e, em 1816, da Real Academia de Pintura e Escultura. Ainda de acordo com Sampaio (2020), o modelo de formação profissional teve em sua origem duas influências: o pragmatismo, que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII, cuja expressão mais significativa no campo educacional foi a reforma da Universidade de Coimbra; a fim de libertar o ensino dos entraves do conservadorismo e restauração católica – tidos como responsáveis pelo atraso de Portugal em relação ao desenvolvimento científico e industrial dos demais países europeus. E a outra influência foi o modelo napoleônico da separação entre o ensino e a pesquisa científica.

No Brasil, a criação de Instituições de Ensino Superior (IES), nesse modelo, tinha o intuito de formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para o descobrimento de novas riquezas, refutando qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além da alfabetização básica. Ademais, mesmo que a reforma de Coimbra tendesse a favorecer a formação especializada, o que acabou acontecendo no Brasil, como na França e em tantas outras partes, foi a formação para as profissões liberais, nas quais o cunho técnico e

especializado, presentes em áreas como a Engenharia e a Medicina, não prevaleceram (Sampaio, 2020).

Em função das pessoas detentoras de poderes econômicos e políticos esteve o plano educacional dos cursos superiores isolados; privilegiava-se a cultura profissional, dando ênfase às profissões de relevância social. No final desse período, contabilizava-se sete cursos de Educação Superior que, na atualidade, fazem parte das Universidades Federais da Bahia e do Rio de Janeiro, posteriormente, possibilitando a criação de “dois cursos de Farmácia, um curso de Direito, um curso de Música, dois de Odontologia, um de Engenharia de Minas, dois de Agronomia, um de Artes Plásticas, um de Teatro e um de Engenharia Metalúrgica” (Coelho; Vasconcelos, 2009, p. 3).

### 3.2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL IMPÉRIO – 1822 A 1889

Martins (2002), por sua vez, afirma que, com a independência política no Brasil, em 1822, não aconteceram mudanças, ampliações ou diversificações no formato do sistema de ensino, não sendo criada nenhuma universidade no período de 1808 a 1882; a elite detentora do poder não se interessava na criação delas no país. Depois de 1850, ressalta-se um aumento do número de instituições educacionais com a consolidação de alguns centros científicos, como o Museu Nacional, em 1818, a Comissão Imperial Geológica, em 1875, e o Observatório Nacional, em 1827.

A ampliação do Ensino Superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, dependia de interesses políticos e de recursos do governo. Efetivaram-se outras tentativas para criar universidades durante o Império, mas não se conseguiu cumprir com esse objetivo. Em 1889, o imperador propôs a abertura de duas universidades, no Norte e no Sul do país, sem obter êxito (Fávero, 2006).

Sampaio (2020) explica que o Ensino Superior no Brasil, até 1878, se manteve público e exclusivo do poder central, o que dava ao sistema uma certa inércia; eventualmente, o aumento e a diversificação estavam restritos à capacidade de investimentos no setor e sujeitos à vontade política do governo central. Além de delimitar quais instituições a serem criadas e com que objetivos, regulando cuidadosamente as ementas e os programas, o controle do Estado se mostrava ainda pela proximidade que o poder central queria conservar dos que o dirigiam e dos docentes que ministravam as aulas.

A repartição das cátedras atendia mais a influência política da época do que os critérios acadêmicos, destacando-se a nomeação regional na indicação dos primeiros docentes. Neste contexto, Neves e Martins (2016) esclarecem que, no final do Império, em 1889, encontravam-se apenas seis escolas superiores direcionadas para a formação de juristas, médicos e engenheiros. Coelho e Vasconcelos (2009) complementam que, em 1889, existiam 19 cursos de Educação Superior, entretanto:

[...] Cursos viraram academias, currículos foram alterados, mas o panorama não mudou substancialmente. Permanecia o modelo de formação dos profissionais liberais em estabelecimentos isolados e visava-se assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além da garantia de prestígio social. As modificações que se destacam foram a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a da escola de Minas, de Ouro Preto, em 1875. (Coelho; Vasconcelos, 2009, p. 4)

Em suma, até a Proclamação da República, em 1889, o Ensino Superior desenvolveu-se de forma morosa. Assim os docentes deveriam se equiparar aos da Universidade de Coimbra, então, o caráter não universitário do ensino não constituía demérito para a formação superior.

### 3.3 O ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA – 1889 A 1930

O cenário educacional no período da Primeira República impulsionou uma reorganização do Ensino Superior brasileiro. Flores (2017) explica que o processo de assentamento do proletariado urbano contribuiu para que a busca pela Educação Superior aumentasse. Como resultado, surgiram indagações relacionadas ao pouco preparo dos estudantes; por essa razão, foram desenvolvidos os exames de admissão, comumente chamados de vestibulares – postos em prática para distinguir os melhores candidatos, por meio da verificação da capacidade intelectual de cada um, com a finalidade de ingressarem em universidades públicas. Nesta orientação:

[...] os mecanismos de acesso são repensados. As matrículas que antes estavam concentradas no Estado passam a ser ofertadas também pelas instituições particulares. [...] Assim, [...] milhões de brasileiros conseguiram acesso à universidade, e com isso um caminho para ascensão social. Os números de faculdades multiplicaram pelo país, mas quem alimentou essa expansão foram as universidades particulares, que hoje são responsáveis por 70% das matrículas. (Flores, 2017, p. 414-415)

De acordo com Coelho e Vasconcelos (2009), nessa fase, atravessada pela crise do sistema oligárquico tradicional, a burguesia industrial preocupou-se com a educação dos trabalhadores e das camadas médias, pois acreditava que a formação pública ampliaria as condições profissionais, sobretudo, recompondo o poder político sob a democracia liberal. Conseqüentemente, instituiu-se uma Educação de massa por intermédio da maximização da rede pública do ensino primário e da aplicação de projetos para educar as elites.

Entretanto, conforme comentam Waitz e Arantes (2010), esse sistema escolar público, gratuito e laico não foi suficiente e sensível para contemplar assertivamente o universo do trabalho; por outro lado, contribuiu para um aumento das Instituições de Ensino Superior. Coelho e Vasconcelos (2009) reiteram que esse crescimento transcorreu como resultado de uma constante procura pelo Ensino Superior, em resposta às modificações econômicas, organizacionais e, ainda, às lutas para reivindicar o ensino livre, com o intuito de combater as ações de vantagens proporcionadas por causa dos diplomas adquiridos.

Tanto Martins (2002) quanto Sampaio (2020) discutem sobre a questão de a Constituição da República, em 1891, descentralizar o Ensino Superior, exclusivo do poder central, e autorizar a criação de instituições privadas, derivando em aumento e diversificação do sistema. No Brasil existiam, até o final do século XIX, apenas 24 estabelecimentos de Ensino Superior. Desse período em diante, a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos, amparada legalmente pela Constituição da República.

Sampaio (2020) enuncia que, com a criação do sistema educacional paulista, entre os anos de 1880 e 1900, efetivou-se um marco importante no processo de modernização. Este sistema revela a primeira grande ruptura com o modelo de escolas profissionais centralizadas e sujeitas a um forte controle burocrático do governo nacional, representando, assim, um enorme avanço no sistema educacional. Nos 30 anos seguintes, houve um acréscimo no sistema educacional, que passou de 24 escolas isoladas para 133 – sendo 86 delas inauguradas na década de 1920. O debate acerca da criação de universidades não era mais estritamente político como no passado; ao contrário, referenciava-se ao seu conceito e suas funções na sociedade, como abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa. Logo, a universidade passaria de instituição de ensino para centro de saber (Martins, 2002).

Sobre esse período, Waitz e Arantes (2010) ponderam dizendo que, após a concepção da primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro –, os efeitos da era colonial perduraram, mantendo um estilo de sociedade ambivalente, elitista e excludente; por isso, o plano para um novo modelo de universidade não alcançou, assertivamente, a inclusão educacional sociopolítica. Este enquadramento:

[...] é marcado ainda por importantes reformas nos estados, com o objetivo de modernizar o ensino, entre as quais a de São Paulo, por Sampaio Dória (1920); a do Ceará, por Lourenço Filho (1922); a do Distrito Federal, por Carneiro Leão (1922); a da Bahia, por Anísio Teixeira (1924); a do Rio Grande do Norte, por Bezerra de Menezes (1925); e a do Paraná, por Lisímaco da Costa (1927). (Coelho; Vasconcelos, 2009, p. 10)

Neste raciocínio, ao mencionar as discussões sobre o problema universitário no Brasil, Fávero (2006) relembra a importância da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC), no sentido de suas contribuições, para pensar acerca da concepção e do que caberá às universidades, bem como promover autonomia universitária e apontar para o modelo de universidade a ser implementado no país. A pesquisadora explicita que, sobre a função e o sentido da universidade, inferia-se de duas formas – a primeira orientava-se pelo entendimento de que a instituição deveria desenvolver a pesquisa científica e formar profissionais; já a segunda, pautava-se em defender como predileção a formação profissional. Contudo, a tarefa de aliar a formação profissional ao trabalho com pesquisas não ocorreu em 1920 nem em 1927, com a criação, respectivamente, da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Minas Gerais, visto que a criação de ambas resultava da agregação de faculdades.

### 3.4 O ENSINO SUPERIOR NA SEGUNDA REPÚBLICA – 1930 A 1937

Certamente, o recorte temporal correspondente à Segunda República pode ser definido como fomentador de novas expectativas para o Ensino Superior. Visto que, na metade da década de 1930, destacam-se as primeiras universidades brasileiras: a Universidade de São Paulo (USP), em 1934; a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, posteriormente integrada à Universidade do Rio de Janeiro; e a primeira universidade privada, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em 1940 (Neves; Martins, 2016).

No mesmo ano em que assumiu a função de presidente do Brasil, em 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação. Wolter (2016) evidencia que, antes do Ministério da Educação, as pautas sobre a área educacional eram discutidas pelo Departamento Nacional do Ensino, atrelado ao Ministério da Justiça.

No ano seguinte, o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu uma alteração educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos, nome do primeiro-ministro da Educação do país, autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades; era permitido cobrar anuidade, considerando-se a ausência de gratuidade para o ensino público. O

período de 1931 a 1945 foi caracterizado por intensas disputas entre lideranças laicas e católicas para obterem o controle da Educação; nesse tempo, a Igreja Católica iniciou a criação das suas próprias universidades (Martins, 2002).

Acerca da Reforma Francisco Campos, Sampaio (2020) ressalta que, por intermédio desta ação, o Ensino Superior deveria ser proporcionado na universidade, a partir da concepção de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras, sendo que a organização do sistema, poder-se-ia ocorrer de dois jeitos, sendo eles, o sistema universitário – oficial, mantido pelo governo federal, estadual – ou livre, mantido por particulares; e o instituto isolado.

Desse modo, a gestão da universidade competiria aos Conselhos. Nesses espaços seriam discutidas questões, como ensino pago, diretório de estudantes entre outros assuntos. Apesar de todas essas disposições, a Reforma Francisco Campos fez pouco para colocar em prática o ideal de universidade que havia mobilizado intelectuais e educadores dos anos 1920. Entre as políticas educacionais desta fase, sem dúvida, destaca-se a Reforma do Ensino Superior que, conforme reportam Waitz e Arantes (2010), está expressa no Estatuto das Universidades Brasileiras. As autoras advertem acerca desse documento que legitimava a universidade, como um modelo para a organização do Ensino Superior, pois ele dava espaço à existência de instituições isoladas. Por isso, as universidades caracterizavam-se como aglutinados de faculdades separadas, as quais era permitido manter liberdade jurídica. Nessa perspectiva, as autoras contam que, na Universidade de São Paulo (USP), foi proposto um novo modelo de Ensino Superior, inclusive, amparado pelo decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 – criado pelo governador Armando Sales de Oliveira.

Na USP, com o intuito de proporcionar um embasamento comum para as inúmeras áreas do saber, ajuntaram-se diversos cursos superiores e a organização, por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, colocada em prática pelas universidades até os dias de hoje, teve início nesse mesmo período. Efetivamente, o ambiente de abertura para o ingresso no Ensino Superior favoreceu a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937, na intenção de sugerir um projeto novo para o Ensino Superior, especificamente, descentralizado das cátedras e sem elitismo.

Paralelamente, Wolter (2016), discorrendo sobre a Era Vargas, afirma que, geralmente, quando acontece alguma mudança na economia, causa-se modificação no processo educacional. Desta maneira, Vargas, em 1937, com o Golpe de Estado, buscando promover desenvolvimento e industrialização no país, por meio do populismo, sugere um modelo de Universidade Técnica Federal. Conforme o autor, esse processo de industrialização contribuiu para a ampliação da oferta de cursos e, conseqüentemente, para o aumento de matrículas em

instituições de Ensino Superior. Nesta direção, Cunha (2007, p. 164) ressalta que: “[...] em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas.”

O desenvolvimento do sistema federal, a partir de 1945, ocorreu após a federalização de algumas universidades estaduais criadas na década de 1930 e no início do ano 1940, junto à difusão da ideia de que cada Estado da federação tinha o direito de ter, pelo menos, uma universidade federal. Assim sendo, a criação da primeira Universidade Católica assinalou a ruptura do pacto entre o Estado e a Igreja, estabelecido em 1931 – fato que contribuiu para que a Igreja iniciasse a sua própria expansão (Sampaio, 2020).

Wolter (2016) relembra que, em 1954, no Brasil encontravam-se 16 universidades, divididas da seguinte forma: três em São Paulo, duas no Rio Grande do Sul, uma no Paraná, três em Pernambuco, uma na Bahia, três em Minas Gerais e três no Rio de Janeiro. “A administração de cinco delas era mantida pela Igreja, e 11 pelo Governo federal ou estadual, ou por ambos” (Wolter, 2016, p.135).

Nestas condições, Neves e Martins (2016) apresentam as quantidades de universidades criadas entre 1946 e 1960, a saber: foram inauguradas 18 Instituições Públicas de Ensino Superior e 10 IES privadas. Em 1960, 93 mil estudantes estavam matriculados, entre eles, um número maior era captado pelas instituições públicas. No mesmo ano, com o avanço da industrialização após a Segunda Guerra, deu-se início, por meio do Governo federal, a um fomento de uma rede de universidades federais gratuitas e públicas.

### 3.5 O ENSINO SUPERIOR DURANTE A DITADURA MILITAR

A Ditadura militar marca um período histórico permeado por tensões para o Ensino Superior brasileiro. Cita-se o desmantelamento do Movimento Estudantil; a constante vigilância sobre as Universidades Públicas; a Reforma Universitária de 1968; e a ampliação da Rede Privada de Ensino. Ressalta-se que o Golpe Militar, efetuado em 1964, impôs o regime ditatorial no Brasil até o ano de 1985.

Saviani (2010), ao retomar a questão do desenvolvimento da sociedade brasileira em relação a um padrão urbano e industrial, destacou que as pressões populares para ampliação de vagas no Ensino Superior, frequentemente, aconteciam em decorrência dos casos de jovens que alcançavam pontuação mínima para aprovação nos vestibulares e não conseguiam ingressar nas universidades, por falta de vagas. Em razão disso, esses estudantes acampavam em frente aos prédios das organizações, como forma de reivindicarem a abertura de vagas para que, efetivamente, pudessem ser matriculados. O pesquisador avalia que o Golpe Militar de 1964,

de certa forma, tentou silenciar essas manifestações, no entanto, isso não ocorreu, ao contrário:

[...] provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária. O movimento pela reforma ganhou as ruas impulsionado pela bandeira “mais verbas e mais vagas” e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre. Nesse contexto, resultou necessário efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar. [...] Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional correspondentes às bases da Educação [...] foram revogados e substituídos [...], permanecendo em vigor os primeiros títulos da LDB de 1961 [...]. (Saviani, 2010, p. 8-9)

Quanto ao Ensino Superior público, mesmo com a sua ampliação, o quantitativo de matrículas não aumentou, gerando grande mobilização das organizações estudantis, visto que seus representantes intencionavam ao crescimento contínuo das IES e a mobilização para a realização de pesquisas por meio dessas instituições. Segundo Saviani (2010), a Constituição de 1988 agregou muitas dessas reivindicações relacionadas ao Ensino Superior – contemplando a autonomia universitária, definindo a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, assegurando a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assim como o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Com efeito, nota-se que os governos militares permitiram acontecer modificações educacionais no Ensino Superior, guiados por um pensamento de desenvolvimentismo no país.

Esses debates permearam a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso, em 1961, a qual assegurava a ampliação da Educação em todos os níveis, garantida pelo Estado. Todavia, durante o Regime Militar ocorreu a diminuição de importantes personalidades do Ensino Superior e, ainda, a promoção da expansão do setor privado nesse segmento de ensino, sobretudo, a partir de 1970 (Martins, 2002).

Reitera-se que, em 1968, sucede a Reforma Universitária, profissionalizando e institucionalizando os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado –, sob uma política de formar recursos humanos para o potencial científico e tecnológico no Brasil. Nesse mesmo período, que compreendeu os anos de 1945 a 1968, aconteceram as lutas do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público; do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas, e da reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. Nos movimentos, criticava-se o sistema de ensino, o modelo de cátedra,

a compartimentalização – devido ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931 – e o caráter elitista da universidade.

A reforma decretada pelo Governo federal, em 1968, ajustava-se a uma versão conservadora do projeto proposto por Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, que integrava as novas ideias do movimento docente e estudantil, sendo extensa e profunda com várias medidas, como a abolição da cátedra; formação dos departamentos de unidades mínimas de ensino e pesquisa; implantação do sistema de institutos básicos; estabelecimento e organização do currículo em duas etapas – o básico e o de formação profissionalizante. Portanto, determinando a flexibilidade curricular com o sistema de crédito e a semestralidade, instituindo o duplo sistema de organização, um vertical, passando por departamentos, unidades e reitorias; e outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo (Sampaio, 2020).

Neste contexto, Fávero (2006) menciona a instalação do Grupo de Trabalho (GT) para examinar as medidas que poderiam ocorrer com o intuito de resolver as adversidades das Universidades. Ao analisar o “Relatório do GT” (1968), a autora destaca que, no documento, chama-se a atenção para o modo de organização da universidade brasileira, semelhante às faculdades tradicionais que, mesmo progredindo, descompassou-se por não atender ao processo de desenvolvimento intensificado na década de 1950. Para a pesquisadora:

[...] somente a partir de 1968, como resultado dos trabalhos do GT e como desdobramento da ação iniciada em 1966, acrescida de outros atos, é que ganha sentido falar-se de uma legislação básica da Reforma Universitária. Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. [...] Será oportuno lembrar que tanto a reorganização do movimento estudantil, como a de outros grupos da sociedade civil, só irá se efetivar no final dos anos 1970, com a abertura política e a promulgação da Lei da Anistia. Nas universidades públicas, após esta Lei, se processa o retorno de vários professores afastados, compulsoriamente, após o AI-5. (Fávero, 2006, p. 34)

No final da década de 1960 e início da década de 1970, há um intenso processo de privatização do Ensino Superior. A autora salienta que, entre 1964 e 2004, o número de matrículas aumentou de 142.386 para 4.163.733. Contudo, acerca desse crescimento, por mais que seja considerado um modo de fomentar e tornar acessível o Ensino Superior às pessoas de

todas as classes, concentrou as matrículas na rede privada, nem sempre oferecendo a mesma qualidade pedagógica (Flores, 2017). De acordo com a pesquisadora:

Para os cursos superiores de baixo nível dirigiam-se os jovens menos abastados, porque, mal preparados para a disputa pelas vagas, não tinham acesso às melhores faculdades, geralmente as públicas, cuja demanda por matrículas era muito maior que a oferta de vagas [...]. (Flores, 2017, p. 412)

Por fim, Neves e Martins (2016) acrescentam que o princípio orientador para as políticas do Ensino Superior, entre os anos de 1970 e 1980, na alçada estadual e federal, permaneceu com o perfil de universidades públicas gratuitas, configuradas em instituições multifuncionais – nestes espaços, era preciso unir o ensino, a pesquisa e a extensão – com um quantitativo reduzido de vagas. Nas organizações privadas estavam em evidência as faculdades isoladas, orientadas pelo viés específico do ensino, com oferta de cursos de baixo custo para os campos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Apoiadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pelo Ministério da Educação (MEC), as instituições particulares adquiriram espaço, enviando a esses órgãos mais pedidos de abertura. Nessa projeção, o Ensino Superior no Brasil constituiu-se, tornando-se legítimo, por duas frentes delimitadas de atuação (uma pública e a outra privada) – a primeira composta pelas IES federais, estaduais e municipais, e a segunda externada pelas instituições confessionais, comunitárias, filantrópicas e particulares.

### 3.6 O ENSINO SUPERIOR APÓS A REDEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO: A DÉCADA DE 1980

O anseio por qualificação profissional, como observado desde que foram inauguradas as primeiras instituições de ensino no Brasil, coloca em evidência certa confiança das pessoas no resultado positivo que os estudos podem proporcionar. Visto que o percurso escolar, o qual compreende a Educação Básica, tornou-se exigência para assumir determinados cargos, e que a formação em nível Superior possibilita melhores ganhos, difundiu-se, pelo senso comum, o pensamento de que é, pelo ato de estudar, que se conquistará um futuro, tendo mais qualidade de vida e acesso facilitado a todos os bens de consumo. Nesta lógica, Neves e Martins (2016) salientam que a expansão do Ensino Superior se deu por meio de demanda e de oferta, com destaque para as organizações privadas, as quais alcançaram posicionamento efetivo ao suprirem tal necessidade.

Neves e Martins (2016) mostram que, até o início dos anos 1980, o crescimento do número de matriculados no Ensino Superior ocorreu de forma expressiva, firmando-se como uma primeira fase de expansão. Por conseguinte, a segunda fase efetivou-se no final dos anos 1990, revelando o crescimento das instituições privadas de Ensino Superior. Todavia, o período dos anos 1980 foi atravessado por instabilidade econômica, diminuindo consideravelmente a procura por esse nível de ensino. Terminado o Regime Militar, em 1985, com o predomínio do espaço democrático, e estabilizada novamente a economia – fomentada pelo Plano Real de 1994 (com ajuste fiscal emergencial, criação de unidade de referência de valor e criação do Real, a nova moeda) – há um aumento do acesso ao Ensino Superior pelas classes com baixo poder aquisitivo. Também, segundo os autores, o quantitativo de matrículas, de 93 mil estudantes, em 1960, concentrado nas instituições públicas, avança para 425,5 mil estudantes; em 1975, há uma alteração neste cenário, de 1,1 milhão de matriculados, 62% pertencentes às organizações privadas.

De 1975 a 1995, ocorreu certa estagnação e, em seguida, observa-se novamente o crescimento, cerca de 70%, do número de estudantes matriculados em IES privadas, e 26,6% em instituições públicas até o ano 2000. Na esfera pública, Mendonça (2000) esclarece que o período de redemocratização reacende as discussões sobre as universidades, dando abertura para as associações de professores universitários; nesse decurso, surge a ANDES que, mais tarde, se tornou Sindicato Nacional. A pesquisadora menciona a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (constituída no Governo de José Sarney), que contou com a participação de docentes universitários na produção de um documento com orientações para mudanças, que não foram efetivadas.

Já no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1995, fidelizou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases, com documentos complementares, que contribuíram para o processo de desmonte da Educação, isso pelo fato de instituir congelamento dos salários dos professores de instituições federais, corte de verbas para o trabalho com pesquisas e redirecionamento do financiamento público.

