



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS

MATHEUS PRADO DE MIRANDA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE NA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES
COM NECESSIDADE ESPECIAL DE EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRO**

Porto Alegre

2020

MATHEUS PRADO DE MIRANDA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE NA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES
COM NECESSIDADE ESPECIAL DE EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRO**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Orientador: Dr. Davide Carbonai

Porto Alegre

2020

RESUMO

A presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior está em ascensão ano após ano, tornando necessária a contribuição das universidades e do Estado na criação de políticas públicas e aspectos legais de inclusão e acessibilidade para acolher estes estudantes de forma ideal. O presente trabalho teve como objetivo analisar e compreender, a partir dos dados da educação superior (2011-2019), o desenvolvimento da inserção dos estudantes com Necessidades Especiais de Educação (NEE) e a influência das políticas públicas elaboradas para atender as demandas e garantir a igualdade ao longo da graduação no período analisado. Para isso, foi utilizada a metodologia de coleta e análise de dados quantitativa. Através da abordagem quantitativa, buscou-se compreender o contexto de possíveis problemas que cercam esses estudantes. Com os resultados, é possível observar o aumento de, aproximadamente, 110% em matrículas de alunos com NEE no ano de 2019, em comparação com os dados de 2011. Analisando os setores individualmente, o setor público teve um aumento no número de matrículas desses alunos de 180%, indicando a efetividade na aplicação de ações que contribuam com o processo de inclusão de estudantes NEE. Da mesma forma, o setor privado também apresentou sinais de evolução no crescimento do número de matrículas de alunos NEE entre 2011 e 2019, atingindo em 2019 a marca de 80% mais matrículas desses alunos que o ano de 2011. Todas as políticas e ações elaboradas para promover a inclusão de estudantes NEE no ensino superior tiveram influência para que os níveis de alunos com NEE em Instituições de Ensino Superior (IES) tivessem uma evolução significativa ao final do período estudado. Ainda assim, as IES têm uma longa jornada para alcançar o ideal na capacidade de acolhimento e formação dos estudantes NEE.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Legislação. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The presence of students with disabilities in Higher Education is on the rise year after year, making it necessary for universities and the State to contribute to the creation of public policies and legal aspects of inclusion and accessibility to welcome these students in an ideal way. This study aimed to analyze and understand, based on data from higher education (2011-2019), the development of insertion of students with Special Education Needs (SEN) and the influence of public policies designed to meet the demands and ensure equality throughout graduation in the analyzed period. For this, the quantitative data collection and analysis methodology was used. Through the quantitative approach, we sought to understand the context of possible problems that surround these students. With the results, it is possible to observe an increase of approximately 110% in enrollments of students with SEN in the year 2019, in comparison with the data of 2011. Analyzing the sectors individually, the public sector had an increase in the number of enrollments of these 180% students, indicating the effectiveness in the application of actions that contribute to the process of inclusion of SEN students. In the same way, the private sector also showed signs of evolution in the growth in the number of enrollments of SEN students between 2011 and 2019, reaching in 2019 the mark of 80% more enrollments of these students than the year of 2011. All policies and actions elaborated to promote the inclusion of SEN students in higher education, they had an influence so that the levels of students with SEN in Higher Education Institutions (HEIs) had a significant evolution at the end of the period studied. Even so, HEIs have a long journey to reach the ideal in the capacity of welcoming and training SEN students.

Keywords: Accessibility. Inclusion. Legislation. Public policy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Matrículas de alunos portadores de NEE nos cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial no período de 2011 a 2019.....	34
Gráfico 2. Frequências Relativas (%) de alunos NEE em IES públicas e privadas no período de 2011 a 2019.....	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Alunos com NEE ingressantes em IES no Brasil: graduação presencial e à distância.....	31
Tabela 2. Matrículas de alunos com NEE em IES no Brasil: graduação presencial e à distância.....	32
Tabela 3. Total de alunos matriculados e instituições de ensino superior (IES) no Brasil.....	37
Tabela 4. Matrículas na educação superior pública e privada de alunos portadores de Necessidades Especiais nos cursos de graduação presenciais e a distância.....	39
Tabela 5. Bolsas concedidas pelo ProUni por ano (2011-2019).....	42
Tabela 6. Alunos com NEE concluintes em IES no Brasil: graduação presencial e à distância.....	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 OBJETIVO GERAL	10
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 CONCEITO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ASPECTO LEGAL	12
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: DEFINIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO	15
2.3 ASPECTOS NORMATIVOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO	16
2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE	23
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 TIPO DE PESQUISA	27
3.2 COLETAS DE DADOS	27
3.3 ANÁLISE DE DADOS	28
4 ANÁLISE DOS DADOS	30
4.1 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O ACESSO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO	30
4.2 DAS CATEGORIAS ADMINISTRATIVAS: PÚBLICA E PRIVADA	36
4.3 PROGRAMA PROUNI	41
4.4 ESTUDANTES NEE CONCLUINTES NO ENSINO SUPERIOR	42
4.5 DISCUSSÃO	44
5 CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, padrões são impostos pela sociedade, definindo o que é “normalidade”. É notável que esta ideia ainda se encontra presente na sociedade contemporânea, prejudicando diretamente as pessoas que estão fora do padrão definido e que têm todo direito de viver dignamente.

Do final da década de 1980 até os dias atuais, está sendo travada uma luta social no Brasil, em busca de direitos que procurem garantir as necessidades da diversidade e ter, realmente, uma sociedade democrática de direito que se preocupe com as questões de igualdade e inclusão social. Entretanto, o processo para que todos tenham as mesmas condições de vida é lento, pois envolve superar desafios governamentais, sociais e administrativos.

Se tratando de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência à universidade, pode-se dizer que é um tema que ganhou força a partir de diversos momentos, como na criação da Constituição de 1988, quando o Brasil se encontrava no processo de redemocratização. Segundo Granemann (2005), incluir significa dar atenção igualitária a um aluno com Necessidade Especial de Educação (NEE) sem distinção em relação aos demais estudantes, atendendo às necessidades especiais destes alunos promovendo condições de educação igualitária. A convivência entre estudantes com necessidades especiais e os demais, enriquece o sistema educacional e das pessoas envolvidas e conecta todos presentes neste ambiente com a diversidade “contribuindo para a formação educacional, social e política do coletivo da escola” (GRANEMANN, 2005).