Ademais, no Governo FHC, segundo Guimarães (2015), foram colocados em prática ações e programas com o intuito de parar a crise educacional – advinda da ausência de políticas públicas que dialogassem com os modelos desenvolvimentista e neotecnicista em favor de ideologias de mercado. Em razão da pressão exercida pelos entes internacionais financiadores, foram implementados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Avaliação de Cursos (PROVÃO) e a Avaliação dos Cursos Superiores; e, mais tarde, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ações que não proporcionaram, de forma efetiva, melhorias na qualidade da Educação no Brasil.

### 3.7 O ENSINO SUPERIOR DURANTE O GOVERNO LULA

“[...] O maior perigo representado pelos pobres foi quando eles começaram a poder entrar para a universidade pública, reduto dos privilégios da classe média, pois durante a administração do PT aumentou de 3 para 8 milhões o número de matriculados” (Souza, 2017, p. 185). Pode-se afirmar que o Governo Lula esteve comprometido em assegurar a democratização do acesso, legitimando a permanência na escola.

Neste enfoque, Guimarães (2015) explica que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos trabalhadores (PT), eleito no ano de 2002, por meio de sua gestão, ocupou-se em sugerir alterações no âmbito educacional, tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior, intencionando estender o ensino público a todas as Regiões do país. Com esse propósito, fez referência a uma retomada da valorização do ser humano, especialmente, por meio da inclusão social pelo viés da Educação.

Contudo, os contributos do Governo FHC permaneceram atrelados aos projetos do Governo Lula, inclusive, no que diz respeito aos programas assistencialistas aplicados na intenção de reduzir a pobreza e minimizar as desigualdades sociais, como o Bolsa Família, e à manutenção dos Organismos Internacionais para arquitetar as condutas do Estado em âmbito educacional (Guimarães, 2015).

Agapito (2016), por sua vez, constatou um aumento da oferta da Educação Superior durante o Governo em questão – de 2003 a 2010 – a partir da implementação de decretos, leis, projetos e medidas provisórias que elevou a quantidade de matriculados em instituições públicas, permanecendo também o crescimento das organizações privadas. Ainda, em relação ao processo de crescimento da Educação Superior, transcorrido no Governo Lula, são citados o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – como constitutivos de pactos entre o Governo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Em seguida, a autora dá ênfase ao REUNI, pelo fato de esse programa ter sido colocado em prática a fim de aumentar a oferta de vagas, aliando a permanência dos estudantes no Ensino Superior público à efetividade dos programas sociais.

Pereira e Silva (2010) acrescentam que o REUNI contribuiu para a criação de novas universidades federais durante o Governo Lula e, conseqüentemente, para o aumento de vagas. Os autores esclarecem que o espaço de acesso impôs desafios em função da qualidade e da inclusão, no rol das políticas públicas desenvolvidas, para contemplar os grupos excluídos historicamente do Ensino Superior, como as camadas populares, os indígenas e os afrodescendentes.

Nesse raciocínio, Agapito (2016), ao analisar o segundo mandato do Governo Lula, a partir de 2007, constatou-se uma mudança nas iniciativas para expandir o Ensino Superior. Por intermédio da mercantilização, foram criadas redes de empresas que compraram e uniram-se às IES privadas, conseqüentemente, gerando inaplicabilidade das políticas públicas para a Educação; ligeireza na produção do conhecimento científico com o intuito de externar o produtivismo; mais precariedade de condições para exercer o trabalho docente; e menos rigidez para contratar professores. A autora percebeu que as alterações para o crescimento do Ensino Superior estão atreladas a um desenvolvimento de políticas direcionadas a garantir qualificação técnica e versátil ao trabalhador, visando atender às demandas do mercado global.

Pereira e Silva (2010) asseguram que no Governo Lula, entre os dois mandatos, ocorreu um acréscimo significativo quanto ao número de discentes nas universidades, tanto em organizações privadas – com bolsas do Prouni e financiamentos – quanto nos polos de Educação a Distância, administrados pela UAB ou em novos *campi* das instituições inauguradas pelo REUNI. No entanto, não se pode dizer que esse processo se configurou como um passo assertivo para a democratização do Ensino Superior brasileiro, sobretudo, por demandar esforços de aplicações de outras políticas que poderiam ter promovido condições igualitárias de acesso e permanência, particularmente de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Isso porque, o posicionamento do Governo Lula em relação às políticas educacionais revelou uma massificação da Educação Superior, dando margem para discussões acerca de sua proficuidade. Na mesma proporção, Agapito (2016) faz entender o alcance histórico das forças de produção, das relações trabalhistas e da reestruturação do Estado, explicitando que, nas mudanças para a Educação brasileira, a ciência e a tecnologia ganharam relevância no mercado de trabalho.

Assim, a mercantilização tornou-se pano de fundo para os serviços educacionais privados que, por meio das empresas, discursam sobre qualidade e praticidade em ofertar cursos superiores, tendo como consequência o desequilíbrio dos parâmetros salariais e, em contrapartida, formando mão de obra reserva qualificada.

Conjuntamente, Morais, Santos e Paiva (2021) relembram que, enquanto metas alcançadas, o Governo Lula fomentou o surgimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), contemplando o novo Plano Nacional de Educação (PNE), o aprimoramento do FIES e, também, a partir da democratização, o Sistema de Seleção Unificado (SISU) – para ampliação das possibilidades de ingresso em IES de todas as partes do país. Ademais, há no segundo mandato de Lula a confecção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi insuficiente, no sentido de apresentar objetivos definidos para execução e gerenciamento. Os pesquisadores também compreenderam que esse Governo demonstrou a abertura para a mercantilização do Ensino Superior, resultando em perda de qualidade – algo que, posteriormente, impulsionará ao trabalho com avaliações dos cursos e programas de Pós-Graduação. Exemplo disso, está a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), legitimada pelo Ministério da Educação (MEC).

### 3.8 O GOVERNO BOLSONARO E O ENSINO SUPERIOR

O direito de fala, ou melhor, o “lugar de fala”, quando relacionado ao processo educativo e formativo, observado pelas ações da escola e continuado nas instituições que ofertam o Ensino Superior, é composto pelas impressões de um todo social, por efeito das ações desenvolvidas nestes espaços de trocas de saberes. A escola e a universidade como organizações que envolvem a comunidade despertam a reflexão sobre a efetividade do que é ensinado e discutido, porque, de certo modo, as pessoas que as frequentam passam a externar, em seus discursos, os debates construídos por meio dos diálogos suscitados tanto nos ambientes destinados ao ensino quanto em outros locais frequentados pelos indivíduos. Deste modo, evoca-se Foucault (1996):

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado o exclusivo do sujeito que fala [...]. (Foucault, 1996, p. 9, grifo nosso)

Exatamente sob o jugo da interdição que o sistema educacional brasileiro pode ser situado. De um lado, espera-se que os sujeitos envolvidos em práticas formativas, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, desenvolvam habilidades e competências para apossarem-se de senso crítico, capacidade reflexiva e efetiva atuação cidadã. Do outro lado, tenta-se incorporar aos espaços de aprendizagem limites e regras, para silenciar alguns

discursos, exemplificando, os que tocam em assuntos inacabados, como a disparidade salarial de homens e mulheres ou, ainda, os tabus que envolvem a orientação sexual de uma pessoa.

Deste modo, o ensino aberto à diversidade, respeitando as diferenças e compreendendo os sujeitos, cada vez mais, esvazia-se. A “escola sem partido” e/ou a “faculdade doutrinadora” são as expressões escutadas durante o Governo Bolsonaro (de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022), tempo em que os termos “ordem e progresso”, estampados na bandeira do Brasil, ganharam significados bem diferentes. Essa mudança fez aclarar os pontos conflitantes entre esquerda e direita – grupos menos favorecidos e grupos favorecidos historicamente.

Morais, Santos e Paiva (2021) caracterizam o Governo Bolsonaro como impulsionador de reformas repressoras das políticas educacionais, por causa da desvalorização da Educação, do desmonte e do sucateamento das universidades públicas, com diminuição de recursos voltados à ciência e tecnologia, primando por mercado, setor financeiro e ruralistas. Intentou-se aplicar alterações no ensino e nos conteúdos, por intermédio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traçando percursos formativos para aumentar a produtividade e incentivar os estudantes a empreenderem. Os autores destacam que os relatórios do governo em 2019 e 2020, respectivamente, exprimiam orientações para qualificação e produtividade das futuras gerações de trabalhadores, e o investimento em capital humano.

Posto isso, identificam não apenas uma reorganização e sim um vigorizar de um plano afiliado das elites brasileiras, reduzindo a chance de democratização de percurso formativo consciente, de equidade, em função de elevar a produção para a economia. Citam o Decreto 9.765/2019, que regulamentou a Política Nacional de Alfabetização “Tempo de Aprender” (colaboração entre pessoas da comunidade escolar para combate do analfabetismo); o “Futura-se”, orientado pelo Projeto de Lei nº 3076/2020, que demonstrou o confronto do governo com as universidades, sobretudo, ao tentar “extinguir o Comunismo” e, ainda, desenvolver IES empreendedoras e inovadoras. Também, o “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares”, amparado pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (PECIM), advindo da ideia de combater a violência nos espaços escolares, a partir da melhoria da qualidade dos ensinamentos Fundamental e Médio.

Morais, Santos e Paiva (2021) discorrem sobre o período de pandemia, causada pelo Coronavírus (COVID-19), enfatizando a continuidade da ausência de investimentos nas universidades públicas e nos Institutos Federais, e o descaso em relação à real situação ocorrida após as notificações de casos e das mortes. Os pesquisadores relatam que, em 2021, pelo Decreto nº 10.686, o Governo Bolsonaro bloqueou os orçamentos para os serviços públicos, as dotações orçamentárias primárias discricionárias, tendo a área educacional 2,7 bilhões de

receitas paralisadas, afetando a ciência, a pesquisa, os investimentos e o processo de manutenção das universidades, alegando que, durante o período pandêmico, os profissionais da Educação não estavam trabalhando de modo efetivo.

### 3.9 O GOVERNO LULA NA ATUALIDADE

Ao assumir seu terceiro mandato na Presidência da República, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, já no dia 1º de janeiro de 2023, revogou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Com a assinatura do Decreto nº 11.370/2023, extinguiu-se a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas, segregando esses estudantes. O Decreto revogado previa que os estudantes com deficiência fossem avaliados e que tal avaliação determinasse se eles deveriam ou não estar na escola regular, criando classes segregadas (Brasil, 2023).

Destaca-se que, atualmente, as Instituições de Ensino Superior no Brasil são classificadas pela Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que contempla os seguintes cursos e programas: cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, desde que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente; de Graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; de Pós-Graduação, compreendendo programas de Mestrado e Doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de Graduação; de Extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. No artigo 45 da referida Lei, dispõe-se que a Educação Superior deverá ser ministrada em IES públicas ou privadas (Brasil, 1996).

O Decreto nº 3.860/2001 regulamentou a organização do Ensino Superior e a avaliação de cursos e instituições. Nesta legislação, essencialmente, as IES brasileiras ficam organizadas por critério acadêmico, administrativo e de formação, sendo classificadas em duas modalidades – instituições universitárias e não universitárias (Brasil, 2001).

Domingues e Mondini (2005) reafirmam que as instituições universitárias são instituições públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível Superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão, sendo divididas em universidades, universidades especializadas e centros universitários. As universidades são entendidas enquanto instituições pluridisciplinares; as universidades especializadas como

aquelas que atuam numa área de conhecimento específica ou de formação profissional; e os centros universitários são IES pluricurriculares. Desta maneira, ressalta-se que, em todos estes locais, deve-se oferecer ensino de excelência, oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar. Os seus limites de autonomia são definidos no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI).

Nesta direção, o Decreto nº 3.860/2001 dispôs que as instituições não universitárias dividir-se-iam em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Centros de Educação Tecnológica (CETs), faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos superiores de Educação, sendo pluricurriculares, podendo ser públicas ou privadas. Os CEFETs e CETs são especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino. As faculdades integradas possuem propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, compreendendo vários cursos, mas não precisam obrigatoriamente desenvolver pesquisa e extensão como as universidades.

Já as faculdades isoladas têm propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, podendo oferecer cursos em vários níveis, sendo eles de Graduação, cursos Sequenciais e de Especialização e programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Institutos Superiores de Educação, por sua vez, ministram cursos em vários níveis, sendo eles de Graduação, cursos Sequenciais, de Especialização, Extensão e programas de Pós-Graduação (Brasil, 2001).

De acordo o Censo da Educação Superior do ano de 2020, existiam no Brasil 118 Instituições Federais de Ensino Superior, conforme apresentado na Tabela 4.

**Tabela 4 – IFES por Regiões do Brasil**

<b>Região</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Norte	17	14,4
Nordeste	30	25,4
Sudeste	40	33,9
Sul	17	14,4
Centro-Oeste	14	11,9
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo da Educação Superior 2020; elaborada pelo autor (2022).

Como se pode observar, há maior concentração de IFES nas Regiões Sudeste e Nordeste, e menor na Região Centro-Oeste. De um total de 118 IFES, 69 eram universidades (não constam no banco de dados as sedes estendidas); 38 eram as sedes dos Institutos Federais (não constam, também no banco de dados, os *campi*); e 10 eram outros tipos de instituições (em

geral, instituições militares, como a Academia das Agulhas Negras e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA); mas também civis, como o próprio INES). Na Tabela 5, são elencadas as IFES por Unidades Federativas, destacando-se os estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

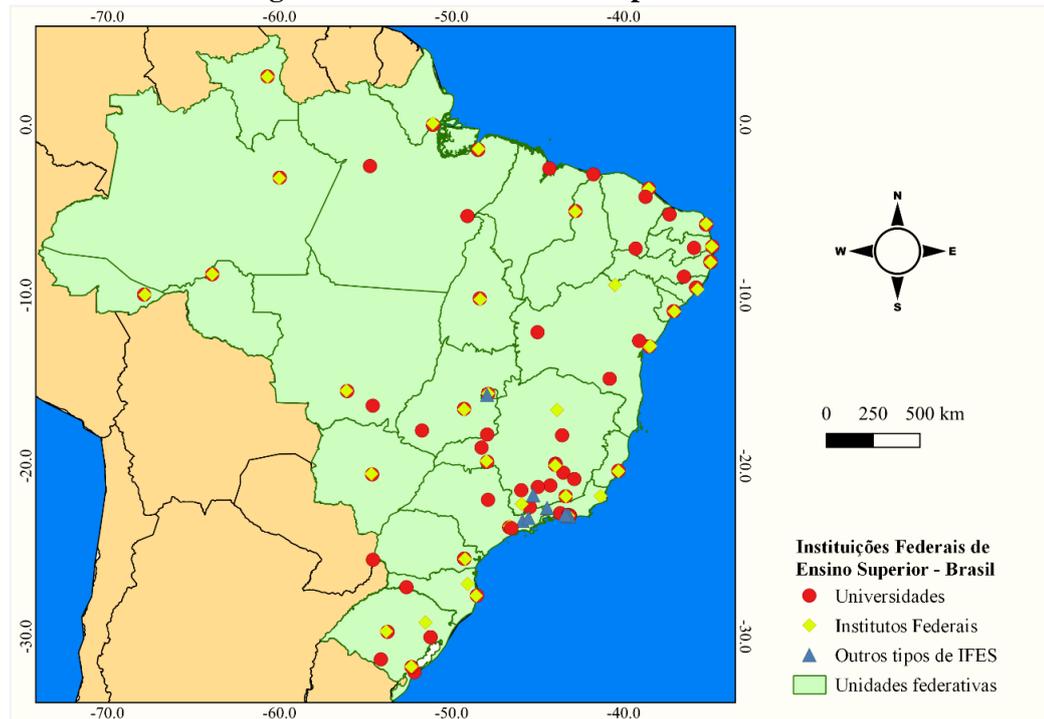
**Tabela 5 – IFES por Unidade Federativa**

UF	Quantidade	%
Rondônia	2	1,7
Acre	2	1,7
Amazonas	2	1,7
Roraima	2	1,7
Pará	5	4,5
Amapá	2	1,7
Tocantins	2	1,7
Maranhão	1	0,8
Piauí	3	2,5
Ceará	4	3,4
Rio Grande do Norte	3	2,5
Paraíba	3	2,5
Pernambuco	6	5,1
Alagoas	2	1,7
Sergipe	2	1,7
Bahia	6	5,1
Minas Gerais	18	15,2
Espírito Santo	2	1,7
Rio de Janeiro	14	11,9
São Paulo	6	5,1
Paraná	4	3,4
Santa Catarina	4	3,4
Rio Grande do Sul	9	7,6
Mato Grosso do Sul	3	2,5
Mato Grosso	3	2,5
Goiás	5	4,2
Distrito Federal	3	2,5
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>100</b>

Fonte: Censo da Educação Superior 2020; elaborada pelo autor (2022).

Além disso, observa-se que há IFES em 73 municípios brasileiros, sendo Minas Gerais o estado com maior número (18 instituições), conforme Figura 1, a seguir.

**Figura 1 – IFES e os 72 municípios brasileiros**



Fonte: Censo da Educação Superior (2020).

[DESCRICAÇÃO: Mapa do Brasil. A borda da figura é quadrada, com indicação das coordenadas geográficas. Nas bordas de cima e de baixo, da esquerda para a direita, os valores das coordenadas são: -70.0; -60.0; -50.0; -40.0. Nas bordas esquerda e direita os valores, de cima para baixo são: 0.0, -10.0, -20.0, -30.0.

À direita do mapa há uma rosa dos ventos, com o Norte voltado para cima. A escala é gráfica de 1:250 km. Uma legenda traz as informações:

Unidades federativas do Brasil representadas na cor verde.

Tipos de “Instituições Federais de Ensino Superior – Brasil”, representados por símbolos.

Universidade = círculo vermelho

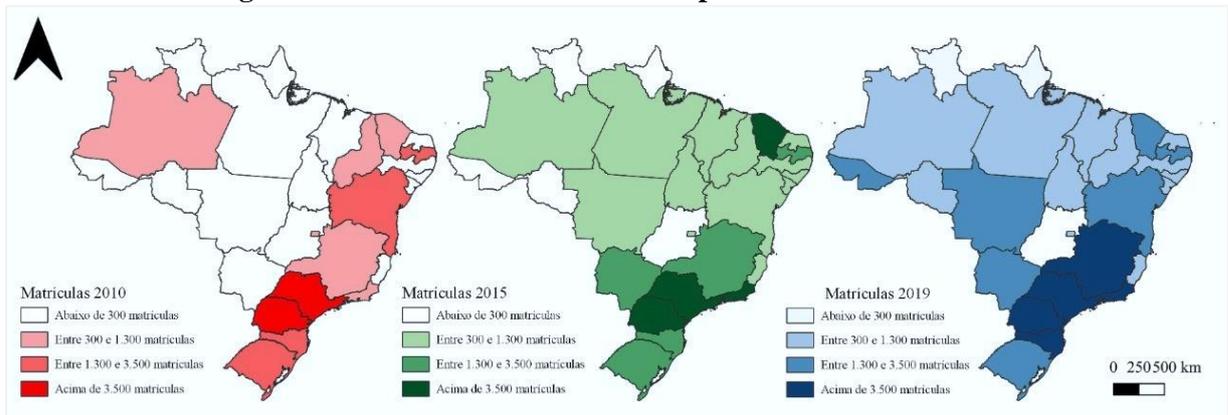
Institutos Federais = losango amarelo

Outros tipos de IFES = triângulo azul.

Os símbolos se dispõem no mapa de forma que há maior concentração na região do Rio de Janeiro, abrangendo parte de Minas Gerais e São Paulo, sobretudo próximo das fronteiras entre esses três estados. Os triângulos se concentram majoritariamente nesta região, com apenas um no Distrito Federal.

A Região norte é a de menor concentração de símbolos. Nota-se certa sobreposição de losangos e círculos na maioria dos casos, com ocorrência nas capitais. Além disso, observa-se uma tendência de os símbolos ficarem próximos dos limites das unidades federativas, sobretudo no litoral. FIM DA DESCRICAÇÃO.]

Nota-se a efetividade do processo de expansão das instituições federais de Ensino Superior no Brasil, com destaque para a maior concentração de universidades na Região Sudeste do país.

**Figura 2 – Estudantes com deficiência por unidades federativas**

Fonte: Censo da Educação Superior (2020).

[DESCRICAÇÃO: Três mapas coloridos do Brasil, posicionados um do lado do outro, sobre as matrículas de 2010 (em vermelho), 2015 (em verde) e 2019 (em azul). Cada mapa intensifica a cor conforme a quantidade de matrículas aumenta, de forma que regiões mais claras tem menos matrículas. Todos os mapas se dividem em 4 tonalidades de cores. As cores são designadas da seguinte forma:

Branco: Abaixo de 300 matrículas;

Tom claro: Entre 300 e 1.300 matrículas;

Tom mediano: Entre 1.300 e 3.500 matrículas;

Tom escuro: Acima de 3.500 matrículas.

No Mapa 1 “Matrículas 2010”, as cores estão dispostas da seguinte forma:

Vermelho escuro: São Paulo e Paraná;

Vermelho mediano: Paraíba, Bahia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul;

Vermelho claro: Amazonas, Piauí, Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Branco: Roraima, Amapá, Pará, Acre, Rondônia, Tocantins, Maranhão, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Mato Grosso, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo.

Mapa 2: “Matrículas 2015”

Verde escuro: Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná;

Verde mediano: Paraíba, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

Verde claro: Amazonas, Pará, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Espírito Santo.

Branco: Roraima, Amapá, Acre, Rondônia e Goiás.

Mapa 3: “Matrículas 2019”

Azul escuro: Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Santa Catarina;

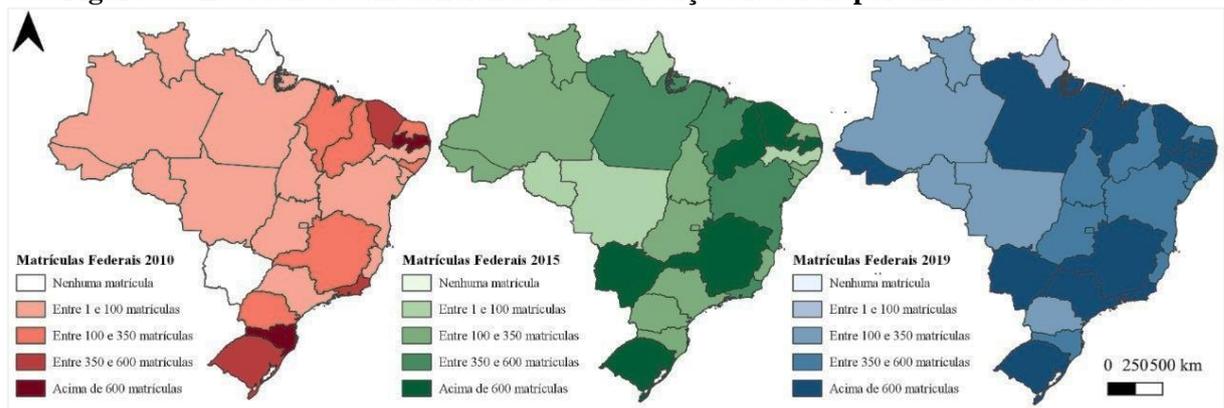
Azul mediano: Ceará, Paraíba, Bahia, Acre, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul;

Azul claro: Amazonas, Pará, Rondônia, Maranhão, Tocantins, Piauí, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo e Distrito Federal;

Branco: Roraima, Amapá e Goiás. FIM DA DESCRICAÇÃO.]

Na Figura 2, pode-se observar o crescimento contínuo em todo o país durante os anos 2010-2020, das matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior. O estado de São Paulo manteve acima de 3.500 alunos da Educação Especial matriculados; já Goiás, Amapá e Roraima permaneceram com o número de matrículas abaixo de 300 durante a década.

**Figura 3 – Estudantes com deficiência nas instituições federais por unidades federativas**



Fonte: Censo da Educação Superior (2020).

[DESCRIZAÇÃO: Três mapas coloridos do Brasil, posicionados um do lado do outro, sobre as matrículas federais de 2010 (em vermelho), 2015 (em verde) e 2019 (em azul). Cada mapa intensifica a cor conforme a quantidade de matrículas aumenta, de forma que regiões mais claras tem menos matrículas. Todos os mapas se dividem em 5 tonalidades de cores. As cores são designadas da seguinte forma:

- Branco: nenhuma matrícula;
- Tom claro: Entre 1 e 100 matrículas;
- Tom médio: Entre 100 e 350 matrículas;
- Tom médio escuro: Entre 350 e 600 matrículas;
- Tom escuro: Acima de 600 matrículas;

No Mapa 1 “Matrículas Federais 2010”, as cores estão dispostas da seguinte forma:

- Vermelho escuro: Paraíba e Santa Catarina;
- Vermelho médio escuro: Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul;
- Vermelho médio: Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas, Minas Gerais e Paraná;
- Vermelho claro: Roraima, Amazonas, Pará, Acre, Rondônia, Tocantins, Mato Grosso, Goiás, Distrito Federal, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Espírito Santo e São Paulo;
- Branco: Amapá e Mato Grosso do Sul.

Mapa 2: “Matrículas Federais 2015”

- Verde escuro: Piauí, Ceará, Paraíba, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul;
- Verde médio escuro: Pará, Maranhão, Bahia e Rio de Janeiro;
- Verde médio: Amazonas, Acre, Roraima, Tocantins, Goiás, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Santa Catarina;

Verde claro: Amapá, Rondônia, Mato Grosso e Pernambuco;

Branco: nenhum.

Mapa 3: “Matrículas Federais 2019”

Azul escuro: Acre, Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul;

Azul médio escuro: Rio Grande do Norte, Sergipe, Piauí, Tocantins, Bahia, Goiás, Distrito Federal, Espírito Santo e Santa Catarina;

Azul médio: Roraima, Amazonas, Rondônia, Mato Grosso, Paraná;

Azul claro: Amapá;

Branco: nenhum. FIM DA DESCRIÇÃO.]

A Figura 3 mostra o crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência nas unidades federais de ensino, sendo possível que o aumento seja decorrente de ações afirmativas no país, como o REUNI e a Lei de Cotas. Observa-se, no decorrer da década que a Região Sudeste e a Região Sul se mantiveram com um número elevado de estudantes com deficiência frente as outras Regiões do país.

Observa-se, também, que o estado de Pernambuco sempre possuiu mais de 600 estudantes com deficiência matriculados durante a década.

No próximo Capítulo, discorre-se acerca da Educação Especial no Brasil, das ações afirmativas para a inclusão e da Educação Especial nas instituições federais de Ensino Superior.

## 4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A INCLUSÃO

A Educação das pessoas com deficiência no Brasil constituiu-se no século XIX, com a inauguração, em 12 de setembro de 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1981; e do Imperial Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857 – atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Mazzotta, 1990; Jannuzzi, 2012). Apesar disso, Jannuzzi (2012) expõe a precária e limitada assistência a esta população, observando que, na década de 1970, os institutos atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos – o que correspondia a menos de 0,2% da população cega e a 0,1% da população surda daquela época.

Ao abordar a questão da Educação Especial no Brasil, é preciso considerar dois aspectos intrínsecos à nossa história: a desigualdade e a diversidade. A diversidade é uma característica fundamental do Brasil, com populações distintas e histórias únicas. No entanto, tal diversidade coexiste com uma significativa desigualdade. A economia brasileira e as características de sua organização social têm gerado inúmeros problemas que afetam diretamente a vida de crianças e jovens, tais como crianças abandonadas nas ruas das grandes cidades desde o século XVII, falta de escolarização generalizada e altos índices de analfabetismo. Após o fim da escravidão, muitas famílias foram deixadas de fora do setor produtivo, sobrevivendo nas grandes cidades sem acesso a condições de vida adequadas (Kassar, 2012).

Durante o século XX, houve um aumento gradual no atendimento educacional no país, tanto em termos de quantidade de alunos matriculados quanto à duração da escolarização. Apesar dos esforços realizados pelos diferentes governos ao longo do período, só na década de 1990 o Brasil alcançou taxas de matrícula próximas à universalização da educação (Kassar, 2012).

De acordo com Mazzotta (2005), em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), pelo presidente norte-americano da associação congênere e integrantes da elite social letrada brasileira. Jannuzzi e Caiado (2013) sustentam que, a partir daí, a sociedade civil passou a conceder atividades assistenciais e se dispôs em índole filantrópica para atender as pessoas com deficiência, pelo motivo do não comprometimento do Poder Público com essas pessoas. Com relação ao Estado brasileiro, passou-se a divulgar diversas campanhas nacionais para incentivar o atendimento das pessoas com deficiência, no fim da década de 1950.

O Ministério de Educação (MEC) iniciou, de modo efetivo, a prestação de assistência técnica-financeira às Secretarias de Educação e às instituições especializadas, por meio do lançamento de campanhas nacionais, com os objetivos de promover medidas fundamentais à Educação, oferecer treinamento, reabilitação e assistência para pessoas com deficiência: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960 (Mazzotta, 2005).

A partir da década de 1960, a legislação brasileira incorporou, pela primeira vez, a Educação das pessoas com deficiência. Na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação, seu artigo 88 continha que: “A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” E o artigo 89 legitimava que: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Brasil, 1961). Reitera-se que, no fim da década de 1960, as instituições especializadas se expandiram pelo território brasileiro e a Sociedade Pestalozzi do Brasil possuía 16 instituições espalhadas pelo país.

Nesta direção, Diniz (2007) explica que, para a deficiência ser compreendida enquanto expressão da diversidade humana, constituiu-se um longo processo. Em 1970, especificamente no Reino Unido e nos Estados Unidos, deu-se início a uma transformação dos estudos sobre deficiência, entendendo-a não somente como o ato de reconhecer um corpo com lesão, mas também a ação de denunciar uma estrutura social opressora da pessoa com deficiência. Sendo assim, o modelo biomédico, instituído para definir e diagnosticar, precisava ser repensado, sobretudo, em diálogo com outros campos do saber. Dessa forma, compunha-se o modelo social, no qual se refletia que a causa deveria ser tratada de modo multidisciplinar, orientando-se sob inferências sociológicas, as quais mostraram que a vivência de opressão pela deficiência relacionava-se a uma ideologia capitalista. A autora argumenta, ainda, que mesmo a deficiência afirmada como um estilo de vida, deve-se considerar uma particularidade, isto é, o corpo com lesão. Esse último não foi levado em consideração pela primeira geração do modelo social:

Porém, com as perspectivas pós-modernas e feministas, fica impossível esquecer que o corpo não é simplesmente as fronteiras físicas de nossos pensamentos. É por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo. [...] Atualmente, com a proteção dos direitos humanos, os deficientes se anunciam sob o signo da pluralidade e da diversidade de estilos de vida. [...]. (Diniz, 2007, p. 78-79)

Marques (2011) menciona que pouca ênfase era dada às atividades acadêmicas no Brasil, uma vez que o enfoque estava voltado para a autonomia de vida, não valorizando a alfabetização e o aprendizado das pessoas com deficiência. E acrescenta que, com o decorrer do tempo, houve a demanda da criação de uma instituição que oferecesse formação e cuidados especiais às pessoas com deficiência, tendo em vista que os hospitais já as abrigavam; esse trabalho teve início nos hospitais psiquiátricos.

Marques (2011) demonstra que houve progresso nos estudos voltados à Educação das pessoas com deficiência, sendo que elas poderiam receber acompanhamento por meio de um ensino especializado. Assim, foram idealizadas as escolas especiais, com o intuito de auxiliar na educação e no cuidado das pessoas com deficiência. Nesses locais, os sujeitos seriam alfabetizados, aprenderiam rotinas para uma vida independente, bem como para as atividades acadêmicas, com o ensejo de se desenvolverem e terem um futuro melhor.

No que se refere às pessoas com deficiência, Lanna Júnior (2010) relembra que, na história do Movimento Social das Pessoas com Deficiência no Brasil, a junção dos grupos compostos por cegos, pessoas com deficiência física, surdos e hansenianos possibilitou o surgimento de uma única organização de representação nacional, legitimada por intermédio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. E justifica que, nesse formato, as demandas específicas de cada tipo de deficiência não poderiam ser mensuradas numa única reivindicação, o que demandou uma nova forma, mais política, na qual primou-se pela criação de federações nacionais por condição de deficiência – complementando noções que deram base às discussões, superando, simplesmente, a tarefa de pensar sobre rampa, guia rebaixada ou fidelizar a Língua Brasileira de Sinais enquanto língua oficial, muitas vezes administradas pelas próprias pessoas com deficiência.

Conforme volta a lembrar o pesquisador Lanna Júnior (2010), após a Ditadura Militar brasileira (1964-1985), há uma nova fase de redemocratização, favorável às reivindicações sociais, na qual os sindicatos voltam a ter mais força, são reorganizados os movimentos sociais e há preocupação com as pautas populares. Proclama-se, por meio de decisão da Organização das Nações Unidas (ONU), o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) – intencionando ajustamentos físicos e psicossociais, trabalho coerente, integração para as atividades da vida cotidiana, acesso aos transportes e aos edifícios, divulgação de informações sobre direitos de participação em discussões dos âmbitos econômico, político e social.

Segundo Jannuzzi e Caiado (2013), até o final de 1974, foram contabilizadas 198 instituições espalhadas por 16 estados do Brasil, ressaltando o amplo progresso e a força do empreendimento privado de cunho filantrópico – correspondente à inatividade do setor público,

que não prestava serviços de Educação Especial em sua rede de ensino. Estabeleceram-se, assim, conforme afirma Mendes (2010), as instituições particulares de Educação Especial, de natureza filantrópica, em convênios com o Governo em suas esferas federal, estadual e/ou municipal, nas quais prestava-se apoio aos alunos com deficiência na época, compreendidos como não-elegíveis para a Educação comum, por conta do capital financeiro resultante, principalmente, do setor de assistência social àquelas instituições que cediam o atendimento às pessoas com deficiência.

Em 1988, após muitas ações sociais em prol da Educação feitas no Brasil, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, na qual foram destacadas metas para universalização, democratização do ensino, erradicação do analfabetismo e melhorias na qualidade da Educação pública, assegurando o atendimento educacional, preferivelmente, na rede regular de ensino, conforme o inciso III, do artigo 208 (Brasil, 1988). Na década de 1990, segundo Jannuzzi (2012), marcou-se o início de uma atenção dada ao enfoque pedagógico para a Educação Especial, sob grande influência da Declaração Mundial acerca da Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) – contributos efetivos para a condução das políticas públicas em vários países, incluindo no Brasil (Mendes, 2010).

A partir daquela década, houve prioridade no panorama pedagógico, o que no início do século XX era destaque sob a perspectiva da Medicina e da Psicologia. Tais mudanças foram decorrentes de um acúmulo de reformas no Sistema de Educação do Brasil, com destaque para a Educação Especial, que começou a apropriar-se de um caráter inclusivo, seguindo diretrizes ligadas ao pensamento internacional neoliberal (Jannuzzi, 2012).

O Ministério da Educação e da Cultura (nomenclatura da época), por intermédio da Secretaria de Educação Especial, com o intuito de orientar práticas educacionais à categoria de ensino especial, publicou, em 1994, o documento *Política Nacional de Educação Especial* (Brasil, 1994). Nesse documento, caracterizava-se a Educação Especial como promotora do desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, bem como das condutas típicas e altas habilidades, nos diferentes níveis de ensino. E ainda, amparava-se em referenciais teóricos e práticos voltados para as especificidades dos alunos, tendo como característica a constituição na perspectiva de transversalidade dessa modalidade, acrescentando-se o dever de contemplar todos os níveis entre a Educação Básica, o Ensino Superior e as demais modalidades de Ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Indígena e a Educação Profissional que, posteriormente, foram mencionadas na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 1996).

Saviani (2021) adverte que, para uma boa escolarização, se faz pertinente que o sistema educacional determine, com exatidão, o que deve ser transmitido no processo educacional e como ocorrerá tal ensinamento, analisando o contexto social e o desenvolvimento dos sujeitos.

Christofari (2014) destaca que a valorização do ambiente externo à escola e as diferentes formas de aprender são requisitos para a aquisição do conhecimento, considerando o processo de aprendizagem individual, coletivo e complexo, e não mensurável, devido aos fatores que influenciam na forma como cada estudante interpreta, utiliza e constrói o seu conhecimento.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se pertinente que as instituições de ensino adéquem os espaços físicos, já que são concebidas como ambientes para todos, assim como para a presença dos estudantes na escola, deve-se levar em consideração que todo estudante tem condição de aprender, sobretudo, quando suas diferenças são valorizadas (Kuenzer, 2016).

Silva (2015) deixa claro que, com as diversidades encontradas nas instituições de ensino, deve-se pensar em meios para que os estudantes aprendam juntos, considerando suas limitações, e que não se pode nivelar o ritmo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois se os objetivos são individuais, a prática pedagógica também deve ser.

Atualmente, muitos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculadas em classes comuns de escolas públicas em todo o país. Esta mudança de perspectiva com relação a esta população é significativa: antes, acredita-se que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separados do restante da população. Agora, os espaços comuns são vistos como os mais adequados para todos. É um sinal de que estamos progredindo em direção a uma Educação mais inclusiva e equitativa (Kassar, 2011). Algumas políticas como a Declaração de Salamanca de 1994, e a Lei 9.394/96 corroboram princípios, políticas e práticas na Educação Especial, reforçando a ideia de Educação para todos, como se, até então, alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais não frequentassem a escola (MEC, 2004).

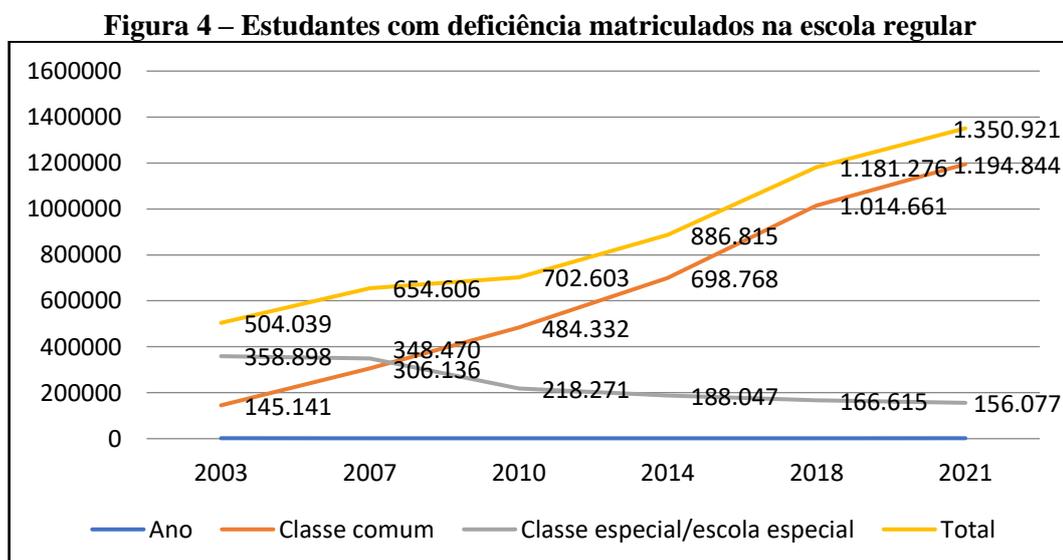
Por mais simples que pareça, quando um estudante não participa – por algum motivo relacionado a não adaptação do espaço ou do que foi pensado – faz-se exclusão, segregando-o do grupo. Sendo assim, refletir sobre o modo como a deficiência é compreendida, dentro ou fora do espaço destinado às práticas escolares, de certa forma, está relacionado também a uma assertiva compreensão dos modelos médico, social e biopsicossocial da deficiência.

No primeiro, entende-se que o indivíduo deve ser considerado doente por ter essa condição de deficiência; já no modelo social, a questão imposta ao sujeito é colocada pela sociedade que o oprime e exclui por não possibilitar acesso e os mesmos direitos. Quanto ao

modelo biopsicossocial, evidencia-se que o fator limitador das pessoas com alguma deficiência é o ambiente do qual faz parte e não a doença em si (Silva, 2019).

Durante a década de 2000, especificamente durante o Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu o aumento expressivo de políticas e programas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. No ano de 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em que a Educação Especial é apresentada de modo integrado à proposta pedagógica da escola regular e o seu público-alvo, incluindo as pessoas com deficiência, que passaram a ser entendidas como aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, em interação com diversas barreiras, podendo ter restringida a participação plena e efetiva na escola e na sociedade. São considerados os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, destacados pela Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), como aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, no repertório de interesses e de atividades restritos, estereotipados e repetitivos. Incluem-se neste grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; e estudantes com altas habilidades/superdotação, compreendidos como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer um dos seguintes aspectos, de forma isolada ou combinada, a saber: intelectual, acadêmico, de liderança, de psicomotricidade e para as artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

Após a implementação das políticas inclusivas, os alunos da Educação Especial começaram a frequentar a escola regular; em contrapartida, as matrículas nas escolas e nas classes especiais tiveram redução, conforme pode ser observado na Figura 4:



Fonte: Censo da Educação Básica/MEC (2003, 2007, 2010, 2014, 2018, 2021); elaborada pelo autor, 2022.

[DESCRIÇÃO: Gráfico de linhas. Eixo horizontal referente aos anos: 2003, 2007, 2010, 2014, 2018 e 2021. Eixo vertical com números de 0 a 1.600.000, com escala de 200.000.

Em cada linha são apresentados valores específicos para cada ano. As linhas e seus respectivos dados são:

Linha azul, referente ao “Ano”, se mantém sobre o eixo horizontal.

Linha Laranja, referente a “Classe comum”, é crescente e diagonal para a direita, com os dados:

2003 = 145.141; 2007, 348.470; 2010 = 484.332; 2014 = 698.768; 2018 = 1.014.661; 2021 = 1.194.844.

Linha Cinza referente a “Classe especial / escola especial” começa estável e depois tem dois decréscimos, conforme os dados:

2003 = 358.898; 2007 = 306.136; 2010 = 218.271; 2014 = 188.047; 2018 = 166.615; 2021 = 156.077.

Linha Amarela, referente a “Total”, é crescente e diagonal para a direita, com os dados:

2003 = 504.039; 2007 = 654.606; 2010 = 702.603; 2014 = 886.815; 2018 = 1.181.276; 2021 = 1.350.921. FIM

DA DESCRIÇÃO.]

Percebe-se, a partir da leitura da Figura 4, que as políticas para a inclusão estão garantindo o acesso dos estudantes com deficiência, todavia, precisa-se avançar nas discussões sobre a participação efetiva nas atividades escolares, assim como a apropriação de conhecimentos sistematizados. A respeito disso, Fernandes (2010) complementa explicando que, na perspectiva da Educação Especial para a inclusão da pessoa com deficiência, as diferenças devem ser consideradas ao longo do processo de aprendizagem, uma vez que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Grupo de trabalho nomeado pelas Portarias 555/2007 e 948/2007, 2008, p. 14)

Nota-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ressalta um novo conceito de Educação Especial, intentando agregar novas práticas de ensino, atendendo às especificidades dos estudantes que constituem seu público-alvo, e garantindo o direito à Educação para todos (Brasil, 2008).

Ademais, Amorim, Antunes e Santiago (2021) compreendem o processo de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Básica como um avanço reflexivo, graças ao entendimento

de que a inclusão demanda unir a escola; a Educação, no sentido de ser um meio mobilizador, e a Educação Especial, não somente para permitir o acesso, mas também na conclusão da Educação Básica que é pré-requisito para os estudantes com deficiência estarem ingressando no Ensino Superior. O que, consoante ao Poder Público, requer a criação de estratégias para promover a possibilidade de equidade, aos sujeitos, para estarem e permanecerem nas universidades.

Os autores Amorim, Antunes e Santiago (2021) acrescentam que as políticas de cotas para as pessoas com deficiência nas instituições públicas de Ensino Superior, felizmente, representam mais chances de ampliação do processo inclusivo em todo o país. No entanto, o processo de garantia de direitos não pode encontrar-se estagnado, pois o combate à exclusão precisa continuar sendo efetivado, por intermédio da reflexão, do posicionamento e das avaliações acerca desta questão.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

A indagação acerca de qual profissão se quer para a vida adulta, precocemente, é feita às crianças – difícil escolha para estes sujeitos que ainda estão por descobrir o mundo –, pois nesta fase, geralmente, muitas projeções sobre o futuro são criadas no imaginário das pessoas. Deste modo, os sonhos aparentemente possíveis e impossíveis, modificados pelas experiências adquiridas ao longo da trajetória de cada indivíduo, podem ser realizados, colocados em segundo plano e/ou substituídos. No que concerne ao campo educacional, Freire (1982) afirmou que a questão do sonho possível está relacionada a uma Educação libertadora, a qual não dialoga com práticas da Educação domesticadora. Isso porque, nesta última, pretende-se moldar e definir padrões a serem seguidos pelos educandos, limitando-os à recepção de informações transmitidas pelas instituições de ensino; já naquela, a libertadora, o foco está em proporcionar aos sujeitos a apropriação da autonomia, do desenvolvimento do senso crítico, conferindo a eles possibilidades de conseguirem romper com as mazelas impostas por uma sociedade injusta para as classes sociais dominadas.

Posto isso, Freire destacou que é imprescindível aos educadores e educadoras não pararem de sonhar, de inventar, de assumirem, corajosamente, a tomada de decisão, a fim anunciarem novos tempos, denunciando o passado de tal modo a se romper com ele; melhorar o agora na intenção de contribuir com um futuro mais justo e igualitário – somente assim, o sonho pensado como algo impossível será transformado em realidade (Freire, 1982).

Alinhando-se a tal entendimento, faz-se necessário reiterar a questão do acesso à escola pública e gratuita, bem como da permanência, uma vez que, historicamente, esses direitos foram conquistados a partir da resistência de sujeitos, os quais não permitiram ter suas vozes caladas e, muito menos, que suas diferenças fossem reduzidas ao esquecimento. Socioeconomicamente dizendo, desde sempre, as pessoas da elite receberam prestígio e transferiram essa condição vantajosa aos integrantes do seu meio; na mesma proporção, os sujeitos das camadas populares se perceberam acudados diante dessa parcela detentora de poder que se une aos desfavorecidos, na maioria das vezes, por interesse.

No eixo das relações sociais, o interesse de uma classe pela outra acontece, exemplificativamente, por causa da dependência tanto da prestação de serviços dos pobres quanto do dinheiro pago pelos ricos; e a ascensão social, principalmente, dos menos favorecidos, no senso comum, efetiva-se por intermédio dos estudos. Souza (2019) explica que a criança da classe média recebe estímulos de sua família para dedicar-se aos atos de ler e estudar. Neste grupo, os responsáveis pelos estudantes proporcionam tempo livre para que o empenho aconteça; além disso, as vantagens culturais e econômicas contribuem para a construção de um vencedor da disputa social. Quanto aos excluídos, o pesquisador analisa que mesmo nas situações das famílias compostas por pai e mãe unidos, normalmente, o estudo é considerado fator principal para se conseguir superar a pobreza; contudo, os filhos acabam refletindo e entendem que a escola não transformou a vida de seus pais, então, não poderá modificar a deles também. Desta maneira, na própria escola, pública ou privada, os educandos são direcionados a se preocuparem com o que farão de suas vidas após concluírem a Educação Básica.