Na Constituição de 1988, a igualdade é um dos princípios basilares, o qual promove o tratamento igualitário entre indivíduos, considerado as diferenças entre eles. Segundo o Artigo 208 Inciso III da CF/88, o Estado tem o dever de garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Assim como a Constituição de 1988, ocorreram através de aspectos legais a elaboração de programas e políticas públicas que contribuíram para a evolução no tema de inclusão e acessibilidade e permanência do estudante NEE no ensino superior brasileiro. No âmbito internacional, ocorreram movimentos que serviram como diretrizes para a construção de políticas públicas favoráveis a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência à universidade no Brasil, tais como a Conferência Mundial de Educação Para Todos (ONU, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades

Especiais: Acesso e Qualidade (1994), realizada na Espanha, na qual foi aprovada a Declaração de Salamanca. Para mais, no território nacional, o governo federal criou um projeto no ano de 2004, reconhecido pelo seu papel de grande importância no cenário educacional, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) que propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com necessidade especial de educação ao ambiente e educacional e que disponibiliza os recursos necessários para que estas pessoas permaneçam e concluam o ensino superior nas universidades federais. No mesmo ano, foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni), colaborando na inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência e que claramente são menos favorecidas ao longo do processo de formação no ensino superior. Até o momento atual, esses dois programas continuam a contribuir na inserção de estudantes NEE, e além destes foram desenvolvidas políticas públicas e a modernização de políticas que foram apresentadas no passado, tais como o Estatuto da Pessoa com deficiência ou também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão.

A inclusão do aluno NEE no ensino superior é o desafio que todas as universidades brasileiras públicas e privadas tentam superar. Por isso, vale ressaltar a importância de uma gestão universitária inclusiva e participativa que se preocupe com a formação de cidadania e que respeite a diversidade antes já citada. Se importar com a inclusão educacional é um fator de suma importância para fortalecer os laços com a democracia e com a humanidade.

Assim, este estudo almeja demonstrar, através de dados das políticas, aspectos legais e programas que propiciaram o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência na universidade, a importância das ações tomadas pelo Estado para que a realidade das pessoas com algum tipo de deficiência que desejam ingressar em uma instituição de ensino superior (IES) seja de normalidade, com igualdade de acesso e tratamento no ensino regular. Ademais, almeja também apresentar embasamento para a comunidade acadêmica, a fim de contribuir diretamente para o desenvolvimento de políticas públicas que possam ser aplicadas de maneira empírica e saindo do campo teórico. Além da comunidade acadêmica, este estudo representa uma luta social que está sendo travada a mais de três décadas por pessoas que querem exercer seus direitos de cidadão. A universidade por essência tem como dever acolher todos aqueles que lá estão presentes e, também, aqueles que pretendem se inserir neste universo. Por isso é importante refletir sobre

o papel da universidade no meio social, pois este é o espaço onde a diversidade é o principal sujeito.

A partir deste cenário, este trabalho tem como problema de pesquisa entender se ao longo do período de 2011 a 2019 ocorreram mudanças significativas na inserção e na permanência até a conclusão de estudantes com necessidades especiais de educação no ensino superior? Parte-se da hipótese de que as políticas públicas são essenciais para que os discentes com deficiências consigam ter as mesmas condições de acesso às informações, aos conteúdos e aos espaços da universidade e assim resultando no crescimento da participação deste público no ensino superior. Para que isso ocorra, as universidades precisam dos recursos necessários para submeter políticas igualitárias que beneficie a comunidade acadêmica em sua totalidade.

1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do trabalho foi examinar a expansão da participação dos estudantes com necessidades especiais de educação nas instituições de ensino superior brasileiro no período de 2011 a 2019, e a partir dos dados obtidos, avaliar se ao longo do período estudado houve um movimento positivo nas questões de acessibilidade e inclusão. Além disso, este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre questões que são importantes para que o estudante consiga trilhar sua jornada até a conclusão do curso de ensino superior.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- Examinar os dados que apresentam o desenvolvimento de ingressantes, matrículas e concluintes de estudantes com necessidades especiais de educação;
- Apresentar as problemáticas que rodeiam o estudante NEE ao longo de sua formação no ensino superior;
- Dar visibilidade ao tema em questão, já que o assunto abordado é significativamente menos cotado que os demais temas que envolvem as carências das universidades brasileiras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentadas algumas definições sobre deficiência ao longo da história e de políticas públicas, esta última no universo educacional. Além disso, são introduzidas algumas das principais legislações que regem o assunto. São apresentados ainda fundamentos teóricos sobre a inclusão, educação inclusiva e a políticas públicas mais relevantes que contribuíram para o processo de inserção de pessoas com deficiência e para a permanência dos mesmos no ensino superior.

2.1 CONCEITO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ASPECTO LEGAL

Ao longo dos anos, foram utilizados diversos termos que enfatizavam as características de uma pessoa com deficiência. Termos utilizados de maneira preconceituosas e ofensivas, tais como: aleijado, anormal, defeituoso, excepcional, incapacitado, inválido, retardado, entre outros (KOYAMA, 2017). Com o passar do tempo, legislações, políticas, programas e convenções foram realizadas para que essa realidade fosse modificada, para assim as pessoas com deficiência poderem ter dignidade e reconhecimento para exercer seus direitos de cidadão e reconhecimento quanto humano.

Em 1975, foi adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU), na “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes o qual define em seu artigo 1º:

1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, 2006, p. 4).

Percebe-se que este artigo não atribui à pessoa com deficiência uma conexão com a sociedade, mas sim uma conexão com uma realidade paralela, fortificando o pensamento de que pessoas com deficiência são “diferentes” ou “anormais”. Logo, exclui a percepção de que uma pessoa com deficiência tem capacidade de realizar atividades de um cidadão qualquer, seja qual for o tipo de deficiência.

No Brasil, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, dentre outras providências, consolida as normas de proteção, apresentou um conceito que deu ênfase, em seu

art. 4º, à deficiência e às dificuldades para o desempenho de funções. Neste sentido, considerou deficiência no Artigo 3º Inciso I:

deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999a, p. 1).

De fato, fica visível que o conceito de deficiência do Decreto 7853/89 baseia-se na pessoa, que está fora “do padrão considerado normal para o ser humano”, e não a relação da pessoa com o meio em que está inserido.

A Lei 10.098 de 2000, estabelece a promoção de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nela já pode perceber um avanço considerável na maneira que a pessoa com deficiência é notada, a partir da legislação, pela sociedade. Logo esta lei define em seu Artigo 2º e Inciso III que a pessoa com deficiência é

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, 2000, p. 2).

Este conceito é o que está em vigência desde então, mantendo o equilíbrio entre o reconhecimento de uma pessoa com deficiência como humano e cidadão e o reconhecimento de que estas pessoas requerem atenção especial nos diversos contextos que exigem mais do que condições.