Novamente, a qualificação por meio dos estudos é eleita como instrumento ao alcance de estabilidade e destaque na vida em sociedade. Assim sendo, estabelece-se o Ensino Superior enquanto meio para adquirir uma profissão legitimada pela obtenção de títulos, os quais conferirão autonomia às pessoas para exercerem diversas atividades laborais, sobretudo, cumprindo normas e contribuindo com o bem comum. Neste cenário, o ingresso na universidade impõe-se desafiadoramente a todos, deixando transparecer as diferenças, as desigualdades e as lutas entre as classes; pensa-se nas minorias e nos inúmeros processos inacabados de reparação de direitos sociais e, ao mesmo tempo, lembra-se dos debates sobre as cotas que asseguram a tais grupos a garantia de entrada em instituições de Ensino Superior. Há um tempo, as pessoas com deficiência, por exemplo, amparadas legalmente pelas políticas públicas, têm composto as turmas de cursos acadêmicos, mostrando que a inclusão acontece;

todavia, não basta apenas permitir o acesso, é preciso assegurar aos sujeitos a permanência e a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade.

Conforme Amorim, Antunes e Santiago (2021), as instaurações de normas de acesso dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior, em níveis internacional e nacional, foram pensadas há quatro décadas, embasadas em ações sociopolíticas dos países que constituem a Organização das Nações Unidas (ONU). Para os autores, o que se percebe neste percurso é a crescente demanda por mudanças nas Instituições Federais de Ensino Superior, a saber: infraestrutura dos espaços físicos, adequando a arquitetura dos locais à acessibilidade; alterações em canais e veículos de comunicação; reconstrução de currículos dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação; financiamento específico direcionado ao trabalho exercido para a Pessoa com Deficiência (PcD), considerando que grande parte dos docentes não passou por uma formação adequada que contemple competências e habilidades voltadas ao ensino inclusivo da Pessoa com Deficiência (PcD); caracterização dos destinatários das cotas para encaminhamentos; incremento de políticas institucionais aliadas aos cursos para acolhida de PcD; avaliação, realizada pelos acadêmicos com deficiência, da atuação da universidade, entre outros aspectos.

Conjuntamente à preocupação com as adequações necessárias para que a inclusão ocorra nas Instituições de Ensino Superior, cita-se o Aviso Circular nº 277, de 8 de maio de 1996. No texto, discorre-se acerca do acesso e da permanência da pessoa com deficiência, explicitando que os especialistas identificaram a necessidade de ajustes para atender a todas as necessidades educativas desse público. Para o processo de seleção, a elaboração do edital, os momentos de realização dos exames vestibulares e de correção das provas, dever-se-ia compor bancas especiais; utilizar textos ampliados e equipamentos específicos para cegos; incorporar a participação de intérprete para a Língua de Sinais; flexibilizar os critérios de correção da redação e das provas discursivas; utilizar provas orais, computadores e outros equipamentos similares; e estabelecer critérios avaliativos compatíveis com as características de cada candidato.

Bem como há a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, sobre os processos de autorização, reconhecimento dos cursos e credenciamento de instituições, pela qual o Ministério da Educação (MEC), amparado pelas Leis nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 e nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1977, deu ênfase ao ato de garantir às pessoas com deficiência física e sensorial condições de acesso ao Ensino Superior, por meio da mobilidade e da utilização de equipamentos e espaços das organizações adequados, primando por um ambiente com acessibilidade.

A partir deste entendimento, relembra-se o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, em cujo documento enuncia-se o atendimento prioritário; a acessibilidade, inclusive no espaço arquitetônico urbanizado; a implementação de projetos para eliminar barreiras que impeçam a locomoção das pessoas com deficiência; a acessibilidade para acesso aos serviços de transportes coletivo, caracterizando as deficiências física, auditiva e visual entre outros contributos que proporcionaram melhor qualidade e eficiência para deslocamento, atendimento e segurança das pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, o *Programa Incluir*, implementado pelo lançamento de editais desde o ano 2005, planejou colocar em prática ações significativas à institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, buscando assegurar o direito da pessoa com deficiência à universidade, com respaldo do MEC, por meio da aplicação de recursos para a execução de procedimentos conduzidos pela legitimação da acessibilidade. Esse Programa foi gerenciado, concomitantemente, pela Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, ambas objetivando promover a criação e a concretização de núcleos de acessibilidade nas universidades federais.

Efetivamente, atuando de forma a propiciar a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, o núcleo de acessibilidade intentou eliminar barreiras físicas e/ou pedagógicas que atravessavam as comunicações institucionais, bem como a divulgação das informações nos ambientes, nas instalações; e ainda, sobre os equipamentos e os materiais didáticos (Brasil, 2005). O *Incluir* pautou-se na acessibilidade e, para isso, estabeleceu que no espaço acadêmico ocorresse adequação arquitetônica; adequação de sanitários; alargamento de portas e vias de acesso; construção de rampas; instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual; aquisição de mobiliário acessível, cadeiras de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva; formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, principalmente, para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, de outros códigos e linguagens. Ademais, traçou definições para os termos acessibilidade; barreiras urbanísticas, nas edificações, nos transportes; elemento da urbanização; mobiliário urbano; ajuda técnica; edificações de uso público; edificações de uso coletivo; edificações de uso privado e desenho universal.

O documento norteador do projeto contemplou igualmente os tópicos orçamentários, no intuito de transmitir informações importantes referentes às questões financeiras do *Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior*. Daí em diante, os recursos passaram a ser alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias de cada universidade, observando-se a proporção na quantidade de estudantes matriculados em cada instituição (Brasil, 2005). Posto

isso, nota-se que o *Programa Incluir* normatizou três indicadores, sendo eles: de Impacto, concernente ao quantitativo de estudantes com deficiência matriculados por ano nas universidades federais que possuem Núcleo de Acessibilidade instalado; de Meta, referente à quantidade de núcleos de acessibilidade implantados; e de Processo, atinente aos recursos financeiros investidos e à dimensão em proporção de projetos elaborados (Brasil, 2005). Siqueira e Santana (2010), após conseguirem ter acesso e analisarem 11 propostas de projetos aprovados mediante edital do *Programa Incluir*, de 2005 a 2008, por meio do *site* do MEC, constataram que, no geral, os textos faziam menção ao favorecimento da acessibilidade física da pessoa com deficiência, externando o anseio das instituições em assegurar o acesso aos espaços e a inclusão em práticas esportivas.

As pesquisadoras notaram, sob o entendimento da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), quanto à permanência da pessoa com deficiência no Ensino Superior, que os representantes das organizações têm consciência da importância de readequar o ambiente, porém realçam a atenção dada aos materiais adequados para os momentos de estudo, instituindo modificações na biblioteca, providenciando o acesso aos livros em Braile ou às gravações em áudio, adquirindo equipamentos que facilitam o uso dos computadores, fomentando a ampliação de tecnologias assistivas para otimizar os processos inclusivos – o que é bastante positivo neste contexto. Observaram que, por meio das propostas, mostra-se a demanda por capacitações das equipes de trabalho para que os profissionais consigam contribuir com a oferta de Educação de qualidade, independentemente da pessoa e de sua condição. Por fim, inferiram que os projetos fazem alusão ao incentivo de discussões acerca da inclusão social, na intenção de envolver estudantes, servidores, professores e toda a comunidade que avizinha as instituições, no combate aos estigmas e preconceitos, ressignificando as formas de lidar com as diferenças de cada sujeito, mormente, revendo as situações de ensino e aprendizagem, apoiando os serviços de auxílio pedagógico, estreitando parcerias entre escolas e universidades no tocante ao fazer valer a pesquisa, o ensino e a extensão para a formação de qualidade dos estudantes (Siqueira; Santana, 2010).

Neste caminho, Mangili (2019), mencionando a Constituição Federal de 1988 para situar a Educação como um direito de todos, efetivada na propagação do bem, sem preconceitos e/ou formas de discriminação, ressalta que os sistemas de ensino reafirmam o entendimento sobre a Educação da pessoa com deficiência como um direito; por isso, este direito deve ser atestado num sistema inclusivo, que carece de atravessar todos os níveis de ensino. Segundo a autora, legitimar a matrícula em diferentes fases da Educação, equitativamente no Ensino Superior, representa também o direito de matrícula no Atendimento Educacional Especializado

(AEE). Dado que o AEE complementa o percurso formativo da pessoa com deficiência, em articulação com a Educação Especial, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, os dias atuais manifestam a urgência de um aprendizado colaborativo, a fim de possibilitar a todos os estudantes a certeza de que é preciso conviver com as diferenças. A pesquisadora explica, ainda, que a Educação Especial na Educação Superior acontece no acesso, na permanência e na participação dos sujeitos – desde a seleção para ingresso até o cotidiano vivenciado por meio das tarefas de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo recursos e serviços direcionados à acessibilidade arquitetônica, à comunicação, aos sistemas, à informação e aos materiais pedagógicos.

Reitera-se que, no ano de 2012, o MEC passou a apoiar projetos das instituições de Ensino Superior com recursos financeiros, objetivando institucionalizar ações de políticas de acessibilidade na Educação Superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, estruturados a partir dos eixos infraestrutura (projetos arquitetônicos e urbanísticos), em consonância com o desenho universal de acessibilidade; currículo, comunicação e informação (buscando firmar o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência, por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis); de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete de LIBRAS; programas de extensão e de pesquisa (assegurando a todos a acessibilidade, com o objetivo da construção de uma sociedade inclusiva) (Brasil, 2012). Em 2016, com a promulgação da Lei nº 13.409, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispondo sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos, de nível Médio e Superior das instituições federais de ensino, no seu artigo 3º, instituiu que, em cada Instituição Federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o artigo 1º da Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Assim, essa alteração da Lei nº 13.409, de 2016, incluindo pessoas com deficiência na reserva de vagas, teve como objetivo proporcionar maiores condições de acesso aos processos seletivos, com expectativa de consequente aumento do número de pessoas com deficiência, sobretudo nas Instituições Federais de Ensino Superior (Brasil, 2016). Morgado (2022) explicita que a inserção das pessoas com deficiência na política de cotas, de modo efetivo, representa um avanço significativo para os estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisadora lembrou que, no ano de 2017, as instituições federais passaram a reservar, de

forma obrigatória, vagas para estudantes, pautando-se na proporcionalidade de autodeclarados deficientes, colocando em prática a política de ação afirmativa pensada para reparar as desigualdades sociais, históricas e excludentes vivenciadas por uma parte excluída da sociedade. E ainda, destacou que os investimentos, em decorrência da aplicação da Lei nº 13.409, de 2016, não aumentaram; na verdade, a situação estagnou-se por conta da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, posteriormente referida como PEC nº 241/2016 (PEC do congelamento), a qual pelo novo regime fiscal determinou fixação de um teto para recursos destinados à Educação por 20 anos, após 2016.

Oliveira, Gazire e Ferreira (2017) apresentam uma narrativa sobre a história de vida de um estudante cego, licenciando em Matemática. Na época, Douglas Ricardo contou para os pesquisadores que nasceu com retina fraca e miopia, o que a família descobriu quando ele tinha a idade de um ano e meio. O entrevistado relatou ter passado por algumas cirurgias, obedecendo a todos os procedimentos prescritos pelos médicos, que o alertaram sobre a possibilidade de perda da visão – ocorrida quando ele ainda estava concluindo a Educação Básica.

O estudante fala sobre o compromisso assumido por seus professores e familiares, cuja parceria tornou possível realizar adaptações no espaço escolar; a metodologia em sala de aula também foi reajustada e ele sentiu-se incluído. Na mesma proporção, após ter aprendido Braille e estar em contato com o Soroban, instrumento utilizado para realizar cálculos matemáticos, Douglas conseguiu ser aprovado no vestibular, iniciou o curso de Sistemas de Informação e, posteriormente, no 3º período, decidiu trocar de curso, optando pela Matemática.

Para os autores, o caso de Douglas retrata que adaptar para incluir refere-se a ações nas quais há comprometimento mútuo, ou seja, empenho da escola e dos professores, por isso o processo inclusivo aconteceu de maneira assertiva. Por outro lado, apesar de a inclusão educacional no contexto brasileiro ser orientada por políticas inclusivas, transformar a escola em um local inclusivo não é algo que contempla a todos. Na prática, as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, não têm direitos de acesso, aprendizagem e permanência assegurados, particularmente, por causa de negligências durante o processo inclusivo – as quais podem partir das redes de ensino ou das pessoas envolvidas em práticas educativas. Com efeito, alguns indivíduos reproduzem falas que fazem menção a um ambiente aberto e acolhedor de todos, mas, na verdade, ocorre um esvaziamento de sentidos. Em outras palavras, existe preocupação em demonstrar alinhamento com os termos da atualidade, porém, não há esforços para os fazer valer no cotidiano pedagógico.

Os termos *diferença* e *diversidade*, quando citados em âmbito escolar, acabam gerando um mesmo esvaziamento, pois ambos não são sinônimos. De acordo com Abramowicz,

Rodrigues e Cruz (2011), o que acontece em muitas instituições de ensino é um falar sobre diversidade criadora, fazendo referência à tolerância e silenciando o diferente. Refere-se a um país diverso, a um povo diverso, de tal forma que o lugar do outro, posto em exclusão por uma doença ou um desvio de padrão, considerado geralmente inexistente e estranho, por meio da diversidade, possa ser lembrado e incluído; deste jeito, a diferença que traz consigo passa a ser cada vez mais esmaecida.

Ainda, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) chamam a atenção para a tradição da escola brasileira pautada em princípios da escola republicana francesa, diz que a instituição deve ser igual para todos, no entanto, impõe-se um saber único e um padrão único de medida do que foi conhecido e aprendido ao longo das fases de formação. Por meio deste entendimento, classifica-se o diferente enquanto sujeito inferior, fracassado, não-civilizado, repetente, entre outros, e o tolera, a fim de uniformizar as diferenças individuais de modo que sejam entendidas como apenas partes constitutivas de um todo denominado *diversidade*.

Em suma, o respeito às diferenças, sobretudo, no campo da deficiência – objeto de estudo neste Capítulo – é uma prática que precisa tornar-se natural, uma vez que as leis e os decretos serviriam para legitimar e assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Como se observa, os movimentos sociais, impulsionados pelos protestos e espaços de fala, muito contribuíram para dar visibilidade às causas dos grupos excluídos socialmente, Entretanto, a inclusão social é complexa, há desvios para a negligência, atalhos em descaso demonstrado por alguns governantes e, mormente, impedimentos relacionados à ausência de interesse.

No próximo Capítulo desta Dissertação, serão apresentados os procedimentos metodológicos, bem como, discorre-se sobre os Microdados do Censo da Educação Superior elencados para análise neste estudo.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta Dissertação foi escolhido o estudo descritivo, assumindo como matriz metodológica a abordagem quantitativa, por ser a mais adequada ao objeto de investigação, à perspectiva teórico-metodológica assumida e aos objetivos propostos para a pesquisa. Delimitou-se, portanto, a pesquisa como descritiva, pois, conforme assegura Gil (2002), esta tem como aspecto fundamental a descrição das características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis. Apesar de esta Dissertação utilizar procedimentos de coleta de dados embasados na abordagem quantitativa, a análise dos resultados tem caráter qualitativo que, por sua vez, dar-se-á numa perspectiva dialética-marxista, em que as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade. Ferraro (2012, p. 144) afirma que nesta abordagem “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre as duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas.”

Conforme Santos (2020) relata, em um estudo acadêmico, visando melhor entendimento de uma determinada problemática da realidade, é necessário proceder à análise do objeto, com o objetivo de explicar a sua estrutura e dinâmica, sendo que a compreensão do objeto, em seu cerne, ocorrerá fundamentada por meio dos instrumentos empregados para a sua investigação. Na ótica marxista, só será possível ser utilizada se baseada no conhecimento científico construído de acordo com a História. Netto (2011, p. 7), ainda corrobora que, por meio do conhecimento, será possível identificar as suas facetas, incoerências e dinâmicas, o que só será possível mediante a análise da “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa.” O pesquisador, pela teoria, reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa, e esta reprodução será mais fidedigna quanto mais fiel o pesquisador for ao objeto. Neste sentido, a teoria concebida por Marx, é pautada na análise e na apreensão do conhecimento científico que precedeu sua teoria.

Este aspecto do real, no prisma marxista, trata como o objeto se desponta na realidade, sendo a compreensão do seu ideal o modo como o pesquisador irá interpretar a realidade pautado no conhecimento (Santos, 2020).

Como recurso metodológico para coleta de dados dessa Dissertação foram considerados os indicadores como uma ferramenta operacional, numa perspectiva pragmática, que pode ser utilizado no monitoramento da realidade social, sendo subsídios para a elaboração e a reformulação de políticas públicas (Jannuzzi, 2002).

Para Santos (2020), somente o indicador não dá a oportunidade de compreensão das realidades e significados da condição de vida das pessoas com deficiência, o que só é possível a partir de uma análise criteriosa da realidade pelo conhecimento científico já construído sobre o cenário investigado.

Segundo Jannuzzi (2002), o conceito de indicador social se dá de uma medida quantitativa, baseada de significado social palpável, usado para alterar, quantificar ou operacionalizar um conceito social, de interesse teórico, como nas pesquisas acadêmicas, ou programático, como na criação de políticas, sendo um recurso que informa sobre um aspecto da realidade social e sobre mudanças que nela estão ocorrendo. Os indicadores sociais são requisitos para o planejamento, formulação e avaliação de políticas públicas, viabilizando a participação do Poder Público e da sociedade civil no processo de avaliação das condições da população, permitindo uma verificação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos fenômenos sociais. O indicador social é, portanto, o elo que permeia os modelos explicativos e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados (Jannuzzi, 2002).

A composição de um indicador social é dependente do acesso à matéria-prima, que se refere aos dados públicos. A estatística se dá como um dado bruto, obtido com o objetivo de esclarecer um determinado contexto social, sendo coletado a partir dos censos demográficos e das pesquisas amostrais, organizadas e classificadas por órgãos públicos (Jannuzzi, 2005). Sob esta ótica, os indicadores sociais podem ser classificados de várias formas, a saber: como indicadores de infraestrutura urbana, saúde, mercado de trabalho, habitação, segurança pública e justiça, demografia, renda e desigualdade, educação, podendo ser classificados como objetivos, que mostram a realidade social, ou subjetivos, elaborados a partir das observações dos indivíduos (Jannuzzi, 2002).

A fim de compreender a realidade do acesso ao Ensino Superior das pessoas com deficiência, para esta Dissertação foram utilizados os indicadores sociais referentes à Educação, ou seja, foram analisados por meio dos dados do Censo da Educação Superior das matrículas dos estudantes com deficiência no Brasil, nos anos de 2010 a 2019. O ano de 2020 não foi considerado para a pesquisa, por não ter sido publicado na época do levantamento dos dados.

Os dados do Censo da Educação Superior são coletados e divulgados anualmente pelo Inep - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O Censo da Educação Superior, atualmente é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as Instituições de Educação Superior (IES) que ofertam cursos de Graduação e Pós-Graduação, além de seus estudantes e docentes. O Recenseamento da Educação Superior emprega as

informações do cadastro do Sistema e-MEC, em que são mantidos os registros de todas as IES, seus cursos e unidades. Com base nestas informações, o Censo coleta dados sobre a infraestrutura das IES, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. De posse das informações, o objetivo é colaborar e oferecer dados estatísticos confiáveis, que permitam acompanhar, conhecer e legislar o sistema brasileiro de Educação Superior (Inep, 2022).

Jannuzzi (2006) complementa que o Censo da Educação Superior contribui com Indicadores Sociais e impacta diretamente nos futuros processos de elaboração de políticas para a Educação, que englobam financiamentos, construção de novas universidades, bibliotecas, manutenções e assistência na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais em todas as esferas governamentais.

Haas *et al.* (2017) afirmam que os Censos Escolares não estão livres de falhas, uma vez que o preenchimento dos formulários será realizado utilizando a compreensão subjetiva das pessoas responsáveis por eles, acarretando a probabilidade de inconsistências. Compreende-se também, que os estudos estatísticos são representativos de um dado contexto ou realidade, sendo difícilimo, ao pesquisador, dar conta de todas as causas e variáveis que compõem o contexto social como um fenômeno com várias causas. Os autores explicam que o Censo Escolar estabelece uma fonte de Microdados oficial do sistema escolar brasileiro, sendo importante ferramenta para a análise da realidade educacional no país, justificando-se, deste modo, a sua utilização neste estudo.

Nota-se que, no campo das Ciências Humanas, existia uma divisão em segmentos entre o quantitativo e o qualitativo, sendo o primeiro concebido apenas pelo lado positivista, não se presenciando o uso de dados estatísticos nas produções acadêmicas que tinham a característica de analisar, de forma qualitativa, o contexto social (Santos, 2020). Já Ferraro (2012) enfatiza que as estatísticas não são apenas uma informação, ou um meio de análise, sendo necessário que elas sejam tomadas ainda como objeto de análise. A expressão *dados são dados* deveria ser substituída pela expressão *dados são objeto de análise*, desconsiderando se apresentados como de natureza quantitativa ou qualitativa. Lakatos e Marconi (2003) ressaltam que a mudança das coisas não pode ser de modo indefinido, quantitativo, transformando-se, pois em determinado momento sofrerá uma mudança qualitativa. A quantidade transforma-se em qualidade.

Gatti (2004) esclarece que as bases de dados sobre Educação são pouco utilizadas devido à dificuldade dos pesquisadores em trabalhar com dados demográficos e estatísticos. Esta deficiência ainda se sobrepõe na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que acarreta no meio acadêmico duas condutas típicas: a de concordar ou

refutar qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas. Sendo assim, a autora preconiza que, ao utilizar os métodos quantitativos, deve-se considerar que análises consistentes serão baseadas em boas perguntas realizadas pelo pesquisador, isto quer dizer, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na maneira de abordar o problema, considerando-se que direcionarão a análise e a interpretação. Pautada no seu esforço teórico será dada a relevância dos resultados (Gatti, 2004).

Ainda para a autora, os dados quantificados, contextualizados por aspectos teóricos, sendo escolhidos com cautela, ofertam elementos concretos para a compreensão de fatos educacionais, contribuindo para a elaboração de políticas educacionais, como planejamento, administração da Educação, podendo ainda guiar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico, permitindo derrubar representações ou preconceitos sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do viés inconsciente dos sujeitos (Gatti, 2004).

Esta Dissertação considera a apreciação dos dados pela tese da unidade, discutida por Ferraro (2012), utilizando como aporte teórico a perspectiva da abordagem dialética marxista, na qual as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade, sendo indissociáveis, como afirmado pelo autor que “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade”, uma exige a existência da outra.

Santos (2016) corrobora que é possível aproximar a afinidade entre o qualitativo e o quantitativo, ponderando-se que, ao analisar os dados numéricos baseado numa problemática estabelecida e buscar compreendê-los a partir de uma revisão bibliográfica, pode-se obter uma apreciação mais sólida da realidade.

Conforme anunciado anteriormente, para obter os dados dos estudantes com deficiência no Ensino Superior foram utilizados os Microdados da Educação Superior, por se constituírem no menor nível de desagregação de dados coletados por meio de pesquisas estatísticas, avaliações e exames. Segundo o Ministério da Educação, os Microdados são um conjunto de informações detalhadas dos estudantes, cursos e instituições de Educação Superior, que permitem a elaboração de políticas públicas.

Destaca-se que os dados referentes ao Censo da Educação Superior estão disponíveis no *site* do Inep e, apesar de serem públicos e acessíveis na rede internacional de computadores, necessitam de *softwares* específicos para sua leitura. Dessa forma, para a leitura e o tratamento estatístico dos Microdados da Educação Superior utilizou-se o *Software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, tendo em vista que o programa oferece diversas possibilidades de coleta e análise dos dados.

Para essa Dissertação foi escolhido o período de 2010 a 2019. O ano de 2010 foi

delimitado por ser posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e, como já afirmado, o ano de 2020 não foi contemplado, pois os dados não tinham sido publicados até o levantamento de dados desta dissertação. Foi escolhido, também, pesquisar apenas as matrículas de estudantes com deficiência em todas as instituições do âmbito federal, visto que há diferentes ações afirmativas implementadas pelo Governo federal como, decretos, leis e políticas, que favorecem o ingresso dos estudantes com deficiência nas IES.

Para as análises pretendidas, foi delimitado o atendimento dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, segundo as seguintes variáveis:

Banco de matrículas:

- **Perfil:** sexo, cor / raça, idade, grau acadêmico (Bacharelado, Licenciatura e Graduação tecnológica), categoria administrativa e tipo de deficiência, transtorno do espectro autista – TEA, altas habilidades e superdotação.
- **Forma de Ingresso:** Vestibular, ENEM, vagas para programas especiais, reserva de vagas e reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Banco de cursos:

- Material: digital, ampliado, tátil, impresso, áudio, Braille e Libras.
- Guia-intérprete.
- Recursos de comunicação.

Os dados foram organizados em uma planilha do Excel, separados cronologicamente e, em seguida, realizada a produção de gráficos e tabelas para as análises pretendidas, conforme será apresentado no Capítulo a seguir.

Como o desafio do percurso metodológico da pesquisa acadêmica é ultrapassar o aspecto da realidade para compreender sua subjetividade, isto é, para uma verdadeira compreensão de dados, foi necessário o tratamento deles, confrontando-os teoricamente (Santos, 2020). Para tanto, utilizamos autores como Jannuzzi (2004) e Fonseca (2002), a fim de subsidiar as nossas análises.

Jannuzzi (2004) apresenta um referencial metodológico que guia a interpretação dos Microdados do Censo da Educação Superior, a saber:

Um Indicador Social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre as mudanças que estão se processando na mesma. (Jannuzzi, 2004, p. 15)

Sendo esse indicador social usado como recurso metodológico para que os dados e sua análise tragam informações ao traçar um perfil dos estudantes com deficiência matriculados em instituições federais, bem como disponibilizar elementos para a análise crítica do aumento de matrículas na Educação Superior.

Já Fonseca (2002, p. 20) afirma que: “Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população-alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade.”

A seguir, serão analisados os dados do Censo da Educação Superior brasileira, no que se refere às pessoas com deficiência.

## 6 DISCUSSÃO DOS DADOS

*Numa escola tudo deve educar, até as paredes.  
Comove-me ver certas instituições em que a arquitetura, as  
mensagens das paredes, os quadros ornamentais são instrumentos da  
educação. A escola é uma comunidade que educa e se educa, e nem  
sei quem mais aprende, se o aluno ou o professor. (Teixeira, 2008)*

A Educação Especial é delimitada como uma modalidade de ensino proporcionada de modo preferencial na rede regular de Educação, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008). Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar, promovendo o acesso ao ensino de forma regular, participativa, com aprendizagem e continuidade, ou seja, perpassando a Educação Infantil e seguindo para nível Superior (Costa; Oliveira, 2020).

Para tanto, é importante frisar que a Educação inclusiva consiste em um processo de educar, nas instituições de ensino regular, conjuntamente e de maneira incondicional, estudantes com e sem deficiência. Considera-se que a inclusão beneficia a todos, uma vez que sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver (Baiense, 2022). Contudo, não se observa uma inclusão concreta nos espaços educacionais, tendo margem, ainda, para uma falsa inclusão.

Segundo Baiense (2022), o direito à Educação é reservado a qualquer estudante da Educação Especial e precisa de recursos especializados, independentemente da modalidade de ensino, devendo estar associada à Educação regular. O estudante, neste contexto, deve estar inserido no mesmo ambiente que o estudante sem deficiência, dispendo de forma igualitária de todos os cuidados necessários. Ou melhor, busca promover o encontro entre todos os educandos, quaisquer que sejam suas origens, repertórios e especificidades.

Sabe-se que a Educação é direito de todo cidadão, independentemente de sua necessidade ou especificidade, como também do nível, devendo existir, portanto, atendimento para os alunos da Educação Especial. Frente a este pressuposto, entende-se a importância da matrícula da pessoa com deficiência, transtornos e síndromes no Ensino Superior, estimulando a adequação das instituições e profissionais.

Diante de tais considerações, o presente Capítulo visa apresentar os dados do Censo da Educação Superior relativos à Educação Especial, entre os anos 2010-2019, avaliando as características das matrículas dentro deste período. Todavia, o Censo compreende a pesquisa

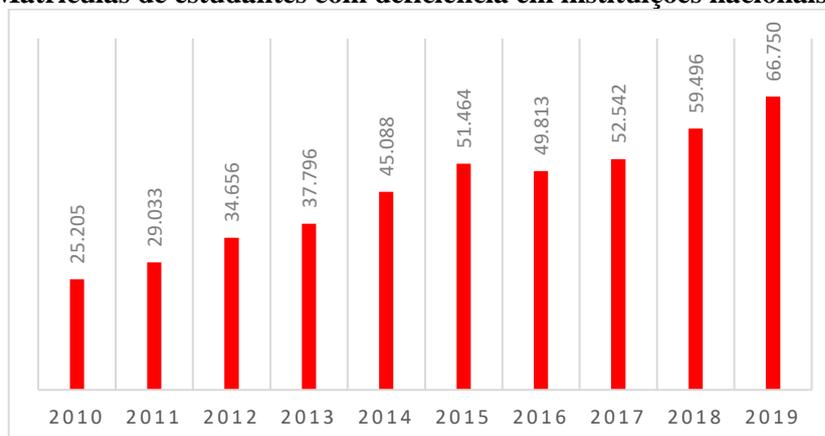
desempenhada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibilizada anualmente, sendo um recurso obrigatório para os estabelecimentos privados e públicos da Educação. As informações coletadas são a fonte de dados mais completa usada pelo Ministério da Educação (MEC) para formular, monitorar e avaliar as políticas, e para definir programas e critérios para atuação. Além disso, fornece subsídios para calcular vários indicadores, configurando instrumentos fundamentais para a avaliação da Educação (Baiense, 2022; Cantorani *et al.*, 2020).

Em geral, conforme considera Baiense (2022), os resultados obtidos por meio deste recurso refletem o cenário da Educação desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Tendo em vista a inclusão de estudantes com necessidades especiais no nível Superior, o Censo da Educação Superior apresenta efeitos concernentes ao número de Instituições de Ensino Superior (IES), docentes e matrículas, estabelecidos a partir da conjuntura em que o método de ensino ocorre em outros termos, levando em consideração aspectos como etapas de ensino, espaços de aprendizagem, equipamentos, porte, infraestrutura, localização e dependência administrativa.

De acordo com o Censo da Educação Superior, no ano de 2010 havia 8.337.219 estudantes no Ensino Superior, destes, 1.159.627 estavam matriculados em Instituições Federais de Ensino. Já na metade da década, em 2015, havia 11.187.296 estudantes nas universidades, sendo 1.531.355 em IFES. Em 2019, foram computados pelo Censo 12.350.832 estudantes e, destes, 1.682.155 estavam nas IFES (Inep, 2010, 2015, 2019).

A seguir, serão apresentados, recortes censitários elencando o perfil deste público, pois, conforme Costa e Oliveira (2020), o número de alunos da Educação Especial que ingressam nos níveis mais elevados de escolarização vem aumentando de forma expressiva nos últimos anos.

**Figura 5 - Matrículas de estudantes com deficiência em instituições nacionais (2010- 2019)**



Fonte: Microdados da Educação Superior (2010 a 2019); elaborada pelo autor, 2022.

[DESCRIÇÃO: Gráfico de barras verticais, intitulado “Matrículas de estudantes com deficiência em instituições nacionais de 2010 a 2019”. O eixo horizontal é relativo a anos, de 2010 a 2019, com escala de 1. Para cada ano é apresentada uma barra e seu respectivo valor, conforme a lista a seguir:

2010: 25.205

2011: 29.033

2012: 34.656

2013: 37.796

2014: 45.088

2015: 51.464

2016: 49.813

2017: 52.542

2018: 59.496

2019: 66.750 FIM DA DESCRIÇÃO].

Conforme apresentado na Figura 5, houve um crescimento linear durante o período compreendido para o presente estudo, sendo, em 2010, um total de 25.205 matrículas e, em 2019, 66.750. Houve um crescimento na década de 164.8%. Observa-se também um declínio no ano de 2016. Além disso, o Portal do Ministério da Educação (MEC) publicou a Circular nº 2/2016, na qual suspendia novas inscrições para o *Programa de Bolsa Permanência*, condicionado à existência de dotação orçamentária, no objetivo de atender ao teto de gastos, aprovado em 2016.

Uma matéria publicada no Jornal *Estado de Minas*, em 2016, evidenciou a redução das matrículas nas instituições públicas, sendo esse um dado relacionado a todas as matrículas disponibilizadas por o setor. Todavia, essa foi uma situação que, naquele momento, poderia ser resultado da insegurança dos estudantes, quanto às condições de cursar uma faculdade pública, relacionada à exigência e, em parte, à dinâmica institucional – paralisações de professores e funcionários, por exemplo (Oliveira, 2016).

Entretanto, Costa e Oliveira (2020) afirmam que, entre os anos de 2009 e 2018, os dados do Censo da Educação Superior indicam um aumento de 113% do número de estudantes com deficiência matriculados em cursos de Graduação, tendo em vista que, na Constituição de 1988, a Educação é garantida enquanto direito social, sendo dever do Estado efetivá-la, mediante atendimento educacional de preferência na rede regular de ensino às pessoas com deficiência. Diante desse aparato legal, uma série de outros mecanismos foram necessários no sentido de

implementar políticas educacionais inclusivas, permitindo o acesso de estudantes com deficiência às universidades.

Destaca-se, como afirmado anteriormente, o *Programa Incluir*, desenvolvido em parceria da Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo como objetivo promover, desde o ano de 2005, a concepção e a estabilização de centros de acessibilidade nas instituições federais, responsáveis pelo arranjo de ações em nível institucional que viabilizem a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, suprimindo barreiras arquitetônicas, pedagógicas e na informação e comunicação, promovendo a execução dos pré-requisitos de acessibilidade exigidos legalmente (Brasil; Brizolla, 2017).

Ainda conforme Brasil e Brizolla (2017), de 2005 a 2011, o *Programa Incluir* foi efetivado por chamadas públicas de natureza concorrencial, para acesso ao Ensino Superior. Deu-se início, naquele período, à elaboração de estratégias para identificar as barreiras de acesso para pessoas com deficiência. Em 2012, houve a proposta de universalização dessas ações para todas as instituições, influenciando na criação de uma *Política de Acessibilidade* articulada e abrangente.

Ademais, ressalta-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, auxiliou nesse processo, tendo em vista o seu objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas instituições regulares, orientando os sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais especiais (Cantorani, 2020).

Quando se faz uma comparação com a oferta de matrícula da Educação Especial por nível administrativo, observa-se que as redes públicas, estadual, municipal, especial, privada com fins e sem fins lucrativos apresentaram um aumento do número de matrículas, no período compreendido entre 2010 e 2019, conforme pode ser verificado na Tabela 6, na próxima página.

**Tabela 6 - Estudantes com deficiência por nível administrativo nas IFES**

<b>Ano</b>	<b>Pública Federal</b>	<b>Pública Estadual</b>	<b>Pública Municipal</b>	<b>Privada com fins lucrativos</b>	<b>Privada sem fins lucrativos</b>	<b>Especial</b>
<b>2010</b>	5.134	2.361	281	8.264	9.165	0
<b>2011</b>	5.162	2.048	315	9.906	11.602	0
<b>2012</b>	6.775	2.295	89	9.742	15.065	690
<b>2013</b>	8.297	2.448	129	9.501	16.654	767
<b>2014</b>	13.114	2.972	98	14.209	14.073	622
<b>2015</b>	15.889	3.073	84	16.879	15.254	285
<b>2016</b>	14.646	3.241	79	16.966	14.612	269
<b>2017</b>	13.583	4.054	294	18.658	15.930	23
<b>2018</b>	15.831	4.803	169	24.726	15.865	102
<b>2019</b>	18.021	5.122	178	29.089	14.223	117

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

Observa-se maior representatividade entre a federal (18.021), privada com fins lucrativos (29.089) e privada sem fins lucrativos (14.223). Salienta-se que, no nível especial, nos anos de 2010 e 2011, o número de matrículas foi zero, inclusive, esse nível, durante o período determinado do estudo, apresentou grande variação no número de matrículas da Educação Especial, segundo os dados. Também neste nível, agrupam-se as instituições que não são mantidas exclusivamente por recursos públicos, pois elas podem cobrar mensalidade, conforme o artigo 242, da Constituição Federal de 1988. Com a implementação dos programas Prouni, em 2005, e o aprimoramento do FIES, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve o aumento das matrículas na rede privada.

Na rede pública federal, objeto de estudo desta Dissertação, pode-se observar que, no espaço temporal de 2010 a 2015, houve um crescimento anual: em 2010, havia 5.134 estudantes com deficiência, já em 2015, havia 15.889 estudantes. Nos anos de 2016 e 2017, observa-se um decréscimo, contabilizando 14.646 e 13.583 estudantes, respectivamente. No ano de 2017, o crescimento retornou, encerrando o espaço temporal com 18.021 estudantes com deficiência, em 2019.

Ferraro (2008), em seu texto *Direito à Educação no Brasil e dívida educacional*, salienta que a Educação no Brasil se tornou mercantilista, uma vez que a concentração das matrículas de estudantes com deficiência está no nível administrativo privado, conforme pôde ser verificado na Tabela anterior.

No que tange ao número de vagas reservadas às instituições federais, em observância à Lei nº 13.409/2016, a Tabela 7 faz uma descrição do total de reserva destinado para o grupo de autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, entre 2010 e 2019. Observa-se que a reserva de vagas para estudantes com deficiência teve um incremento de 2.862%, no decorrer da década: em 2010 havia 282 matrículas e, em 2019, 8.353 estudantes estavam matriculados. Contudo, ressaltamos o ano de 2018, em que a Lei nº 13.409 de 2016, a Lei de Cotas, passou a vigorar para as pessoas com deficiência. Após esse período, houve um acréscimo exponencial nas matrículas, saltando de 3.139 no ano de 2017, 5.907 no ano de 2018, para 8.353 matrículas no ano de 2019.

**Tabela 7 - Reserva de vagas em Instituições Federais**

<b>Ano</b>	<b>Total de ingressos</b>	<b>Reserva de vagas étnicas</b>	<b>Reserva de vagas deficiência</b>	<b>Reserva de vagas ensino público</b>	<b>Reserva de vagas renda familiar</b>	<b>Outra forma de reserva de vagas</b>
<b>2010</b>	588	38	282	19	13	149
<b>2011</b>	811	103	490	212	2	57
<b>2012</b>	1162	127	666	353	43	70
<b>2013</b>	1.640	231	927	498	117	94
<b>2014</b>	2.391	470	1.334	792	261	106
<b>2015</b>	3.849	742	1.833	1.804	508	85
<b>2016</b>	5.206	1.395	2.141	2.821	1.064	139
<b>2017</b>	6.081	1.518	3.139	2.938	1.259	176
<b>2018</b>	8.888	2.860	5.907	5.683	2.411	210
<b>2019</b>	11.946	4.331	8.353	7.924	3.533	115

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

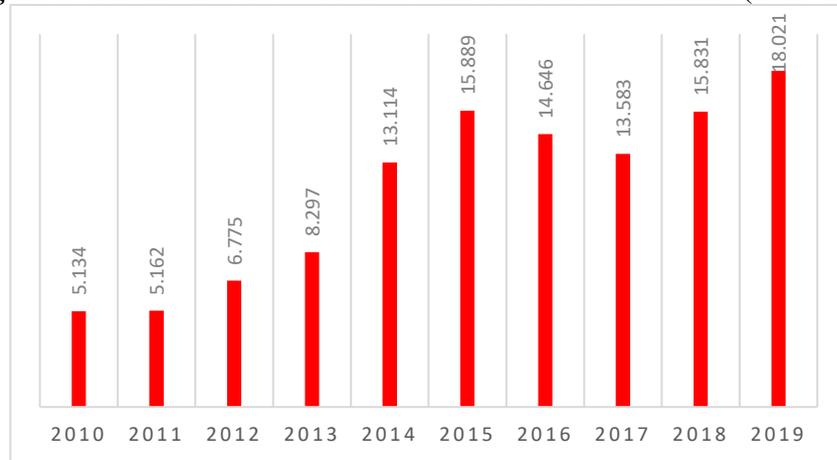
Segundo a legislação que estabeleceu o sistema de cotas no território brasileiro, as Instituições Federais de Ensino Superior devem resguardar, nos cursos de Graduação, o mínimo de 50% das vagas para os estudantes que frequentaram o Ensino Médio na rede pública de forma integral. As vagas dentro desse sistema de cotas devem acolher uma porcentagem específica para juízo crítico étnico, racial, social (renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*). Agora, as pessoas com deficiência também estão inseridas, devido às modificações do texto original, o que as torna beneficiárias (Cantorani *et al.*, 2020).

Desse modo, ainda segundo os autores, em cada Instituição Federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º da Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados

pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Observa-se que o sistema de cotas viabilizou o acesso para os estudantes. Desde a sua criação e implementação, foi possível observar uma expressão significativa de matrículas de estudantes com deficiência, principalmente nas instituições federais entre os anos de 2010 e 2019, conforme pode ser visualizado na Figura 6.

**Figura 6 - Matrículas de estudantes com deficiência nas IFES (2010 -2019)**



Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

[DESCRIÇÃO: Gráfico de barras verticais, intitulado “Matrículas de estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior entre os anos de 2010 a 2019”. O eixo horizontal é relativo a anos, de 2010 a 2019, com escala de 1. Para cada ano é apresentada uma barra e seu respectivo valor, conforme a lista a seguir:

2010: 5.134

2011: 5.162

2012: 6.775

2013: 8.297

2014: 13.114

2015: 15.889

2016: 14.646

2017: 13.583

2018: 15.831

2019: 18.021 FIM DA DESCRIÇÃO].

Portanto, conforme representado na Figura 6, houve um movimento tímido entre 2010 e 2012, e um aumento expressivo entre 2013 e 2015, possivelmente estimulado pela aprovação da Lei 12.711/ 2012, conhecida como Lei de Cotas. No início, em 2013, a Lei instituía que as instituições designassem 12,5% das vagas a estudantes de escolas públicas. Esse percentual foi aumentado de forma gradativa, até reservar 50%, em 2016. No decorrer da década, houve um acréscimo de 251% no total de matrículas nas instituições públicas federais.

Ressalta-se que, no ano de 2013, houve o acirramento de uma crise social e política no Brasil, com a intensificação de manifestações populares, conforme marcam Singer e Loureiro (2016). Junto a esta crise, houve uma crise econômica global, iniciada em 2008, que se aprofundou nesse período, como afirma Mancebo (2017). Porém, não representou quedas nas matrículas de pessoas da Educação Especial.

Entretanto, no período entre 2016 e 2017, é visível um declínio, que se evidencia no ano de 2017. De acordo com Cantorani *et al.* (2020), tal situação pode ser justificada por desafios enfrentados naquele período, demarcado pela ociosidade de vagas, altas taxas de evasão e currículos de Graduação inadequados.

O Portal do Ministério da Educação (MEC) também publicou que o Censo da Educação Superior/2017 revelou 164 mil vagas remanescentes na rede pública. Deste total, 99 mil são vagas em universidades federais e 70% delas não foram preenchidas, impedindo que um grande universo de estudantes frequentasse uma universidade sem qualquer custo-extra ao Governo. Os dados disponibilizados pelo Censo demonstraram situações desconhecidas, tal como a desistência dos alunos de cursos dos quais foram aprovados, porém não se tratava de algo que almejaram, fazendo surgir novas vagas (Santos *et al.*, 2021).

Assim, ingressantes em instituições federais realizavam o ENEM novamente, mesmo estando já matriculados, com o objetivo de mudar de curso e/ou instituição, potencializando a desistência do curso e a criação de vagas. De acordo com Farias (2022), a alta taxa de desistência nos cursos de Graduação, principalmente em cursos de Licenciatura, foi uma das causas da ampliação de vagas remanescentes. Estes fenômenos podem ter contribuído para a variação nos levantamentos estatísticos entre 2016 e 2017.

Também, há situações relativas à fraude. Santos *et al* (2021) evidenciam que, como as notas de corte dos indivíduos cotistas são mínimas em relação aos demais, muitos estudantes brancos se matriculam em vestibulares e no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como pretos ou pardos.

No princípio da implantação da Lei de Cotas, a autodeclaração era o critério único para competir às vagas consideradas reservadas. Os estudantes ingressaram com acusações no

Ministério Público Federal e Estadual, declarando que alguns candidatos aproveitaram da subjetividade do termo “pardo” pertencente à cota PPI (Pardos, Pretos e Indígenas) para obterem benefícios nos cursos de maior concorrência. Devido à ausência de bancas avaliadoras, muitas fraudes foram verificadas pelas Instituições de Ensino Superior (Castro *et al.*, 2016). O estabelecimento de comitês (ou comissões) de heteroidentificação não é um recurso obrigatório pela Lei de Cotas, porém as instituições vêm estabelecendo tais comitês, a fim de garantir idoneidade nos processos de matrículas provenientes de cota.

Todavia, é possível observar um aumento das matrículas entre o período de 2018 e, principalmente, 2019. De acordo com Santos *et al.* (2021), esta condição pode ser explicada pelo levantamento realizado pela Universidade de Brasília (UnB), em 2019, que apresentou que a quantidade de PPI correspondia a 48% do total de estudantes da universidade (3.727 alunos pretos, 15.225 pardos e 203 indígenas).

Esse resultado já havia sido constatado pelo Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2017, ao verificar que a quantidade de estudantes indígenas que ingressaram em instituições de ensino foi nove vezes maior que em 2010.

Além disso, a Lei que institui cotas para pessoas com deficiência em universidades federais, sancionada pelo então presidente da República, Michel Temer, entrou em vigência. A Lei 13.409/2016, com origem em projeto do Senado, altera a legislação sobre cotas no ensino Superior federal, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas (Guedes *et al.*, 2020).

No que concerne à forma de ingresso de estudantes com deficiência em instituições federais, a Tabela 8 apresenta os formatos de cada método, em que o vestibular mostra uma elevação linear e proporcional, entre 2010 e 2015. Após esse período, houve um decréscimo nas matrículas por essa forma de ingresso. Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova de admissão à Educação Superior realizada pelo Inep, apresentou uma elevação evidente no recorte temporal delimitado, sobretudo, entre 2014 e 2019. Considerando a década, houve um acréscimo de 5.630%.