Se tratando da definição específica de uma deficiência, o Decreto 5.296/2004, que regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2004), enquadra pessoas com deficiência nas seguintes categorias em seu artigo 5º, inciso I:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (BRASIL, 2004, p. 1-2).

O Brasil, ao longo dos anos, tem se adaptando às transformações que estão sendo exigidas para que haja resquícios da democracia que todos querem viver. Os movimentos internacionais têm suma importância nesse processo, servindo de base para a criação de políticas que permitem a inserção das pessoas com deficiência nos demais ambientes sociais. A exemplo disso, é o decreto nº 6.949/2009 que 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.

Enfim, as reformas conceituais são importantes para amadurecer a mentalidade da sociedade, tornando a realidade das pessoas com deficiência cada vez mais inclusiva e respeitável. Entretanto, percebe-se uma dificuldade na sociedade em aceitar as transformações conceituais que tornam as pessoas com deficiência mais presentes nas atividades que todos cidadãos executam em suas vidas ao longo da vida, tais como: trabalhar, mobilidade urbana, estudar, lazer e etc.

Sendo assim, é necessário que os entes governamentais, entes não-governamentais e as organizações privadas colaborem para o desenvolvimento de políticas públicas que atinjam diretamente essas pessoas que estão à deriva das ações das mesmas e que têm o direito de viver conforme a “normalidade” imposta pela sociedade.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: DEFINIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Quando pensamos em mudanças sociais ou em planos que efetivamente sejam concretizados através das ações governamentais, estamos analisando o processo de elaboração de uma política pública. Segundo Secchi (2013), políticas públicas tratam do objeto a ser beneficiado, do planejamento das ações a serem tomadas e a atuação das ações decididas. Logo, políticas públicas são o remédio que contribui no processo de transformação e desenvolvimento de questões sociais sanando problemas que antes não haviam sido combatidas. A definição de política pública pode ser considerada arbitrária, pois na literatura não há consenso em relação a sua definição por conta de questões científicas políticas. Entretanto, a definição de políticas públicas que este trabalho aborda é a de que,

uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em detalhe: uma política é uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública (SECCHI, 2013, p. 2).

Toda política pública tem um ciclo, que resumidamente pode ser apresentado em três etapas, são elas: a) Identificação do problema: é a parte inicial a ser refletida, sendo esta a identificação das questões que o objeto da política a ser aplicada tem carência; b) Implementação das políticas públicas: fase que é de fato aplicado no objeto a ser afetado as decisões tomadas; c) Avaliação da política pública: fase final do ciclo, momento que é analisado/refletido os resultados e a partir destes resultados, poder fazer um feedback para melhoria ou modificação da política aplicada (Secchi, 2013).

Quando falamos em políticas públicas na educação, estamos falando de ações ou movimentos organizacionais que promovem a melhoria nas carências que englobam todo sistema educacional, seja na formulação de ingresso no ensino

superior, seja nas questões estruturais arquitetônicas na universidade, nas aplicações pedagógicas, na estrutura administrativa e etc.

A avaliação do “sucesso” da implementação de políticas públicas na área da Educação tem, como critério científico e político, a efetivação de três condições educacionais: 1) a democratização do acesso e da permanência dos alunos – criança, jovem e adulto – na escola, traduzida em números, tendo como referência o atendimento de todos (as), uma vez que esta variável traduz, de forma objetiva, a efetivação do direito social à Educação; 2) a qualidade de ensino adotada pelo sistema pelo sistema educacional como uma variável da permanência, pois se o ensino e a escola forem considerados pelo aluno “(des)qualificados”, ele ali não permanece. É importante considerar, no entanto, que a categoria “qualidade” traduz um conceito histórico-social, não havendo, científica e pedagogicamente, uma “qualidade” em si, ou seja, não existe uma “escola de qualidade” independentemente do contexto social e histórico em que está inserida; 3) gestão democrática da educação: esta diretriz de avaliação é polêmica, porém quero sustentar que ela é o eixo norteador que, nas políticas públicas, pode nos permitir conceituar e identificar a “boa escola” e a escola para e de todos. É esta variável que dá a mais socialmente justa condição de avaliação da qualidade do acesso e da permanência das crianças, jovens e adultos nas escolas. E, sem dúvida, é ela também que nos divide, hoje, em grupos de concepções político-educacionais distintas (ATIQUE; ZAHER, 2006 apud ARELARO, 2003, p. 13-14).

Enfim, este tópico teve como objetivo, identificar quem são os atores das políticas públicas, definir o que são essas políticas e apresentar sua formulação.

2.3 ASPECTOS NORMATIVOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO

O Brasil vem superando barreiras significantes para acabar com a desigualdade de acesso à universidade. Também, nas últimas décadas, há uma maior atenção em relação ao tema. Além da criação de políticas públicas, o aumento da literatura que aborda a educação inclusiva e os estudantes que necessitam de educação especial, incluindo as pessoas com deficiência, tem colaborado para a evolução de ações empíricas das universidades públicas e privadas e ações governamentais. Dito isso, é necessário apresentar alguns documentos que tiveram relevância para o desenvolvimento deste contexto.

Podemos dizer que o desenvolvimento de políticas e ações que alavancaram a educação inclusiva brasileira teve início em movimentos internacionais. Logo, esses movimentos estão ligados de maneira intrínsecas com as transformações que ocorreram no cenário brasileiro na década de 1990, principalmente. São dois os

documentos internacionais que se tornaram destaque no tema de inclusão educacional: A Declaração Universal de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, realizada pela Unesco em 1994 (ATIQUE; ZAHER, 2006).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), implica em fortalecer o compromisso com o ensino educacional e promover a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Esta declaração tem como proposta incluir as pessoas que estão contidas em situações que impossibilitam o acesso contínuo no ambiente escolar. No âmbito da educação especial, é citado no artigo 3, item 5 que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNICEF, 1990). Isso deixa claro o início de um compromisso global com a educação especial e com a educação em si.

Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Declaração sobre Educação para Todos de 1990 (MENEZES, 2001). Segundo Atique e Zaher (2006)

A Declaração de Salamanca de 1994, que trata dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial, caracteriza-se por trazer diretrizes às ações afirmativas no âmbito da educação do portador de necessidades especiais, sendo importante destacar que essa resolução editada pela ONU fomentou, desde a sua criação, a modificação das políticas públicas destinadas à educação inclusiva dessas minorias (p. 1601).

No ano de 1996, o Ministério da Educação, através do Aviso Circular n. 277/MEC/GM (BRASIL, 1996), requisitou aos reitores das universidades mudanças no processo seletivo dos vestibulares propondo ações que atendessem as demandas dos candidatos com deficiência. Desta forma, o candidato com deficiência passaria a ter mais autonomia e atenção do corpo universitário para o processo seletivo nas universidades. Ademais, a Portaria n. 1.679 (BRASIL, 1999b) propõe

requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de

instituições (p. 1).