**Tabela 8 - Forma de ingresso dos estudantes com deficiência em instituições federais**

<b>Ano</b>	<b>Vestibular</b>	<b>ENEM</b>	<b>Avaliação seriada</b>	<b>Seleção simplifi- cada</b>	<b>Outro tipo de seleção</b>	<b>Vagas remanes- centes</b>	<b>Programas especiais</b>	<b>Transfe- rência ex officio</b>	<b>Decisão judicial</b>	<b>Convênio estrangeiro</b>	<b>Outra forma de ingresso</b>
<b>2010</b>	4.368	227	0	0	218	0	0	0	0	20	316
<b>2011</b>	4.173	473	0	0	210	0	0	0	0	12	315
<b>2012</b>	4.888	1.495	0	314	0	0	0	0	0	5	361
<b>2013</b>	4.479	2.214	987	0	415	0	0	8	33	13	486
<b>2014</b>	4.904	8.035	129	326	0	722	113	21	55	47	0
<b>2015</b>	5.035	8.956	595	159	0	1.097	183	46	50	54	0
<b>2016</b>	4.843	7.739	552	240	0	1.280	193	21	51	26	21
<b>2017</b>	4.060	7.924	299	377	0	905	198	19	47	22	0
<b>2018</b>	3.353	10.767	239	441	0	936	159	14	110	19	0
<b>2019</b>	2.977	13.007	233	642	0	1.006	145	16	134	19	0

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

A explicação deste crescimento se justifica, no ano de 2014, já que o ENEM era considerado o maior exame vestibular do Brasil, em número de inscritos, e o segundo maior do mundo. A prova também é feita por pessoas com interesse em ganhar bolsa integral ou parcial em universidade particular do Programa Universidade para Todos (ProUni), ou para obtenção de financiamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Entre 2009 e 2016, o Exame serviu também como certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que voltou a ser realizado a partir de 2017. E em algumas universidades, substituiu o tradicional vestibular (Felinta *et al.*, 2019).

Para tanto, há outras formas de ingresso, a saber: avaliação seriada, seleção simplificada, programas especiais, vagas remanescentes. Esta última chama a atenção pelo aumento ocorrido entre 2014 e 2019, com ênfase em 2015 e 2016. São vagas, por se tratar de um recurso aprimorado pelo sistema de cotas frente àquelas, eram preenchidas e, posteriormente, disponibilizadas, quando alunos desistiam do curso e/ou instituições onde estavam matriculados, configurando a ociosidade de vagas.

A seguir, serão examinadas as vagas de estudantes com deficiência nas Regiões geográficas do Brasil, de 2010 a 2019.

A Região Sudeste é a que concentra a maior população do país, com quase 90 milhões de habitantes segundo o IBGE, em 2021. São Paulo é o estado mais populoso do Brasil, concentrando 52% da população, seguido por Minas Gerais, que possui 24% da população da Região Sudeste.

Ao fazer um estudo sobre o número de matrículas de estudantes com deficiência nas instituições federais em nível regional, conforme representado pela Tabela 9, o Sudeste apresenta uma grande variação nos dados estatísticos entre o período de 2010 a 2019. Existe um destaque para Minas Gerais e São Paulo, principalmente em 2013, e no período compreendido entre 2016 e 2019 em Minas Gerais. No mesmo período, São Paulo demonstrou resultados expressivos. Minas Gerais e São Paulo possuem a maior população do Brasil, e têm o maior número de instituições federais e matrículas gerais.

**Tabela 9 - Matrículas de estudantes com deficiência nas IFES - Região Sudeste**

<b>Região Sudeste</b>				
<b>Ano</b>	<b>Minas Gerais</b>	<b>Espírito Santo</b>	<b>Rio de Janeiro</b>	<b>São Paulo</b>
<b>2010</b>	258	3	490	33
<b>2011</b>	613	4	489	38
<b>2012</b>	579	201	506	43
<b>2013</b>	1.066	189	448	530
<b>2014</b>	823	249	422	218
<b>2015</b>	986	264	366	333
<b>2016</b>	3.299	270	345	429
<b>2017</b>	1.027	290	459	484
<b>2018</b>	1.590	416	495	669
<b>2019</b>	1.729	438	1.040	798

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

Na Região Sul, representada por Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, o número de matrículas cresceu de forma exponencial entre o período de 2010 e 2019, como podem ser verificados na Tabela 11. No entanto, o crescimento é evidente no Rio Grande do Sul, mas observa-se um decréscimo em 2016 e 2018.

**Tabela 10 - Matrículas de estudantes com deficiência nas IFES - Região Sul**

<b>Região Sul</b>			
<b>Ano</b>	<b>Paraná</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>Rio Grande do Sul</b>
<b>2010</b>	139	646	598
<b>2011</b>	130	500	760
<b>2012</b>	151	467	1.069
<b>2013</b>	151	169	1.149
<b>2014</b>	155	217	1.377
<b>2015</b>	234	270	1.526
<b>2016</b>	465	382	1.440
<b>2017</b>	161	410	1.658
<b>2018</b>	217	482	1.169
<b>2019</b>	282	509	1.315

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

Os números representados pela Região Centro-Oeste, elencados na Tabela 11, demonstram um crescimento evidente no recorte temporal de 2010 a 2019, com destaque para Mato Grosso do Sul que, no ano de 2010, não contabilizou nenhuma matrícula de estudante da Educação Especial, mas que, no ano seguinte, apresentou 70 matrículas e, em 2012, 488,

apresentando uma elevação notória nos anos subsequentes, chegando a 705 matriculados em 2019.

**Tabela 11 - Matrícula de estudantes com deficiência nas IFES - Região Centro-Oeste**

Região Centro-Oeste				
Ano	Mato Grosso do Sul	Mato Grosso	Goiás	Distrito Federal
2010	0	5	11	31
2011	70	8	23	43
2012	488	14	67	95
2013	523	25	272	123
2014	608	29	324	221
2015	818	81	307	233
2016	637	39	285	246
2017	607	220	268	178
2018	710	344	372	283
2019	705	345	413	412

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

Na Região Norte, cujos estados são representados por Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Tocantins e Amapá (Tabela 12), a matrícula dos estudantes com deficiência nas instituições federais entre 2010 e 2019 apresentou um crescimento evidente. Principalmente Roraima e Amapá, que saíram de 2 e nenhum aluno matriculado em 2010, para 230 e 52 em 2019, respectivamente. O estado do Amapá não apresentou nenhum número de matrículas entre os anos de 2010 e 2011, porém, apesar de nos anos subsequentes possuir alunos matriculados, o índice ainda é pequeno, sendo que o ápice foi apenas em 2018, com 103 matrículas. No estado do Tocantins é possível observar um crescimento no período estudado.

**Tabela 12 - Matrícula de estudantes com deficiência nas IFES - Região Norte**

Região Norte							
Ano	Rondônia	Acre	Amazonas	Roraima	Pará	Amapá	Tocantins
2010	2	5	23	21	65	0	82
2011	1	48	17	31	135	0	101
2012	0	96	3	60	223	2	162
2013	7	137	13	92	279	9	281
2014	12	191	68	138	321	12	235
2015	27	251	101	138	417	72	241
2016	103	321	126	290	502	80	258
2017	172	488	140	175	597	23	274
2018	266	564	243	206	770	103	345
2019	230	713	253	183	810	52	428

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

No Nordeste, conforme a Tabela 13, compreendido pelos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, o estado do Pernambuco passou de nove matriculados, no ano de 2010, para 699, em 2019; a Paraíba mostrou-se um estado bastante promissor durante o recorte temporal da pesquisa, pois no ano de 2010 registrou 1.506 estudantes com deficiência matriculados e se manteve de forma linear, com altos e baixos controlados, chegando a 1.816 em 2019. No Ceará foi observado um número significativo de matrículas entre 2014 e 2015, reduzindo drasticamente em 2016, mas apresentando um aumento entre 2017 e 2019. O menor número de matrículas registrado nessa região no ano de 2010, foi em Pernambuco com 9 matriculados.

No Piauí, em 2011, 2012 e de 2013 para 2014 ocorreu uma queda acentuada no número de matriculados, caindo de 331 a 10 estudantes; e no período de 2013, 2014 e 2015 ocorreu uma variação expressiva, que varia de 129, 76 e 856 respectivamente. No estado do Maranhão, é possível observar um crescimento no período estudado. A Bahia, de 2013 para 2014, dá um salto expressivo, passando de 53 inscritos, para 351, em 2014, chegando a 590 em 2019, sendo que no ano de 2010 foram registradas 25 matrículas. No estado de Sergipe, considerado o menor do país, o aumento de inscritos é contínuo, no período de 2010 a 2019, sendo que no intervalo entre 2016 e 2019 o número mostra-se expressivo.

**Tabela 13 - Matrícula de estudantes com deficiência nas IFES - Região Nordeste**

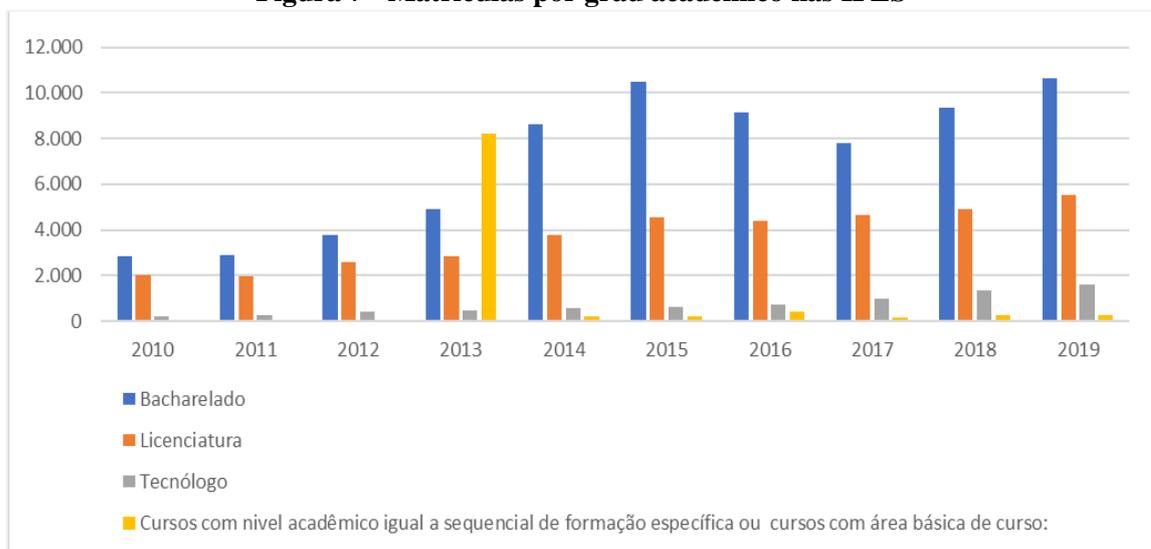
Ano	Região Nordeste								
	Maranhão	Piauí	Ceará	Rio Grande do Norte	Paraíba	Pernambuco	Alagoas	Sergipe	Bahia
<b>2010</b>	136	331	371	108	1.506	9	144	92	25
<b>2011</b>	209	10	133	87	1.423	11	124	118	36
<b>2012</b>	281	10	182	114	1.567	71	126	147	52
<b>2013</b>	278	129	174	233	1.618	73	196	169	53
<b>2014</b>	390	76	4.242	129	1.834	83	177	212	351
<b>2015</b>	461	856	4.839	158	1.873	89	299	254	395
<b>2016</b>	490	753	892	123	1.715	102	495	325	334
<b>2017</b>	575	708	1.060	426	1.272	118	852	517	424
<b>2018</b>	662	545	1.037	356	1.665	449	800	448	495
<b>2019</b>	733	549	1.202	542	1.816	699	759	476	590

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

Todas as Regiões brasileiras apresentaram um crescimento nas matrículas de estudantes com deficiência durante o período compreendido da pesquisa, ou seja, de 2010 a 2019, sendo alguns estados pouco mais evidentes que outros.

Relacionado ao número de matrículas de estudantes com deficiência em instituições federais, conforme o grau acadêmico, a Figura 7 representa o total do número de matrículas. Observa-se que as matrículas nos cursos de Bacharelado foram superiores aos cursos Licenciatura, Tecnólogo e Curso com nível acadêmico igual à sequencial de formação específica ou cursos com área básica de curso. Observa-se, ainda, que durante a década, houve um incremento em todo grau acadêmico, sendo que o Bacharelado aumentou 271%, a Licenciatura 172,6%, o Tecnólogo 644% e os outros cursos com nível acadêmico igual ou sequencial tiveram um acréscimo de 1.090%, comparando-se os anos de 2010 e 2019.

**Figura 7 - Matrículas por grau acadêmico nas IFES**



Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

[DESCRIÇÃO: Gráfico de barras verticais intitulado “Matrículas por grau acadêmico nas Instituições federais.” O eixo horizontal é relativo a anos, dividido de 2010 a. 2019. O eixo horizontal tem divisão numérica de 0 a 12.000, com escala de 2.000.

Para cada ano, são apresentadas quatro barras coloridas que obedecem a legenda: Bacharelado (azul), Licenciatura (laranja), Tecnólogo (cinza) e Cursos com nível acadêmico igual a sequencial de formação específica ou cursos com área básica de curso (amarelo). FIM DA DESCRIÇÃO.]

É importante delimitar tais formatos de grau acadêmico, nesse contexto. Para Soares *et al.* (2011), o Bacharelado compreende a formação em bacharel e tem cerca de 4 a 6 anos de duração. Neste tipo de curso, tem-se base para todos os conceitos e áreas que fazem parte do campo de estudo, portanto, são tidos como generalistas, pois apresentam ingresso ao cenário completo do campo de atuação eleito. Estes cursos proporcionam, em suas grades, disciplinas práticas e teóricas. O objetivo é oferecer uma base sólida para a formação do profissional. Entre

as áreas inseridas neste escopo tem-se os cursos de Direito, Engenharia, Enfermagem, Nutrição, entre outros. Ademais, é admissível a especialização em uma área por meio da Pós-Graduação.

Os cursos de licenciatura contêm como foco a formação de educadores. A grade curricular possui disciplinas com enfoque em Didática e Pedagogia. Na Licenciatura, o profissional é capacitado para atuação no Magistério. Ou melhor, quem cursa poderá ser professor sobre a sua área de estudo, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior. São cursos direcionados para quem quer trabalhar no segmento acadêmico e educacional (Soares *et al.*, 2011).

Os cursos de tecnologia proporcionam formação exclusiva em uma profissão determinada e, geralmente, são desenvolvidos para o atendimento das demandas do mercado. Na composição curricular dos cursos de tecnologia dispõem-se muitas disciplinas do segmento prático. O grau acadêmico tecnólogo constitui um Curso Superior de Tecnologia em alguma área profissional. São cursos de menor duração, que variam entre 2 e 3 anos, com disciplinas específicas da área, tendo como foco a parte técnica. Tais cursos são estabelecidos em eixos tecnológicos, segundo categorização feita pelo MEC. Existem cursos em diferentes áreas, como Segurança, Comunicação, Saúde, entre outras. Salienta-se que o concluinte de um curso tecnólogo pode se matricular em opções de Pós-Graduação, também, sem falar que o profissional com esse diploma pode aproveitar disciplinas em um posterior curso de bacharel, a depender da instituição de ensino (Favretto; Moretto, 2013).

Diante das delimitações de cada grau acadêmico, pode-se compreender as representações dispostas na Figura 7, cuja predominância de matrículas na Educação Especial se concentra no bacharelado, principalmente no ano de 2015 e 2019, perpassando o número de 10 mil matriculados. Entretanto, o curso de tecnólogo tem apresentado um aumento acentuado, sobretudo entre 2017 e 2019.

A procura pelos cursos tecnológicos aumentou nos últimos anos, de acordo com o Censo de Educação Superior, entre 2006 e 2016. As matrículas neste modelo de Graduação quase triplicaram. Muitos estudantes optam, inicialmente, por esta modalidade de ensino em razão da rapidez de ingresso na vida profissional. Voltados para a formação especializada e, conseqüentemente, para o mercado de trabalho, os cursos superiores de tecnologia representam 16% da oferta de Graduação no país. Assim como os egressos de cursos de Bacharelado e Licenciatura, os tecnólogos recebem diploma de Graduação e têm o mesmo direito de fazer cursos de Especialização, de Mestrado ou de Doutorado, e participar de concursos públicos. Podem, também, ingressar em curso de Mestrado Profissional (Lins *et al.*, 2022).

No ano de 2013, houve uma elevação evidente do grau de cursos sequenciais que são cursos de nível Superior, mas não têm o caráter de Graduação. O que se busca ao definir-se um curso sequencial, conforme Guedes *et al.* (2013), é uma formação específica em um dado campo do saber e, não, em uma área de conhecimento e suas habilitações. Estão divididos em: sequencial de formação específica (confere diploma ao final do curso) e sequencial de complementação de estudos (confere certificado ao final do curso). Eles são distinguidos entre Comunicação, Gestão Escolar, Gastronomia, Cosmetologia, entre outros.

De modo geral, os cursos de Bacharelado têm como foco formar profissionais para cumprir exigências técnicas e mais práticas do mercado de trabalho. Já no caso dos cursos de Licenciatura, o objetivo é formar professores para a Educação Básica. Os cursos sequenciais são cursos de nível Superior, mas não conferem título de Graduação, sendo um programa de formação de estudantes em qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas, que confere um diploma aos concluintes; e o tecnólogo é um curso de nível Superior de curta duração (Oliveira; Silva, 2012).

Em relação ao número de matrículas por idade, o número de inscritos com idade inferior a 24 anos foi expressivo entre 2014 e 2019. Observa-se que, no ano de 2010, essa faixa etária correspondia a 52,3% das matrículas, já em 2019 esse perfil de estudante compreendia 45,5%, sendo o prevalente no período do recorte temporal do presente estudo. Este aumento pode estar relacionado às políticas de inclusão escolar implementadas na década de 2000, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência /ONU - Ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009, juntamente com as políticas de acesso às Instituições Federais de Ensino Superior.

De acordo com a Tabela 14, a seguir, o número de matrículas de estudantes com deficiência com idades superior a 30 anos foram aumentando de forma constante, demonstrando que o ingresso no nível Superior não se restringe apenas aos jovens que completam o Ensino Médio e buscam seguir as etapas de estudo.

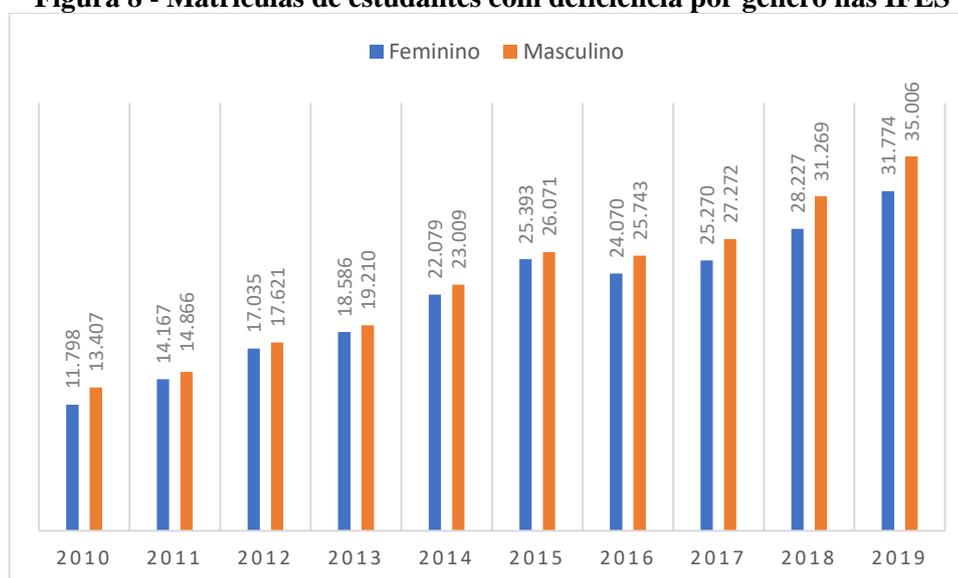
**Tabela 14 - Matrículas de estudantes com deficiência por Idade nas IFES**

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Média	27,08	27,98	28,13	27,82	26,31	26,65	27,53	28,92	28,83	28,88
Mediana	24	25	25	25	23	23	24	26	25	25
Menor	17	16	16	15	16	16	16	17	16	16
Maior	75	76	87	88	89	90	81	76	77	77
Desvio padrão	8,74	9,25	9,56	9,21	9,00	8,96	9,17	9,78	9,89	9,92
Frequência										
<= 24	2.687	2.485	3.247	4.058	7.694	9.118	7.533	6.056	7.162	8.198
> 24 e <= 30	1.067	1.077	1.321	1.778	2.202	2.824	3.006	2.732	3.083	3.443
> 30 e <= 35	539	585	805	889	1.168	1.465	1.427	1.631	1.889	2.173
> 35 e <= 40	317	374	498	553	744	958	991	1.116	1.305	1.464
> 40 e <= 45	217	254	345	381	502	615	638	794	937	1.060
> 45 e <= 50	127	164	255	299	352	425	462	554	661	750
> 50	180	223	304	339	452	582	589	700	794	933
Porcentagem										
<= 24	52,3%	48,1%	47,9%	48,9%	58,7%	57,0%	51,4%	44,6%	45,2%	45,5%
> 24 e <= 30	20,8%	20,9%	19,5%	21,4%	16,8%	17,7%	20,5%	20,1%	19,5%	19,1%
> 30 e <= 35	10,5%	11,3%	11,9%	10,7%	8,9%	9,2%	9,7%	12,0%	11,9%	12,1%
> 35 e <= 40	6,2%	7,2%	7,4%	6,7%	5,7%	6,0%	6,8%	8,2%	8,2%	8,1%
> 40 e <= 45	4,2%	4,9%	5,1%	4,6%	3,8%	3,8%	4,4%	5,8%	5,9%	5,9%
> 45 e <= 50	2,5%	3,2%	3,8%	3,6%	2,7%	2,7%	3,2%	4,1%	4,2%	4,2%
> 50	3,5%	4,3%	4,5%	4,1%	3,4%	3,6%	4,0%	5,2%	5,0%	5,2%

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

Sobre o gênero dos estudantes com deficiência nas instituições federais, é possível identificar, conforme a Figura 8, uma elevação do número das matrículas, tanto do sexo feminino quanto do masculino, porém, em todos os anos observou-se um quantitativo maior de homens com deficiência. Este dado também é observado no quantitativo de matrículas gerais do Censo 2019, que foi de 628.793, para o sexo masculino, e 625.272, para o sexo feminino. Já na rede pública (federal, estadual e municipal), este dado se inverte, as mulheres são maioria, com 978.915, e os homens são 943.574. Nas matrículas da Educação Especial, aqueles do sexo masculino apresentam um número mais expressivo, quando comparado ao feminino, especialmente nos anos de 2017 e 2019. Houve um acréscimo de 169,3% nas matrículas femininas durante a década e de 161% nas matrículas masculinas.

**Figura 8 - Matrículas de estudantes com deficiência por gênero nas IFES**



Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

[DESCRIPÇÃO: Gráfico de barras verticais intitulado “Matrículas de estudantes com deficiência por gênero nas Instituições Federais de Educação Superior”. O eixo horizontal é relativo a anos, de 2010 a 2019, com escala de 1. Para cada ano são apresentadas duas barras verticais: azul para “feminino” (F) e marrom para “masculino” (M). Os dados do gráfico são:

2010: F = 11.798, M = 13.407.

2011: F = 14.167, M = 14.866.

2012: F = 17.035, M = 17.621.

2013: F = 18.586, M = 19.210.

2014: F = 22.079, M = 23.009.

2015: F = 25.393, M = 26.071.

2016: F = 24.070, M = 25.743.

2017: F = 25.270, M = 27.272.

2018: F = 28.227, M = 31.269.

2019: F = 31.774, M = 35.006. FIM DA DESCRIÇÃO.]

Em referência à matrícula dos estudantes com deficiência por raça (Tabela 15), nas instituições federais é possível identificar o aumento, sobretudo, dos que se declaram brancos. Até 2016, houve essa prevalência e, de 2016 a 2019, houve um aumento dos que se declaram pardos, que passa a ter maior número de estudantes. Em relação aos estudantes com deficiência indígenas, observa-se que é um número pequeno, se comparado às demais. Nos anos de 2010 a 2014, houve um pequeno acréscimo nas matrículas, já no ano de 2015 nota-se o maior número de matrículas, 205, porém, a partir de 2016, o número cai para 121, numa retração de 41%. Após, manteve-se na média de 118 estudantes, até o ano de 2019.