Esta portaria veio a ser revogada futuramente pela Portaria n. 3.284 (BRASIL, 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, abordou de maneira superficial a questão da educação especial no ensino superior. Assim como os demais dispositivos legais apresentados na década de 90, o foco dessa lei é direcionado ao ensino básico e apresentado poucas especificações direcionadas ao ensino superior. Embora isso, a LDBEN promoveu de alguma forma a responsabilidade das instituições de ensino em se adequarem para atender as necessidades dos alunos NEE (SILVA, 2012).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Observamos que esta lei aborda os demais setores além da educação: saúde, trabalho profissional, transporte entre outros. Entretanto é possível verificar algumas brechas na legislação como apresenta em seu Artigo 24 Inciso I, a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino (BRASIL, 1999a). Segundo Almeida, Bellosi e Ferreira (2015), a concepção apresentada nesta legislação é direcionada a pessoas com deficiência que apresentam características para integrar a rede regular de ensino. Assim, iniciando um processo seletivo de pessoas que podem ou não participar do ambiente educacional a partir de suas especificidades. Entretanto, diferentemente da LDBEN n 9394/1996, o decreto n. 3298/1999 oportuniza a ampliação das ações da educação especial a todos os níveis de ensino, ou seja, a inclusão do nível superior nas demais medidas. Ademais, esse decreto

Esclarece, a definição de deficiência, deficiência permanente e incapacidade, como também diz respeito às adaptações essenciais para o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno (LEONEL; LEONARDO; GARCIA, 2015).

A partir dos anos 2000, mais precisamente ao longo do governo Lula, é elaborado diversos documentos, políticas públicas e programas a fim de promover de vez a inserção, ingresso e permanência do estudante com deficiência no ensino superior. Neste momento as questões que rodeiam as problemáticas na educação especial, tais como o atendimento aos estudantes NEE, recursos para a educação

especial, até mesmo a percepção da imagem que a legislação e a sociedade têm dos estudantes NEE é alterado. É na virada do século que a visão de exclusão destes alunos começa a ser modificada.

A Portaria nº 2.678/02 tem como objetivo adotar para todo o País uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

A Portaria do Ministério da Educação n. 3.284, de novembro de 2003, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003). Essa portaria tem suma importância na transformação na educação inclusiva, pois foi a primeira legislação que exigiu das IES condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência física, visual e auditiva especificando as necessidades de cada uma dessas deficiências ao longo da jornada na universidade. Segundo Santos (2013),

essa Portaria especifica as condições de acessibilidade arquitetônica, de comunicação e informação para as pessoas com deficiência física, visual e auditiva que devem ser asseguradas nas IES (p. 139).

Posteriormente, o Decreto n. 5.296 de dezembro de 2004 regulamenta as leis 10.048/00 e 10.098/00. A primeira trata da prioridade de atendimento às pessoas com deficiência nas repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos, sujeito a aplicação de penalidades ou multa caso não cumprimento da legislação. Já a lei 10.098/00 é bem introduzida pelo seu artigo 1º que estabelece

normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000).

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visa promover a formação do professor de libras e do instrutor de libras e o acompanhamento ao aluno com deficiência auditiva (BRASIL, 2005). Essa lei atinge uma grande parcela de estudantes, pois o público alvo representa uma grande fração da quantidade de estudantes com NEE.

Diferente das legislações e políticas públicas, que até dados momentos tinham sido criados, ocorreu em 2006 em Nova York a Convenção Internacional sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), abordando outras perspectivas que ainda não havia sido abordado de maneira direta e com profundidade. Destaca-se que a Convenção tem foco na pessoa, deixando em segundo plano a deficiência e havendo um cuidado com a dignidade da pessoa humana (KOYAMA, 2017). O artigo primeiro do documento elaborado pela Convenção, ressalta que o seu propósito é defender os direitos fundamentais das pessoas com deficiências e proporcionar as mesmas oportunidades que as demais pessoas (sem deficiência), sendo assim, dispõem:

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade (ONU, 2006, p. 4).

No âmbito nacional, este documento teve bastante importância. A partir da Convenção, o qual o Brasil foi um dos primeiros países signatários deste evento, sendo foi promulgada pelo Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e o Presidente da República ratificou-a por meio do Decreto 6.949/2009.

Em 2008, foi elaborado a Política Nacional de Educação Especial. Esta por sua vez, teve suma importância no processo que já vinha sendo construído para a legitimação na causa da educação especial. Segundo Carvalho e Oliveira (2015),

podemos perceber, a partir da evolução histórica da legislação brasileira sobre a inclusão educacional, que este movimento se caracteriza por uma discussão exaustiva em torno da educação especial, refletindo uma política de avanços e fortalecimento da ideia de educação inclusiva, principalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial (2008) que redimensionou a educação especial, convocando a escola a rever suas concepções, organizações e práticas de modo a garantir a qualidade do ensino (p. 26509-26510).

No que tange ao amparo aos estudantes da educação superior pública federal, o Decreto Nº 7.234, em que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (2010), que tem como objetivo proporcionar condições de permanência e aprendizado do estudante. Sobre a influência deste decreto ao estudante NEE, é reforçado o compromisso com este público no artigo 3º, inciso X referindo-se ao acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Em 2014 foi publicada a Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem vigência de 10 anos, ou seja, de 2014 a 2024. Essa lei, pela primeira vez, abordou de forma mais ampla questões específicas que a educação inclusiva vem enfrentando ao longo dos anos. Primeiramente, o Artigo 2º Inciso III já notifica seu compromisso com a educação inclusiva, expondo que esta lei/plano pretende atingir a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2014). Por ser um trabalho compartilhado entre todos os entes federados, nesta lei segundo o artigo 8º, parágrafo 1º, inciso IV estabelece que promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014).

Posteriormente, a educação inclusiva ainda foi fortalecida pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), regida pela Lei nº 13.146/2015. Este Estatuto representou a concretização de tudo que já havia conquistado até tal momento, fortalecendo os direitos das pessoas com deficiência em todos os aspectos: na saúde, na educação, no transporte, no acesso à informação e comunicação e etc. Segundo Prandi (2016), a lei nº 13.146/2015 compreende e enaltece as distintas necessidades que este sujeito possui sendo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que podem impor dificuldades para sua convivência em sociedade e no seu exercício de cidadão. Se tratando mais especificamente da educação, esta lei fortaleceu o direito à educação inclusiva, o qual já era garantido pela Constituição Federal e pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Portanto, segundo o artigo 27 do referido Estatuto:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 7).

A LBI manifesta em seu artigo 30 um agrupamento de instruções em relação aos processos seletivos para o ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior públicas e privadas. Estas instruções atendem de forma ampla as necessidades das pessoas com deficiência e que conseqüentemente

atinge o objetivo de adequação da universidade em todos seus processos às características individuais de cada pessoa. Sendo esses incisos descritos de tal maneira:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, p. 7).

E, mais recentemente, concluindo a linha cronológica das ações mais relevantes que permitiram o avanço e a mudança no cenário da educação inclusiva, em 2017 foi sancionada a Lei nº. 13.409/2016, que altera a Lei nº 12.711/2012, que propõe reserva de vagas para pessoas com deficiências nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (PLETSCH; MELO, 2017). Esta lei é conhecida popularmente por “lei de cotas para pessoas com deficiências”. Ela permite que pessoas com deficiência ganhe espaço no cenário educacional, fortalecendo a diversidade, que é um dos papéis essenciais da universidade, a democracia e a desigualdade que sempre esteve presente na história do Brasil e da humanidade.

Conforme o passar dos anos, é possível perceber o desenvolvimento das políticas públicas no que se refere à educação inclusiva e legislações cada vez mais específicas ao contexto educacional e suas demandas. Entretanto, ainda que tenha

diversas legislações para garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, há um longo caminho para conseguir estabelecer uma harmonia entre estudantes com deficiência, universidade e sociedade. A luta por direitos iguais ainda perpetua, e depende dos esforços da sociedade, das IES e do Estado para que esse cenário se torne realidade de fato e saia apenas do campo literário.

2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE

A educação inclusiva passou a ser um direito conforme o desenvolvimento da sociedade e suas demandas. Atualmente, há diversas ações que colaboram para superar as barreiras que antes impossibilitaram cidadãos a conduzir uma vida normal, tais como as legislações, criadas a partir da necessidade de mudança social, que fortalecem a criação de políticas públicas de inclusão. Mas nem sempre foi assim. A questão da inclusão das pessoas NEE começou a ganhar atenção a partir da Constituição Federal de 1988, quando impôs a educação como direito de todos. Segundo o artigo 205 da constituição federal,

À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 107).

E, mais especificamente, a constituição ressaltou no Artigo 208 Inciso III a efetivação do dever do Estado em garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A educação inclusiva tem como objetivo suprir as necessidades dos alunos com deficiência e/ou que necessitam de atenção especial para desempenhar suas atividades com as mesmas condições que os demais, eliminando toda e qualquer forma de discriminação a pessoas, grupos sociais e instância institucional. Isto é, a preocupação com o aluno parte das diferentes necessidades dele, como condições econômicas, sociais, culturais e individuais (FIGUEIREDO, 2011).

Dito isso, fica claro que o conceito de acessibilidade faz parte do processo de inclusão e abrange em todas as categorias na vida de um universitário. Ter acessibilidade significa ter acesso a todos serviços que uma pessoa necessita, sem restrições de mobilidade, limitações de acesso aos conteúdos, barreiras que impeçam

a comunicação e informações e ter autonomia em qualquer tipo de atividade. O art. 2º inciso I da Lei 10.098/2000, que estabelece diretrizes básicas para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência, trata a acessibilidade como uma questão de mobilidade, se restringindo o alcance do conceito do termo “acessibilidade”, pois esta lei define que acessibilidade é proporcionar

(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, p. 1).

Já a Lei 5.296/2004, que regulamenta a Lei 10.098/2000 e tem sua legislação defendida por este trabalho por ser mais abrangente, abrange a acessibilidade além da questão de mobilidade e arquitetura. Estabelece no artigo 24, parágrafo único inciso II desta legislação:

coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2004, p. 8).

Mais especificamente sobre o ensino superior, os desafios de uma pessoa com algum tipo de deficiência, que almeja participar do ambiente universitário, começam antes mesmo de seu ingresso e esses desafios se estendem ao longo do curso até a conclusão. Embora a década de 90 e o início da década de 2000 tenham sido épocas que marcaram pela colaboração para o desenvolvimento de políticas inclusivas para pessoas com deficiência, não ocorreram no campo prático ações que permitissem que o público alvo pudesse executar suas atividades com normalidade nas IES. O cenário começou a mudar quando em 2005 o Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESU e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, criou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir (MELO; ARAÚJO, 2013). Esse programa tem como principal objetivo:

fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (MEC).

O Incluir pode ser considerado um dos principais marcos nas universidades federais, algumas com implementação imediata e outras com implementação mais tardia, que possibilitou empiricamente a prestação de serviços voltada a atender as demandas dos estudantes com necessidade de educação especial. O Incluir se tornou o núcleo de apoio em algumas universidades e em outras foi a inspiração para a criação de um núcleo próprio, pois a finalidade do programa é justamente de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas ifes (BRASIL, 2013). O programa atende apenas as universidades que estão de acordo com as exigências do programa.

De modo geral, os núcleos de apoio são a ligação entre a universidade e o estudante, é a maneira da universidade de expressar sua função social no mundo acadêmico. Mais especificamente, os núcleos têm a tarefa de propor ações para a supressão dos obstáculos arquitetônicos, de comunicação e pedagógicos, colaborando para o acesso, permanência e conclusão de curso com êxito dos estudantes com NEE (MELO; ARAÚJO, 2013).

Mesmo sendo um desafio que está longe de ser superado, a educação inclusiva, de fato, está a cada momento demonstrando evolução em relação às políticas educativas, às políticas públicas e, muito importante, à conscientização social e a sensibilização em torno do tema. Essa evolução é fruto de muita luta e resistência de um público que desde os primórdios da humanidade sofre com a exclusão e o preconceito sem sentido.

2.5 O PAPEL DA UNIVERSIDADE

A graduação não se limita apenas no conhecimento específico em uma área de atuação. A educação é a base para que haja desenvolvimento nas demais áreas: segurança, saúde, economia, política, social e etc. A universidade é um espaço caracterizado pela diversidade, proporcionando a “construção de conhecimento e cidadania” (MELO; ARAÚJO, 2013). Dito isso, a universidade trabalha como mediador entre o social e o humano. Além disso, é no ambiente universitário que, geralmente, se inicia as reflexões questionando as ações governamentais que atingem diretamente a vida da população.

Para exercer seu papel de essência, que é acolher a universidade precisa se organizar de maneira que atenda às necessidades dos estudantes e que possibilite a

eles condições de reproduzir conhecimento e de permanência na graduação superior. Para Figueiredo (2011), a melhor maneira de compreender a inclusão do aluno com NEE na instituição de ensino superior e tomar decisões que resultem em ações favoráveis à acessibilidade, tendo o termo do ponto de vista da lei 5.296, é “escutar as vozes de atores que, em seu cotidiano, vivenciam os dilemas entre aparato legal e condições materiais e subjetivas oferecidas”.