Já o número relativo aos matriculados que não quiseram declarar sua raça mostrou-se bastante elevado, principalmente no período de 2014 e 2019. Esta é uma situação que pode ser explicada pelos casos de falhas nas comissões e/ou bancas de heteroidentificação de cotistas. Os que se declaram pretos, apesar de possuir uma elevação entre 2010 e 2019, os períodos de maior representatividade são de 2015 e 2019. Observou-se um número muito inferior, quando se compara aos que se declaram brancos até o ano de 2014. Costa e Picanço (2020) trazem à luz que o índice socioeconômico calhou a intervir positivamente no acesso à Educação dos pretos – o que antes só era observado no caso de estudantes brancos – após a adoção da Lei de Cotas. Ademais, com a passagem dos anos, o cenário de redução da disparidade do acesso à Educação ganhou notoriedade, sobretudo, na educação inclusiva.

Os estudantes com deficiência que também não quiseram declarar a raça formam um número expressivo: em 2014, foram contabilizados 2.887 estudantes, número próximo aos que se declaram brancos, que totalizaram 3.390. Os sem informação aparecem de forma expressiva, em 2014, 3.569 estudantes. A partir de 2015, tanto para os que não quiseram se declarar e os sem informação tiveram um declínio ao longo do marco temporal.

**Tabela 15 - Matrículas de estudantes com deficiência por raça nas IFES**

<b>Ano</b>	<b>Não quis declarar</b>	<b>Branca</b>	<b>Preta</b>	<b>Parda</b>	<b>Amarela</b>	<b>Indígena</b>	<b>Sem informação</b>
<b>2010</b>	383	1978	578	1.147	137	18	893
<b>2011</b>	470	2.015	279	1.182	117	20	1.079
<b>2012</b>	569	2.389	315	1.388	119	21	1.974
<b>2013</b>	875	2.824	396	1.845	151	32	2.174
<b>2014</b>	2.887	3.390	590	2.483	162	33	3.569
<b>2015</b>	2.278	5.711	3.142	3.887	227	205	439
<b>2016</b>	1.609	5.868	1.520	5.085	272	121	171
<b>2017</b>	1.187	5.033	1.693	5.195	240	110	125
<b>2018</b>	1.185	5.207	1.971	7.007	242	127	92
<b>2019</b>	1.061	5.844	2.045	8.620	274	116	61

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

Nota-se que, em diferentes contextos, os esforços dos indivíduos privilegiados por causa de raça, condição social ou lugar de origem para estabelecerem-se, na maioria das vezes, estão relacionados aos objetivos que desejam cumprir, não dando espaço para reflexões, tampouco à mudança de postura. Contudo, as leis, por exemplo, a de Cotas, ao legitimarem a garantia de direitos, possibilitam percorrer um caminho inverso, em que as características dos grupos que constituem a sociedade são contempladas nas pautas a serem debatidas.

A Tabela 16 distribui as matrículas dos estudantes por tipo de deficiência.

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, p. 15)

A legislação brasileira classifica as deficiências como: Deficiência intelectual, que caracteriza a pessoa que possui um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, junto a limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da aptidão do indivíduo em responder adequadamente às necessidades da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (Brasil, 2015).

A deficiência visual trata-se de:

Abaixamento ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica. Manifesta-se como: Cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1, no olho melhor, e após correção, ou um campo visual não excedente de 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes para correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou resíduo mínimo de visão, que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação. Visão reduzida: acuidade visual entre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais, excetuando-se as lentes de óculos que facilmente corrigem algumas deficiências. (Brasil, 1994, p. 16)

A deficiência auditiva é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido.

Manifesta-se como: Surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral. Os alunos com deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem. (Brasil, 1994, p. 14)

Já a deficiência física engloba uma de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em vários aspectos como mobilidade, coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou ainda, de más-formações congênitas ou adquiridas. A deficiência múltipla uma é a agregação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que causam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade de adaptação, em que as necessidades educativas serão priorizadas e desenvolvidas por meio das habilidades básicas, nos aspectos social, de autoajuda e de comunicação (Brasil, 1994).

Também é estabelecido pela legislação que pessoas com altas habilidades têm extraordinário desempenho e alta potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora (Brasil, 1994).

Na Tabela 16, que estratifica as matrículas dos estudantes com deficiência por tipo de deficiência e transtorno, identifica-se que, no período de 2010 a 2019, ocorreu um aumento expressivo de matriculados com deficiência, especialmente com baixa visão, auditiva e física.

A baixa visão, durante todo o recorte temporal, se evidenciou entre os maiores quantitativos de matrículas. Observa-se um decréscimo em 2011 frente ao ano de 2010, porém, após essa data, ocorreu um aumento que se tornou muito significativo, em 2016, que chegou ao índice máximo de 6.124 estudantes. No ano de 2017, foram mensurados 4.266 estudantes, retomando um crescimento que pode ser observado até o ano 2019, porém, a baixa visão, a partir de 2017, passa a ser o segundo tipo de deficiência com maior número de matrículas.

A deficiência física manteve um crescimento contínuo durante todo o recorte temporal, com grande parte em segundo lugar no quantitativo. No ano de 2017, ela ultrapassa a baixa visão e fica com um quantitativo de 4.891 estudantes com deficiência matriculados. Mantém a tendência de crescimento e, no ano de 2019, chega a 6.740 estudantes, da mesma forma que na deficiência auditiva, quando também se observou, no recorte temporal, um acréscimo nas

matrículas da Educação Especial no decorrer dos anos. Em 2010, eram 582 estudantes matriculados e, em 2019, foram computados 2.420 estudantes.

Na surdez, a partir de 2013, nota-se uma queda das matrículas dos estudantes com deficiência, após as matrículas terem acréscimo todos os anos. Em 2017, as matrículas ultrapassam 630 matrículas, 2010 registra 653, e o ano de 2019 registra 1.090 matrículas, o recorde para esse tipo de deficiência.

Estudantes com surdo-cegueira começam a aparecer em 2018, com 68 matrículas; em 2012, chega a 71, após este ano, observa-se um decréscimo que estaciona no ano de 2017, com 51 matrículas. No ano de 2018 foram computadas 83, em 2019 foram 54, número menor que o de 2010, com 68 matrículas dos estudantes com deficiência.

A deficiência intelectual inicia 2010 com 136 matrículas e, em 2015, registra 476, e encerra o recorte temporal com 1.037 matrículas no ano de 2019. Já a deficiência múltipla no ano de 2010 manteve 278 matrículas, tendo uma queda do ano de 2011 até 2014, quando foram registradas 241 matrículas, mantendo um crescimento no biênio 2015/2016. Já no ano de 2017 registra-se uma queda e foram contabilizadas 184 matrículas. O biênio 2018/2019 registrou 322 e 356 matrículas, respectivamente. A cegueira manteve o mesmo comportamento em relação à quantidade de matrículas da Educação Especial da deficiência intelectual. No ano de 2010, foram contabilizadas 523 matrículas, em 2015 foram 705 matrículas, e 2019 registrou 842 matrículas.

Os Transtornos de Autismo e Asperger iniciam o recorte temporal em 2010, sem matrículas, pois esse dado não era coletado de forma separada pelo Censo da Educação Superior, mantendo um crescimento discreto de 2011 a 2014. No ano de 2015, houve uma queda nas matrículas de 39 em 2014, para 5 em 2015, de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir do ano de 2016, houve um acréscimo em ambos os Transtornos, que encerram 2019 com 330 matrículas para TEA, e 208 matrículas para Asperger.

Sobre esta questão, é importante falar sobre a pessoa com transtorno do espectro autista no nível Superior, cuja inclusão ainda é um grande desafio, mesmo com a existência de diversas leis que garantem direitos que abrangem a pessoa com deficiência e os com TEA, apesar da existência da Lei 12.764/2012, instituindo a Política de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista que, em seu Art. 3º, parágrafo IV, garante o acesso em casos de comprovada necessidade e o direito de a criança com TEA ter um acompanhante especializado em sala de aula (Brasil, 2012).

Em relação à superdotação ou altas habilidades, em 2010 não havia alunos matriculados, pois também não existia a coleta de dados para esse grupo no Censo da Educação Superior.

Após 2010, observa-se um crescimento discreto (entre 2011 e 2013), com 142 matrículas na Educação Especial. Já no ano de 2014 foram contabilizadas 4.009 matrículas, e o ano de 2015 4.559 matrículas. Esse acréscimo no biênio requer um estudo mais detalhado, para identificar o que ocasionou esse aumento tão expressivo nas matrículas. Uma hipótese que pode ser considerada seria uma adequação do instrumento de pesquisa do Censo, ou a implementação de políticas públicas. O Transtorno Desintegrativo e o Rett mantiveram um crescimento após o ano de 2010, que também não teve tabulação, porém com variação evidente.

Na próxima página, a Tabela 16 demonstra os dados aqui apresentados.

Tabela 16 - Matrículas de estudantes por tipo de deficiência/transtorno nas IFES

Ano	Auditiva	Física	Intelec- tual	Múltipla	Surdez	Surdo- cegueira	Baixa visão	Cegueira	Autismo	Asperger	Rett	Transtorno Desin- tegrativo	Superdotação
2010	582	1.072	136	278	630	68	2.121	523	0	0	0	0	0
2011	755	1.313	130	192	554	75	1.848	468	1	2	1	2	52
2012	946	1.831	149	190	622	71	2.556	496	3	4	3	6	65
2013	1.404	2.130	187	183	407	67	3.320	575	11	9	5	20	142
2014	1.440	2.963	380	241	435	58	3.225	615	39	33	21	33	4.009
2015	1.696	3.995	476	250	476	51	3.686	705	5	58	6	45	4.559
2016	1.923	4.051	446	253	576	56	6.124	543	139	85	8	33	905
2017	1.945	4.891	561	184	653	51	4.266	569	158	128	43	95	374
2018	2.123	5.678	829	322	745	83	4.779	798	223	196	69	72	369
2019	2.420	6.740	1.037	356	1.090	54	4.926	842	330	208	65	76	327

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

Considera-se que a política de assistência estudantil no Ensino Superior é um recurso designado para tornar viável a continuação de estudantes com renda *per capita* familiar de até um salário-mínimo e meio, e procedentes da Educação pública. Conforme o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que diz respeito ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), busca-se a democratização das condições de permanência por meio de ações enfocadas no apoio às necessidades básicas dos estudantes, sendo elas: alimentação, moradia, transporte, inclusão digital, saúde, esporte, cultura, creche, inclusão de pessoas com deficiência e apoio pedagógico (Lacerda *et al.*, 2022).

Nesse contexto, quanto ao apoio frente a tais necessidades (Tabela 17), o total de estudantes com deficiência no ano de 2010 foi de 5.410, 64,58% tinham os recursos de apoio, totalizando 3.494 estudantes. Em 2015, esse percentual de apoio caiu para 34,77%, contemplando 5.566 estudantes. Já no fim do recorte temporal, no ano de 2019, havia 18.471 estudantes com deficiência matriculados, 10.485 estudantes contemplados com apoio, ou seja, 56,76% dos estudantes. O Apoio social se manteve durante o espaço temporal como o benefício disponibilizado em maior quantidade aos estudantes; o apoio com material didático foi o que teve menor oferta aos estudantes. Observa-se, também, um número expressivo do apoio à alimentação, que se manteve em segundo lugar, durante os anos 2010 a 2019.

**Tabela 17 - Estudantes com deficiência com apoio nas IFES**

Ano	Apoio social	Apoio alimentação	Bolsa permanência	Bolsa trabalho	Apoio material didático	Apoio moradia	Apoio transporte
<b>2010</b>	1.546	1.431	75	49	4	65	324
<b>2011</b>	1.525	1.410	64	55	27	113	337
<b>2012</b>	1.776	1.589	152	88	77	181	390
<b>2013</b>	1.933	1.662	243	112	104	204	390
<b>2014</b>	2.070	1.058	611	446	111	392	487
<b>2015</b>	2.230	1.196	612	444	95	460	529
<b>2016</b>	2.515	1.916	558	158	207	711	530
<b>2017</b>	2.649	1.768	717	155	271	488	648
<b>2018</b>	3.241	2.180	947	144	236	553	679
<b>2019</b>	4.293	3.042	1.250	192	236	653	819

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

No que concerne aos Recursos de Acessibilidade nas Instituições Federais, evidenciados na Tabela 18, a seguir, observa-se um aumento dos materiais disponibilizados para cada necessidade apresentada. No ano de 2010, os materiais ampliados e táteis não foram fornecidos,

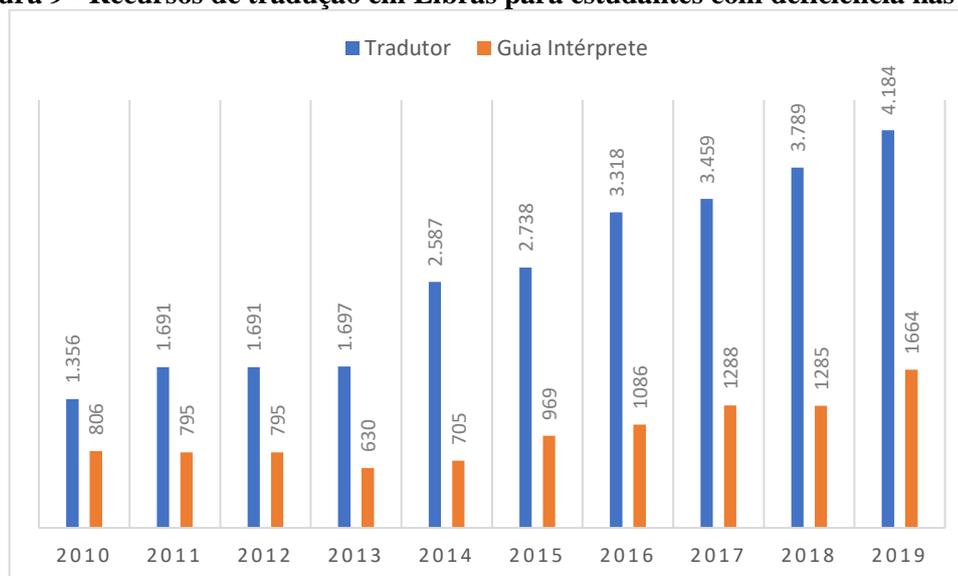
contudo, no ano seguinte, foram ofertados 1.418, e 1.222, em 2011, para cada necessidade respectiva, respeitando-se o artigo 1º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Porém, observamos na Tabela 18 que nem todos os tipos de deficiência foram contemplados nos materiais de acessibilidade, como a baixa-visão, com cegueira, surdocegos, surdo usuário de Libras, que possuem materiais de acessibilidade disponíveis. Também pode-se afirmar que, durante todo recorte temporal, houve um acréscimo em todos os materiais de acessibilidade disponibilizados.

**Tabela 18 - Materiais de acessibilidade nas IFES**

<b>Ano</b>	<b>Possui material digital</b>	<b>Possui material ampliado</b>	<b>Possui material tátil</b>	<b>Possui material impresso</b>	<b>Possui material áudio</b>	<b>Possui material em Braille</b>	<b>Possui material em Libras</b>
<b>2010</b>	1.358	0	0	1.550	1.038	1.251	1.248
<b>2011</b>	1.564	1.418	1.222	1.662	1.629	1.624	1.339
<b>2012</b>	1.564	1.418	1.222	1.662	1.629	1.624	1.339
<b>2013</b>	1.607	1.422	1.211	1.723	1.542	1.756	1.458
<b>2014</b>	1.750	1.455	1.478	1.815	1.491	1.997	1.651
<b>2015</b>	2.036	1.657	1.695	1.937	1.793	2.054	1.944
<b>2016</b>	2.088	2.095	1.818	2.081	2.162	2.346	2.264
<b>2017</b>	2.323	2.169	1.776	2.036	2.159	2.473	2.261
<b>2018</b>	2.573	2.374	1.923	2.424	2.282	2.534	2.233
<b>2019</b>	3.079	3.177	2.381	3.097	3.0190	2.754	2.611

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

Ademais, conforme a Lei 13.146/2015, que tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, seu artigo 30 dispõe que devem ser disponibilizadas provas em formatos acessíveis para cada necessidade específica; recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados; dilatação de tempo entre outras adequações (Brasil, 2015). E conforme Brasil, Brizzola *et al.* (2017), os núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

**Figura 9 - Recursos de tradução em Libras para estudantes com deficiência nas IFES**

Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

[AUDIODESCRIÇÃO: Gráfico de barras verticais intitulado “Recursos de tradução em Libras para estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior”. O eixo horizontal é relativo a anos, de 2010 a 2019, com escala de 1.

Para cada ano são apresentadas duas barras verticais: azul para “tradutor” (T) e alaranjada para “guia intérprete”. Os dados no gráfico são:

2010: T = 1.356, GI = 806.

2011: T = 1.691, GI = 795.

2012: T = 1.691, GI = 795.

2013: T = 1.697, GI = 630.

2014: T = 2.587, GI = 705.

2015: T = 2.738, GI = 969.

2016: T = 3.318, GI = 1.086.

2017: T = 3.459, GI = 1.288.

2018: T = 3.789, GI = 1.285.

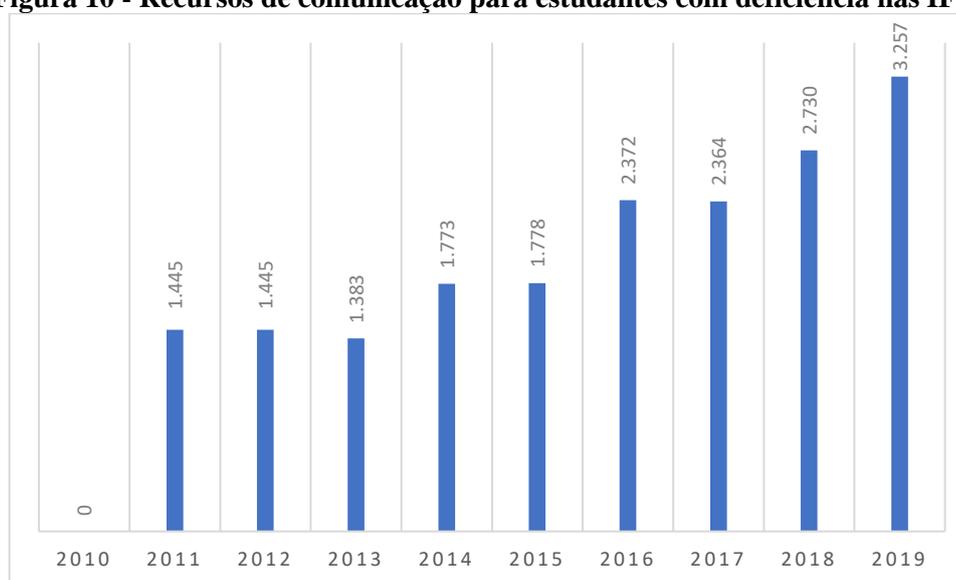
2019: T = 4.184, GI = 1.664. FIM DA AUDIODESCRIÇÃO.]

A Lei 12.319/2020 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e em seu Art. 2º dispõe-se que: “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) Línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”, e que o guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdo-cegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração.

Referente aos recursos de tradução em Libras e Comunicação nas instituições federais, conforme demonstrado nas Figuras 9 e 10, houve um aumento de 208,5% de tradutores nesses ambientes, no período de 2010 a 2019, ressaltando uma grande quantidade no ano de 2019. O guia-intérprete cresceu 106,5% durante a década, porém observamos uma manutenção e um declínio, que ocorreu entre os anos de 2011 e 2014.

O número de surdos, em 2010, era de 630 estudantes, e o de tradutores 1.356; já o de surdo-cegueira era de 68 e o de guia-intérprete de 806. No ano de 2015, houve um decréscimo para 476 estudantes surdos e um aumento para 2.738 tradutores, já os surdocegos eram 51 estudantes e 969 guias-intérpretes. No ano de 2019, observou-se o maior número de estudantes surdos com 1.090 e 4.184 tradutores, e 54 surdocegos para 1.664 guias-intérpretes. Contudo, os dados apresentados acima não permitem afirmar se a quantidade de tradutores e guias-intérpretes está adequada, uma vez que não foram analisadas as quantidades de surdos e surdocegos por Região e profissionais contratados. Além disso, nem todas as pessoas surdas são usuárias da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

**Figura 10 - Recursos de comunicação para estudantes com deficiência nas IFES**



Fonte: Microdados da Educação Superior (2010-2019); elaborada pelo autor, 2023.

[DESCRIPÇÃO: Gráfico de barras verticais intitulado “Recursos de comunicação para estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior”. O eixo horizontal é relativo a anos, de 2010 a 2019, com escala de 1. Para cada ano há uma barra vertical azul. Os dados são:

2010: 0

2011: 1.445

2012: 1.445

2013: 1.383

2014: 1.773  
2015: 1.778  
2016: 2.372  
2017: 2.364  
2018: 2.730  
2019: 3.257 FIM DA DESCRIÇÃO.]

Rocha (2015, p. 15) relata que a Educação Superior propõe, por vezes, o atendimento das demandas mercadológicas: nacional e internacional. Com isso, “os esforços investidos no Ensino Superior estão direcionados para o atendimento da competitividade econômica, gerados pela globalização e, assim, a razão de ser dos indivíduos é servir a esses anseios.” Com isso, evidencia-se que onde há mais demandas de emprego e atendimento ao mercado econômico, há também mais vagas para a Educação Superior, geralmente nas regiões mais povoadas.

No próximo Capítulo, serão apresentadas as considerações finais desta Dissertação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A Educação é a bussola contra a rudeza, a incivilidade que intimida, ameaça e nos inquieta. Sigamos... de mãos dadas... na construção de uma Educação libertadora freireana contra a submissão de quem quer nos negar e impedir nossa existência.*  
(SALABERT, 2022)

Em virtude das considerações mencionadas, o presente estudo teve como proposta realizar uma análise das matrículas dos estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no período de 2010 a 2019, utilizando-se dos Microdados do Censo da Educação Superior disponibilizado pelo Inep - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Foram mapeadas as produções acadêmicas publicadas no Brasil após a implementação da PNE - Política Nacional de Educação Especial, analisados e examinados o perfil dos estudantes e a disponibilidade de recursos de acessibilidade nas IFES.

Para essa Dissertação, foram escolhidos como recursos metodológicos os indicadores sociais, que são delimitados como ferramentas operacionais, numa perspectiva pragmática, que pode ser utilizada no monitoramento da realidade social. As matrículas dos estudantes com deficiência no Brasil, nos anos de 2010 a 2019, foram analisadas, para alcançar os objetivos propostos, levando-se em consideração a criação de políticas públicas, amparadas por preceitos legislativos, cuja proposta é disponibilizar acesso às classes minoritárias, que estão à margem da Educação formal, o acesso às escolas, sobretudo para pessoas com deficiência, público da Educação Especial, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e outras normativas.

Observou-se que muitos projetos e programas foram desenvolvidos tendo como propósito a ampliação do acesso à Educação Superior das pessoas com deficiência, conforme evidenciado na pesquisa: o *Programa Incluir*, o *Programa Universidade para Todos* (Prouni), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei de Cotas e, alinhado com todas as ações tidas como afirmativas, tem-se também as pessoas beneficiadas por todo este aparato, que conseguem ingressar e ter acesso à Educação conforme as suas necessidades, demonstrando que é possível, e que todos que têm direito devem buscar exercê-lo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) tem reservado um tópico direcionado para a Educação Especial. Mais precisamente no seu artigo 59, são definidos e assegurados métodos, currículo, recursos e arranjo específico para atendimento das necessidades do público que está inserido nessa modalidade de ensino. Logo após o início do século subsequente, com o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os regulamentos de ensino instituíram a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas comuns (regulares) da Educação Básica, de modo a abonarem a inserção e permanência desses alunos no ambiente escolar, bem como contribuir para o desenvolvimento do potencial educativo de estudantes com deficiência, para, posteriormente, ingressarem no ensino de nível Superior.