A permanência do aluno com NEE no ensino superior é o desafio que todas as universidades brasileiras públicas e privadas tentam superar. Por isso, vale ressaltar a importância de uma gestão universitária inclusiva e participativa que se preocupe com a formação de cidadania e que respeite a diversidade antes já citada. Se importar com a inclusão educacional é um fator de suma importância para fortalecer os laços com a democracia e com a humanidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é apresentada a metodologia empregada para a coleta e análise dos dados, bem como o delineamento da pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando o propósito desta pesquisa, foi utilizado no presente estudo a abordagem quantitativa. Essa abordagem preocupa-se com a análise de dados numéricos através de procedimentos estatísticos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Esta pesquisa objetivou compreender a relação entre a inclusão de pessoas com deficiência e as políticas públicas que contribuíram para a elevação da participação dos mesmos. O estudante NEE foi escolhido como objeto deste estudo por ter uma representatividade muito grande no país e ainda conviverem em condições restritas no ambiente universitário, ambiente de pluralidades ideológicas e diversidades, bem como, por representar semelhança nas condições de acolhimento de estudantes NEE em outros diversos países, principalmente nos países não desenvolvidos.

Por meio deste estudo, pretende-se expor como se comportou, a partir de dados quantitativos, a evolução do ingresso de pessoas NEE na universidade e por meio de da pesquisa bibliográfica as ações que colaboraram para a permanência destes estudantes no ambiente universitário até a conclusão do curso ao longo do período de 2011 a 2019.

Conforme salientado anteriormente, existem estudos que abordam a mesma temática, mas que carece de informações atualizadas e uma abordagem mais aprofundada. Mediante essa situação, fez-se oportuno o desenvolvimento de uma pesquisa explicativa do tema, que para Severino (2007) a pesquisa explicativa ocasiona na identificação da causa do fenômeno estudado, seja ela através da abordagem quantitativa com representações matemáticas ou pela interpretação dos métodos qualitativos.

3.2 COLETAS DE DADOS

Para a realização desta pesquisa os dados obtidos foram extraídos das estatísticas do ensino superior brasileiro que são publicadas nas plataformas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que

é uma instituição autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Além deste, são analisados os dados de ingresso de estudantes com deficiência a partir da plataforma do MEC, que tem dados públicos do Programa de Universidade Para Todos (ProUni).

Os dados do INEP foram coletados no período de 2011 até 2019, visto que os dados de 2020 ainda não foram disponibilizados. Os dados do ProUni, também estão disponibilizados em sua integralidade e atualizado até o ano de 2019.

A plataforma do INEP demonstra uma certa instabilidade na transparência de informações no que tange a educação inclusiva. Dos anos de 2011 a 2014 não há dados sobre o número de estudantes NEE que ingressaram e concluíram o ensino superior. Da mesma forma, os anos de 2018 e 2019, as mais recentes publicações do censo do ensino superior, também não constam essas informações. Isso infere numa análise parcial de tais dados, prejudicando a integralidade da pesquisa e na colaboração completa deste trabalho na comunidade acadêmica.

Foram avaliados os dados gerais e por tipo de Necessidade Especial, sendo elas: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física e outros, que contempla: surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e superdotação.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados coletados foi realizada de forma quantitativa. A partir da plataforma do INEP, foi possível comparar os índices representativos de ingressos, matrículas e concluintes de pessoas com deficiência nas IES no período de 2011 a 2019, analisar o desenvolvimento de cada tipo de necessidade especial ao longo do período analisado, apresentar o comportamento da representatividade de estudantes NEE nas IES públicas e privadas, apresentar de maneira detalhada a evolução quantitativa de IES, avaliar o número de bolsas concedidas pelo Programa ProUni e por fim, realizar a discussão sobre a análise dos dados observados.

As análises foram realizadas de modo global, incluindo todas as IES do Brasil, abordando o ensino presencial e à distância nas universidades do Brasil públicas e privadas. Além disso, pretende-se apresentar de maneira detalhada os dados apresentados nas tabelas e gráficos. Para realizar essa análise, os dados das IES

públicas são fracionados por entes federativos federal, municipal e estadual. A soma destas três categorias é representada pelo total de IES públicas. O mesmo ocorre com a tabela que apresenta a quantidade de estudantes NEE na categoria administrativa pública e privada.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa realizada, análises e discussões dos dados obtidos. Serão apresentados dados em relação a quantidade de ingressantes e matrículas dos estudantes com NEE ao longo do período estudado, separados pelos tipos de deficiência e analisando o desenvolvimento de cada ano. Em seguida, é feita uma análise comparativa entre o setor público e o setor privado em relação ao número de IES e matrículas. A terceira parte é composta pelos dados do ProUni com a quantidade de bolsas concedidas ano após ano. E por fim, é realizada a discussão dos dados obtidos na pesquisa e dos resultados das análises.

4.1 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O ACESSO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento da inserção do estudante com necessidade educacional especial no ensino superior no período de 2011 a 2019 e analisar os resultados, foi obtido os dados estatísticos dos censos anuais referentes à educação superior brasileira publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e disponibilizados no site oficial da instituição. A partir disso, a Tabela 1 apresenta dados dos alunos com necessidade de educação especial (NEE) ingressantes ao longo do período de 2011 a 2019 do ensino presencial e à distância.

Do período 2011-2019, apenas em três anos foram encontrados dados, como apresentados na Tabela 1, sobre os alunos com NEE ingressantes de IES no Brasil. Com os dados obtidos, no período de 2015 a 2017, é possível observar que houve uma queda de quase 4% no ano de 2016 em comparação com o ano anterior. Porém, em 2017, o valor total de alunos ingressantes com NEE volta a crescer, tanto em comparação com o ano anterior, quanto o ano de 2015 (aproximadamente 10%). Em 2015, o Censo registrou 12.744 ingressantes de graduação declarados com NEE. Desse total, 37,6% apresentam deficiência física, 23,9% baixa visão e 13,2% deficiência auditiva. Em relação ao total de ingressantes de graduação em 2015, aqueles com NEE, que incluem deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, correspondem a 0,4%. É importante ressaltar que um

mesmo aluno pode declarar mais de uma necessidade especial, e deve-se considerar esse fato em todos os anos analisados.

Tabela 1 - Alunos com NEE ingressantes em IES no Brasil: graduação presencial e à distância

Ano	Total de alunos com NEE ingressantes	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Outros
2011				*			
2012				*			
2013				*			
2014				*			
2015	12.744	651	3.048	671	1.685	4.791	2.207
2016	12.290	734	3.742	622	1.661	4.492	1.296
2017	14.050	723	3.789	944	1.780	5.424	1.906
2018				*			
2019				*			

*Dados não divulgados/encontrados.

Fonte: Dados obtidos dos Resumos Técnicos dos Censos da Educação Superior – Graduação – dos anos 2011-2019 (MEC/Inep/Deed) e tabela elaborada pelo autor.

Em 2016, o Censo registra 12.290 ingressantes de graduação declarados com NEE, mas, como em 2015, também corresponde a 0,4% do total de ingressantes. Do total de ingressantes com NEE, deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva seguem sendo as deficiências mais declaradas, com 36,6%, 30,4% e 13,5%, respectivamente. Analisando os dados de 2017, o Censo registra 14.050 ingressantes de graduação declarados com NEE. Da mesma forma que os anos anteriores, os alunos ingressantes com NEE correspondem a 0,4% do total de ingressantes. Além disso, considerando os tipos de NEE, também se seguiu o padrão observado nos anos anteriores, sendo deficiência física a mais representada (38,6%), seguida de baixa visão (27,0%) e de deficiência auditiva (12,7%).

É relevante introduzir os conceitos de ingresso e matrícula. Os alunos "ingressantes" correspondem ao total de vínculos de alunos com ano de ingresso na graduação igual ao ano de referência do Censo. Os alunos "matriculados" correspondem à soma de vínculos de alunos na graduação. Visto que os dados de alunos com NEE ingressantes são escassos, a partir de agora será abordado os alunos com NEE matriculados no período analisado. A partir disso, na Tabela 2 são apresentadas as matrículas ativas totais ao longo do período de 2011 a 2019 do ensino presencial e à distância, a frequência relativa do estudante com necessidade de educação especial (NEE) e o número quantitativo de estudantes com cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física e outros.

Tabela 2 - Matrículas de alunos com NEE em IES no Brasil: graduação presencial e à distância

Ano	Total de matrículas	Total de matriculados com NEE ^a	FR ^b (%)	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Outros	Total de NE ^c
2011	6.739.689	23.250	0,34	3.301	5.944	1.582	4.078	5.946	2.399	23.250
2012	7.037.688	27.143	0,39	3.613	6.679	1.650	6.008	6.692	2.501	27.143
2013	7.305.977	29.034	0,40	3.943	6.955	1.488	7.037	7.850	2.464	29.737
2014	7.828.013	33.377	0,43	1.883	7.938	1.629	5.321	10.311	7.062	34.144
2015	8.027.297	37.927	0,47	1.922	9.224	1.649	5.354	12.975	7.713	38.837
2016	8.048.701	35.891	0,45	2.074	11.028	1.738	5.051	12.775	4.089	36.755
2017	8.286.663	38.272	0,46	2.203	10.619	2.138	5.404	14.449	5.042	39.855
2018	8.450.755	43.633	0,52	2.537	12.751	2.235	5.978	15.647	6.818	45.966
2019	8.603.824	48.520	0,56	2.598	13.906	2.556	6.569	16.376	8.678	50.683

a: Total de matrículas de alunos com NEE. b: Frequência Relativa (FR) calculada pela razão percentual do número de matrículas de alunos com NEE no ensino superior dividido pelo número total de matrículas no ensino superior. c: Total de Necessidades Especiais (NE), soma dos valores apresentados para cada deficiência. Ou seja, um mesmo aluno pode possuir mais de uma NE. Fonte: Dados obtidos das Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação – dos anos 2011-2019 (MEC/Inep/Deed) e tabela elaborada pelo autor.

É importante ressaltar que, para cada ano, a soma dos valores apresentados para cada deficiência representa o total de Necessidades Especiais (NE), sendo esse número maior que o total de alunos com NEE matriculados no período de 2013-2019. Esse fato ocorre, pois, um mesmo aluno pode possuir mais de uma NE.

Conforme os dados apresentados na Tabela 2, percebe-se que ao longo do período analisado houve um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência em IES. Com base nos valores de Frequência Relativa (FR), que é a razão percentual do número de matrículas de estudantes NEE dividido pelo número total de matrículas no ensino superior, percebe-se que ao longo do período de 2011 a 2019 houveram 4 momentos que se destacam ao analisarmos os dados, os quais ocorreram um aumento significativo nas matrículas de pessoas com deficiência nas IES em relação ao ano anterior, são eles: 2011-2012, 2014-2015; 2017-2018; e 2018-2019. Em 2011, primeiro ano para análise deste estudo, as matrículas de alunos com algum tipo de deficiência no ensino superior representavam 0,34% do total de matrículas no geral, ou seja, foram realizadas 23.250 matrículas. No ano de 2012 ocorreu um aumento considerável em relação ao ano anterior com 16,7% a mais no número de matrículas ou 3.893 matrículas em número absoluto. No ano seguinte, houve um certo aumento, mas não tão significativo, afirmativa que pode ser evidenciada com a comparação das Frequências Relativas de 2012 e 2013, que o aumento da representação saiu da marca de 0,39% para 0,40% do número total. Nota-se que o ano de 2014, segundo os dados do INEP, teve um realce no número de matrículas com 33.377 alunos com NEE matriculados, atingindo 0,43% na frequência relativa com o número total de matrículas. O ano de 2015 também proporcionou um número elevado de alunos com NEE matriculados em IES, batendo a marca de 37.927, ou seja, 13,6% a mais que no ano anterior e a inserção representando 0,47% do total de alunos nas redes públicas e privadas de ensino superior. Em relação ao período analisado de 2011 a 2019, no ano de 2016 houve uma mudança no padrão de aumento de matrículas que estava se solidificando. Foram 2.036 matrículas a menos que no ano anterior e uma queda na frequência relativa, com valor chegando a 0,45%. No ano de 2017, os resultados foram semelhantes aos dois anos anteriores. Pode-se dizer que este ano foi de “retomada” no crescimento de alunos com NEE matriculados, contendo uma quantidade maior que os últimos dois anos, porém, com a frequência relativa menor que no ano de 2015. No ano de 2018, manteve-se o mesmo padrão de aumento nas matrículas que o ano anterior. Logo, a frequência

relativa chega a 0,52% do total de estudantes no geral de matrículas em números absolutos 43.633.

E por final 2019, ano mais atualizado dos dados, e que pelo segundo ano seguido, demonstrou uma evolução no número de matrículas. Este ano teve a maior quantidade de matrículas com 48.520 em número absoluto e com a maior frequência relativa representando 0,56%. Comparando o último ano da análise (2019) com o primeiro ano (2011), evidencia-se que o número de matrículas de estudantes NEE mais que dobrou, representando um crescimento de 102% no final do período estudado.