É importante frisar que, apesar de todo este arcabouço legal, bem como a elaboração de programas e projetos ao longo da História, o aumento nas matrículas na Educação Superior é uma condição visualizada como morosa. Acredita-se que esta condição é um reflexo das complexidades que permeiam a temática e que, apesar de se fazer presente durante muitos anos no âmbito da Educação, é descrita como um tema recente, não por ser algo novo, mas por ter recebido uma atenção maior na última década.

Nessa Dissertação, o direcionamento foi voltado para o âmbito da Educação Especial no Ensino Superior no território brasileiro, tendo enfoque as matrículas desse público em Instituições de Ensino Federais. O mapeamento da pesquisa ocorreu por um estudo bibliométrico, cuja análise ficou restrita ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O critério de inclusão do material foram as publicações ocorridas após 2008. Uma das considerações para a eleição do ano de 2008 se justifica pelo fato de ser o ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dos 132 trabalhos identificados após a associação com todos os requisitos predeterminados, além dos citados anteriormente, foi observado que a grande maioria dos autores dos estudos era do gênero feminino, igualmente os orientadores das pesquisas. Observa-se que, em relação à quantidade de publicações em cada ano, houve um destaque para aquelas produzidas após o ano de 2014, sendo identificado um aumento anual até 2019, e um decréscimo a partir de 2020. No que tange aos tipos de trabalho, 104 deles se trataram de dissertações e 28 eram teses.

Quanto às Instituições que possuíam o maior quantitativo de trabalhos publicados, a grande maioria foi proveniente de Instituições Federais em diferentes Regiões do país, com destaque para aquelas situadas no Sudeste. É importante destacar que elas foram publicadas

entre 2015 e 2021. Todas as pesquisas delimitadas nesse modelo de seleção integram estudos que tiveram como enfoque estudantes com deficiência; predominantemente, os autores utilizaram todas as políticas públicas, legislações, planos e programas voltados para a inserção desses estudantes no ensino Superior. Com relação à continuação e permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, a concepção dos núcleos de acessibilidade se deu como um importante instrumento, figurando como o grande alicerce para sua inclusão, porém, há muito a ser feito, uma vez que tal dispositivo ainda não atende a todas as necessidades para inclusão dos estudantes.

É necessário ressaltar que esse estudo se diferencia das pesquisas localizadas por meio do levantamento bibliométrico no Capítulo 2, por examinar as matrículas dos estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior, voltando a atenção para os anos de 2010 a 2019, por meio dos Microdados do Censo, disponibilizados pelo Inep.

A Constituição de 1988 assegura o direito para todos os indivíduos da Educação Especial, está corroborado nos princípios da Carta Magna e somente será efetivado num sistema educativo inclusivo, com comedimentos que proporcionem elementos de acessibilidade para eliminar as barreiras, levando-se em consideração que as instituições comuns com proposta inclusiva são os métodos mais eficientes no combate a condutas discriminatórias e aquisição de uma Educação de qualidade e real, para todos os estudantes com deficiência.

Souza (2017) define o mundo social como um objeto confuso e multifacetado. Para o sociólogo, de início, precisa-se perceber as hierarquias relevantes que serão esclarecidas durante a reflexão, pois sem esta percepção, há uma confusão de entendimento. Deve-se considerar que o centro de toda a sociedade está relacionado ao poder, a partir dele é revelado “quem manda e quem obedece”, quem será privilegiado e quem ficará abandonado e excluído.

Sem dúvida, abertura para discutir sobre o outro é consequência de uma extensa trajetória, marcada por lutas e resistências. Neste contexto, enfatiza-se que os grupos marginalizados têm suas particularidades, porque, geralmente, os discursos de senso comum são atravessados por noções nas quais é possível perceber um entendimento errôneo, em que se considera os indivíduos como sendo representantes de apenas uma causa. E o que é reivindicado divide opiniões, como vagas de emprego para a pessoa com deficiência, cotas raciais para ingresso no Ensino Superior, salários iguais para mulheres e homens, entre outros; assim, caso não houvesse uma legislação, o retrocesso seria efetivado. Ao escolher a pauta das pessoas com deficiência para estudo, é necessário discorrer acerca da segregação e do pensamento para a inclusão das pessoas com deficiência na escola.

Nesta perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se pertinente que as instituições de ensino adequem os espaços físicos, já que são concebidas como ambientes para todos, assim para a presença dos estudantes na escola, levando em consideração que todo estudante tem condição de aprender, sobretudo, quando suas diferenças são valorizadas. Com as diversidades encontradas nas instituições de ensino, é preciso pensar em meios para que os estudantes aprendam juntos todo o conteúdo programático do curso, considerando suas limitações, e que não se pode nivelar o ritmo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, pois os objetivos são individuais e a prática pedagógica também deve ser.

Todavia, a construção de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal demandam esforço coletivo, empenho, parceria e empatia da comunidade escolar, para o estudante, independentemente de sua condição física e social, sentir-se incluído, pertencente – o que faz parte do primeiro passo para o êxito escolar.

Todas estas percepções convergem com as afirmações de Chauí (2014) sobre as instituições de ensino Superior, onde os estudantes são tratados como “coisas” (Chauí, 2014, p. 86), e o neoliberalismo busca diminuir os direitos sociais e ampliar os interesses de mercado.

No que se refere às informações identificadas conforme a metodologia aplicada nessa pesquisa, foi possível observar um crescimento linear nas matrículas de estudantes com deficiência entre 2010 e 2019, porém, no ano de 2016, houve uma redução, cuja explicação não foi possível identificar na literatura de forma precisa. Ao avaliar a oferta de matrícula de Educação Especial por nível administrativo, foi observado o aumento entre elas, em que houve maior representação na instituição federal e privada com fins lucrativos. O número de vagas reservadas às instituições federais teve um aumento significativo, sobretudo, após a Lei nº 13.409 de 2016, conhecida como Lei de Cotas, entrar em vigor.

De acordo com os achados, observa-se que o sistema de cotas deveria viabilizar o ingresso igualitário ao acesso de oportunidades aos estudantes. Desde a sua criação e implementação foi possível observar uma expressão significativa de matrículas da Educação Especial nas instituições federais nos anos de 2018 e 2019, e antes deste período o crescimento das matrículas vinha se dando de forma linear.

Considerando o crescimento do número total de estudantes com deficiência matriculados no período de 2010 a 2019, sugere-se que as políticas de inclusão colaboraram para o aumento destas matrículas. Logo, ao submetermos os números a uma análise estatística, concluímos que a representação de estudantes com deficiência em instituições de ensino superior brasileira ainda é limitada; estudantes com deficiência estão, majoritariamente, em instituições privadas. A sua representatividade em Instituições Públicas Federais veio, ao longo

da década, tendo notoriedade talvez pela implantação de políticas como o PNEEI de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, e a Lei de Cotas reformulada em 2016.

No entanto, considera-se que os achados aqui apresentados, bem como os resultados das políticas públicas, planos, legislação, entre outros, indicaram que, passados anos do início da instituição de políticas no setor da Educação, o país ainda tem muito a avançar para garantir o direito à educação. Pode-se considerar que a legislação garante o direito à Educação, mas isto, de fato, não se traduz nos resultados observados na prática, não de forma abrangente.

Em vista dos argumentos apresentados, as referências demonstram que os estudantes da Educação Especial estão alcançando o nível de ensino universitário. Os estudos realizados de acordo com dados identificados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) comprovam que está acontecendo um aumento nas matrículas de estudantes que apresentam alguma deficiência nas Instituições Públicas Federais. No final da década, o número de estudantes matriculados nos campos universitários em diferentes cursos com condições e necessidades específicas aumentou. Observou-se que o sexo predominante dos estudantes foi o masculino, da raça parda, e a deficiência predominante foi a deficiência física, seguida pela baixa visão. Também foi possível mensurar um acréscimo nas matrículas dos estudantes acima de 25 anos de idade. Quanto à Região predominante de matrículas de estudantes com deficiência nas Instituições Públicas Federais, se destaca a Região Sudeste, e o estado de Minas Gerais sendo o detentor do maior número. Já com relação aos materiais e recursos de acessibilidade, segundo o Censo dos anos pesquisados, todas as instituições alegaram ter materiais em Braile e tradutores/intérpretes para Libras.

Estima-se que esse avanço pode ser resultado de políticas públicas, programas e projetos que, além de buscarem pôr em prática os projetos de inclusão no meio da Educação Básica, tem sido efetivo também na educação universitária.

A possibilidade de entendimento sobre a condição de vida das pessoas com deficiência no Brasil perpassa pela compreensão de como se configura a estrutura social desta realidade e como ela se constituiu historicamente até sua conjuntura atual. (Santos, 2020, p. 19)

Finalizo esta Dissertação com o entendimento que há avanços, no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência no nível Superior, nas Instituições Federais. Contudo, há de se entender se o instrumento de coleta e validação dos dados disponibilizados pelo Inep refletem, de fato, a realidade brasileira, uma vez que a principal função do Censo é promover e subsidiar as políticas públicas. Enfim, acredita-se que os resultados apresentados nesta Dissertação se qualificam como proposições para futuros estudos relacionados à área da Educação Especial, em constante crescimento.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 1, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/> Acesso em: 25 nov. 2022.
- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino Superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Temporalis**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 123-140, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/> Acesso em: 06 dez. 2022.
- ALVES, Gilmara Cardoso. **Políticas Públicas para pessoas com deficiência: aparato legal e implementação no ensino superior**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/> Acesso em: 29 abr. 2022.
- AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. Da educação básica ao ensino superior: desafios à construção do processo de inclusão em educação. **Revista Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/> Acesso em: 06 nov. 2022.
- BAIENSE, Ana Elena dos Santos. Percentual de alunos matriculados com deficiência em classes comuns ou especiais exclusivas no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/> Acesso em: 06 nov. 2022.
- BATISTA, Lázaro; NASCIMENTO, Erasmo Henrique. A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. **Revista Educação Unisinos**, Boa Vista, v. 22, n. 2, p. 120-127, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/> Acesso em: 15 jun. 2021.
- BORDAS, Miguel Angel Garcia; ZOBOLI, Fabio. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. *In: Féliz Díaz et al. (org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 79-87. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/> Acesso em: 11 nov. 2022.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira. **Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/> Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília-DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 01 de janeiro 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília-DF, 01 janeiro 2023. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 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. Brasília-DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/ato.htm>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília-DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/> Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, 2010. **Censo demográfico 2010**. Brasília-DF, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/populacao-brasileira-chega-a-213-3-milhoes-de-habitantes-estima-ibge/> Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep. **Censo da Educação Superior 2010-2019**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censo-da-educacao-superior/> Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL, José; BRIZOLLA, Francéli. Inclusão no ensino superior: contribuições das políticas públicas para a acessibilidade pedagógica. *In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, v. 9, n. 2, 2017. **Anais**. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/> Acesso em: 15 jan. 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. DOU, Brasília-DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/> Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). DOU, Brasília-DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. DOU, Brasília-DF, Edição Extra, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. DOU, Brasília-DF, 27 dez. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Lei de Cotas. DOU, Brasília-DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. DOU, Brasília-DF, 2 de setembro de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino

superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília-DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n.º 277/Mec/GM.** [Sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau]. Brasília, 08 maio 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 5 jan. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **PNEE:** Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC, SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/> Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho nomeado pelas Portarias 555/2007; 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, p. 14, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília-DF, n. 219, p. 12, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

CALDAS, Gabriel Aparecido Anizio; BRITO, Laura Campagnoni; DIAS, Norton Maldonado. Aplicabilidade jurisprudencial da tutela jurídica pro transtorno do espectro autista. **Revista de Estudos Jurídicos**, v. 1, n. 32, 2022. Disponível em <http://faculdamaringa.com.br/> Acesso em: 28 jun. 2021.

CANTORANI, José Roberto Herrera *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da Lei nº 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 15 jan. 2022.

CASTRO, Fabíola Gomes de. Política de cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-Campus Gurupi: Reflexos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 2016. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/> Acesso em: 20 jan. 2022.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 179-194, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 28 jan. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **A Ideologia da Competência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. v. 3. *E-book*.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: trajetória nos ciclos de formação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/> Acesso em: 15 dez. 2022.

COELHO, Sintia Said; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 9., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: INPEAU, 2009. p. 1-13. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/> Acesso em: 07 dez. 2022.

OLIVEIRA, Lucas Rodrigues de (org.). Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência: inclusão e permanência de PcD na Universidade Federal da Paraíba. **Dilemas contemporâneos**, v. IV, Nova Xavantina/MT: Pantanal, p. 124, 2020. [recurso eletrônico]

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e universidade no Brasil: 500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A autonomia universitária – extensão e limites**. Disponível em <http://nupps.usp.br/> Acesso em: 28 dez. 2021.

ECHES, Elisabete Cristina Pereira. **Acesso e Permanência de Pessoas com Deficiência Visual no Ensino Superior: Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros**. 2021. 793 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> Acesso em: 01 maio 2022.

FARIAS, Rebeca Vinagre. **Transição, adaptação e sucesso acadêmico de estudantes ingressantes no Ensino Superior: um estudo longitudinal no Instituto Federal de Educação,**

Ciência e Tecnologia da Paraíba. 2022. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>  
Acesso em: 28 dez. 2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/> Acesso em: 07 dez. 2022.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 407-424, 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 28 dez. 2021.

FELINTO, Jislayne Fidelis. **Ensino superior privado: a permanência dos estudantes que ingressaram por políticas de Financiamento Estudantil – FIES e Programa Universidade para Todos – Proni**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/> Acesso em: 07 dez. 2022.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigorio. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/> Acesso em: 17 jul. 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas. Projeto de pesquisa para o período 2015-2020, 1-A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. **Ensaio: aval. pol. pública. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 316-346, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 17 jul. 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas/SP, n. 23, pp.129-146, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 10 jul. 2021

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/> Acesso em: 10 jul. 2021.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil. **Série-Estudos**, v. 28, n. 62, p. 257-281, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/> Acesso em: 12 jul. 2021.

FERREIRA, Júlio Romero; GÓES, Maria Cecília Rafael. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. **Campinas: Autores Associados**, 2004. p. 21-48 Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 14 jul. 2021.

FILHO, Adilson Vaz Cabral; FERREIRA, Gildete. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **Revista Ser Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p.93-116, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/> Acesso em: 01 nov. 2022.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 401-416, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/> Acesso em: 26 dez. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues *et al.* (org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 89-101.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/> Acesso em: 26 jun. 2021.

GIL, Marta. Deficiência visual. Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a distância, 2000.190Cad. **Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 26 jun. 2021.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7LETRAS. 2007, p. 9-210.

GUEDES, Anielise Mascarenhas *et al.* **Institucionalização da Política de Cotas para estudantes com deficiência na Educação Superior na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/> Acesso em: 12 nov. 2022.

GUEDES, Maria Gentila Vieira *et al.* Representações Sociais dos Discentes sobre Cursos Superiores Sequenciais. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2008. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/> Acesso em: 06 nov. 2022.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 98-117, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/> Acesso em: 30 nov. 2022.

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à escolarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 43, n. 1, pp. 245-262, jan.-mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 18 jul. 2022.

HATHENHER, Mariana de Lima Alves. **Ensino da leitura e da escrita para alunos da educação especial: interface com a psicopedagogia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/> Acesso em: 22 ago. 2021.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e centimétricos. **Filosofia e Educação** (on-line), Campinas, SP, v. 5, n. 2, p. 89-102, out. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/> Acesso em: 26 jun. 2021.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini *et al.* Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Biblos**, Lima, v. 8, p. 1-18, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/> Acesso em: 27 jun. 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011 – algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo/104). Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/> Acesso em: 14 jul. 2021.

JANNUZZI, Gilberta; JANNUZZI, Nicoláo. Incidência de deficientes no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS DA ABEP. Anais*. Caxambu/MG, 1998. Disponível em: <http://www.abep.org.br/> Acesso em: 14 jul. de 2021.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília/DF, v. 56, n. 2, pp. 137-159, 2005. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/> Acesso em: 23 set. 2022.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação de avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro/RJ, v. 36, n.1, pp.51-72, jan.-fev. 2002. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/> Acesso em: 23 set. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 08 ago. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

KUENZER, Acácia. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. Reunião Científica Regional da Anped. ANPED SUL, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsu.ufpr.br/> Acesso em: 07 jul. 2022.

LACERDA, Izabella Pirro; YUNES, Maria Angela Mattar; VALENTINI, Felipe. Permanência no ensino superior e a rede de apoio de estudantes residentes em moradia estudantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/> Acesso em: 24 jul. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/> Acesso em: 26 nov. 2022.

LINS, Antonio Blanco Acioli. **Bacharel, tecnólogo e agora professor: a constituição da docência na educação profissional**. 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação). Instituto

Federal do Amazonas, 2022. Disponível em <http://repositorio.ifam.edu.br/> Acesso em: 15 maio. 2023.

MANCEBO, Deise. Universidade para Todos: a privatização em questão. **Pro-Posições**. v. 15, n. 3, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/> Acesso em: 8 dez. 2022.

MANGILI, Fabiana Frolini Marques. A pessoa com deficiência e o ensino superior. **Satélite - Revista Científica da Faculdade Galileu**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 35-43, set. 2019. Disponível em: <https://faculdadegalileu.com.br/> Acesso em: 07 dez. 2022.

MARQUES, Elisângela da Silva. 2011. 57 f. Monografia. **História da associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE) de Rolândia: 1970-1980**. Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em <https://www.uel.br/> Acesso em: 10 dez. 2022.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, p. 04-06, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 27 ago. 2022.

MARTINS, Claudete da Silva Lima. **A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias**: com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/> Acesso em: 16 jul. 2022.

MARTINS, Dileia Aparecida. **O Enem Como Via de Acesso do Surdo ao Ensino Superior Brasileiro**. 2017. 121 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/> Acesso em: 16 de jul. 2022.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/> Acesso em: 14 de jul. de 2021.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). (GT15). REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2010, Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/> Acesso em: 14 jul. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**. v. 22, p. 93-110, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/> Acesso em: 14 de jul. 2021.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 04 nov. 2022.

MIRANDA, Dayse Garcia; FREITAS, Luciana; PINHEIRO, Rodrigo Carlos. **Educação Inclusiva e Diversidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2022.

MONDINI, Vanessa Edy Dagnoni; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **Entendendo a Classificação das IES no Brasil**. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/> Acesso em: 02 jan. 2022.

MORAIS, Erievania Melo de; SANTOS, Camila Rodrigues dos; PAIVA, Irene Alves de. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, Natal, v. 4, n. 31, p. 1-23, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/> Acesso em: 07 nov. 2022.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Indicadores censitários da Educação Superior brasileira (2017-2019)**: estudantes público-alvo da Educação Especial. 2022. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/> Acesso em: 01 nov. 2022.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: TOM, Dwyer *et al.* (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação**: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: Ipea, 2016. p. 95-124. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/> Acesso em: 12 nov. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2011.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2010, p. 9 -183.

OLIVEIRA, Jéssica. Crise no Fies encolhe o ensino superior; rede particular foi a mais afetada. **Estado de Minas**, 07/10/2016. Disponível em: <https://www.em.com.br/> Acesso em: 11 fev. 2023.

OLIVEIRA, Jeieli Lindiene da Silva. **Ciências da Natureza no Ensino Superior**: Limites e Possibilidades Frente ao Público-Alvo da Educação Especial. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza). Universidade Federal de Rondônia, 2019. Disponível em: [http://www.plataforma\\_sucupira/capes.gov.br/](http://www.plataforma_sucupira/capes.gov.br/) Acesso em: 29 abr. 2022.

OLIVEIRA, Silvânia Cordeiro de; GAZIRE, Eliane Scheid; FERREIRA, Amauri Carlos. A narrativa da história de vida de um aluno cego, estudante de Licenciatura em Matemática no IFMG-SJE. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, ed. 4, p. 1-5, fev. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/> Acesso em: 31 nov. 2022.

OLIVEIRA, Viviane Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, v. 2, p. 193-205, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/> Acesso em: 29 abr. 2022.

PASTORIZA, Tais Buch. **Estudantes com deficiência na educação superior**: estudo do perfil e do ingresso via Prouni. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/> Acesso em: 14 de jul. 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, Porto

Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/> Acesso em: 06 dez. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. **Panorama Nacional Dos Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial Na Educação Superior**. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/> Acesso em: 29 abr. 2022.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. **O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em Libras para ingresso em universidades federais**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/> Acesso em: 28 ago. 2022.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990**. Universidade de São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 2020. Disponível em: <https://sites.usp.br/> Acesso em: 30 abr. 2022.

SANTOS, Keisyani da Silva. **Histórias da Educação Especial produzidas a partir de matérias publicadas e jornal paulista: 1997-2004**. 2017. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/> Acesso em: 14 de jul. de 2021.

SANTOS, Larice Nunes. **O direito à educação, a legislação de cotas e a implantação de uma comissão de heteroidentificação: a experiência de uma universidade federal brasileira**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação Tecnológica). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2021. Disponível em: <http://bitstream/> Acesso em: 28 out. 2022.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Desigualdade e Pobreza: análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros**. 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2020. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/> Acesso em: 22 dez. 2022.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil: A manutenção dos serviços segregados na Educação Especial**. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/> Acesso em: 22 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**; 11 ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/> Acesso em: 26 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton; **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2021.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso: Desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. 2021. 439 f. Tese (Doutorado em Educação).

Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/> Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Mara Cristina Fortuna da. **O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2015. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/> Acesso em: 15 jul. 2022.

SILVA, Marina Maria Ribeiro Gomes da. Deficiências e Saúde: revendo modelos e conceitos. Módulo 2. Curso acessibilidade e os princípios do SUS. *In: Deficiências e saúde: revendo modelos e conceitos*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Icict, 2019. Disponível em: <https://mooc.campusvirtual.fiocruz.br/> Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, Maurício José dos Santos. **Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/> Acesso em: 18 ago. 2022.

SILVA, Wesley. **Por uma história sociocultural do abandono e da delinquência de menores em Belo Horizonte 1921-1941**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/> Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Política de Inclusão no Ensino Superior na Modalidade EaD nas Universidades Privadas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> Acesso em: 29 abr. 2022.

SINGER, André; LOUREIRO, Isabel. (Org.). **As contradições do lulismo**. A que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em: 06 nov. 2022.

SOARES, Ademilson. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 109-123, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/> Acesso em: 22 ago. 2022.

SOUSA, Rafaella Santiago. **O impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior**. 2018, 229 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> Acesso em: 29 abr. 2022.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TEIXEIRA, Geraldo Magela. **Compromisso com a educação**: humanismo, paixão e êxito., Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação**: Declaração Mundial sobre Educação para todos. Jomtien-Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://abres.org.br/> Acesso em: 26 de jun. 2021.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/> Acesso em: 22 set. 2022.

VILELA, Lara; TACHIBANA, Tiago Yudi; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino; KOMATSU, Bruno. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 652-684, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/> Acesso em: 15 jul. 2022.

WAITZ, Inês Regina; ARANTES, Magda Patrícia Caldeira. Educação superior no Brasil: um olhar sobre as origens. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 3, n. 5, p. 229-239, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/> Acesso em: 12 nov. 2022.

WOLTER, Roberto Henrique. O ensino superior na Era Vargas. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 4, n. 1, p. 131-142, 2016. Disponível em: <http://publicacao.uniasselvi.com.br/>. Acesso em: 07 nov. 2022.