Especificamente tratando do desenvolvimento da inserção de pessoas NEE por tipos de deficiência, o Gráfico 1 apresenta como se deu esse processo em valores quantitativos.

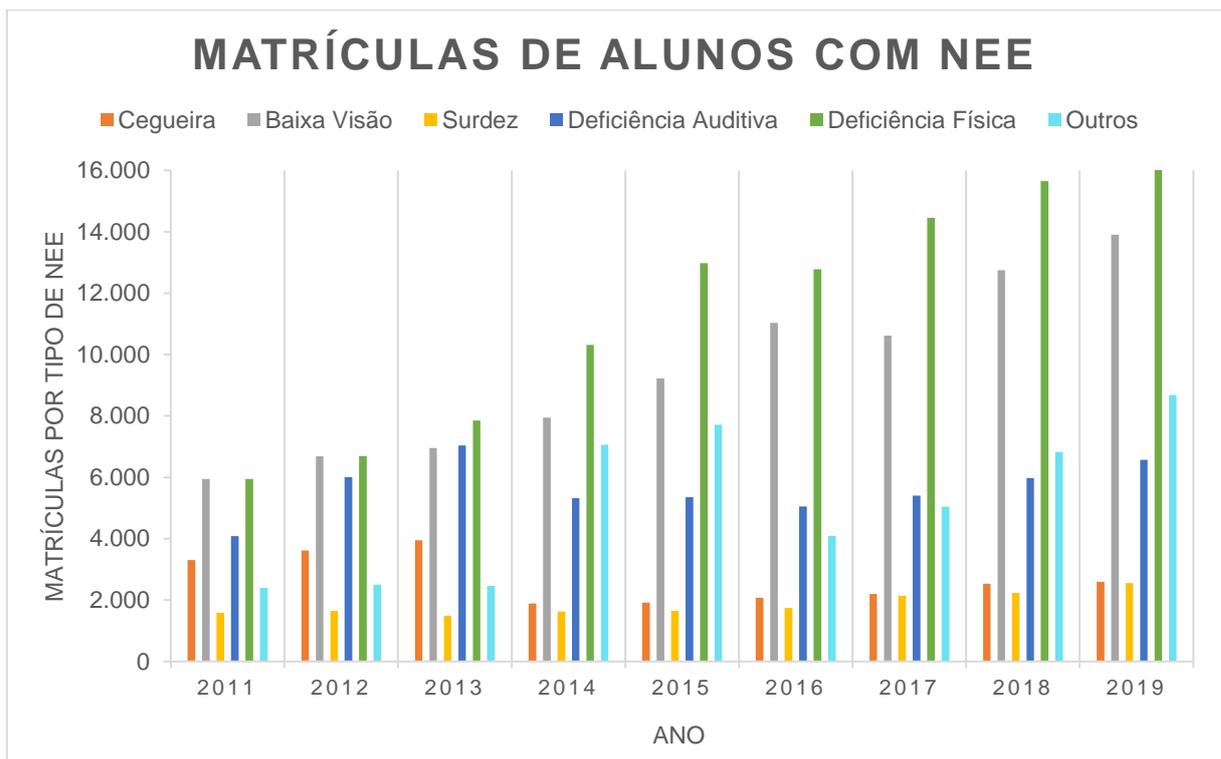


Gráfico 1 - Matrículas de alunos portadores de NEE nos cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial no período de 2011 a 2019
 Fonte: Dados obtidos das Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação – dos anos 2011-2019 (MEC/Inep/Deed) e gráfico construído pelo autor

Em relação aos dados demonstrados no Gráfico 1, percebe-se que ao longo do período analisado houve um aumento acentuado e constante no número de

matrículas nas redes de ensino superior em dois tipos de deficiência, enquanto os demais tipos mantiveram uma certa instabilidade no desenvolvimento quantitativo. Houve um crescimento constante no número de matrículas de pessoas com deficiência física e com baixa visão. Este primeiro tendo um volume mais acentuado, a exemplo no ano de 2011, quando as matrículas de pessoas com deficiência física representavam 25,5%, ou seja, 5.946 matrículas do total das matrículas de alunos NEE. Em 2015, esse tipo de deficiência alcançou a marca de 12.975 matrículas, representando 34% do total de matrículas para alunos NEE e em 2019, dado mais atualizado, tem 16.376 matrículas representando os mesmos 34% do montante de matrículas para este público. No que tange na evolução de matrículas de pessoas com baixa visão, segundo tipo de deficiência com o maior número de matrículas, nota-se uma evolução tão enfática quanto o de pessoas com deficiência física. O aumento de número de matrículas neste tipo de deficiência fica evidente ao compararmos o ano de 2011 com 5.944 matrículas representando 25,5% do total do número de matrículas de alunos NEE (coincidentalmente o mesmo valor que as matrículas de pessoas com deficiência física) ao ano de 2019 com 13.906 matrículas representando 29% do total do número de matrículas de estudantes NEE. Além de anos pontuais, há um crescimento anual ano a ano, com exceção de 2016 que teve um retrocesso no número de matrículas de estudantes NEE com deficiência física e 2017 que teve o mesmo ocorrido com as pessoas com baixa visão.

Agora, tratando das demais deficiências apresentadas no Gráfico 1, não há sinais de estabilidade no crescimento número de matrículas. Isso significa que por mais que, com exceção da deficiência cegueira, o período final tenha uma quantificação maior que o período inicial, não houve ao longo do período de 2011 a 2019 uma constância comum nos números. Houveram tantos momentos de aumentos significativos, quanto momentos de redução significativas e uma mudança sem expressão na representatividade de alunos NEE no ensino superior. Primeiramente, os dados dos alunos com cegueira apresentam uma oscilação, com uma variação não ampla ao longo do período estudado. Além disso, é o único tipo de deficiência que não obteve um crescimento ao final do período de 2011 a 2019, com uma porcentagem de 21% de matrículas a menos que o primeiro ano de análise. Os alunos com surdez e deficiência auditiva obtiveram números discretos de crescimento nas matrículas ao longo do período e são proporcionalmente similares. O tipo surdez no primeiro ano (2011) constou 1.582 matrículas e no último ano (2019) 2.556, ou seja,

um crescimento de 61% no final do período estudado. A deficiência auditiva em 2011 constava 4.078 matrículas e no último ano analisado 6.569 matrículas, indicando um crescimento de 61%. Mesmo os dois tipos terem o mesmo percentual de aumento no número de matrículas, a deficiência auditiva teve valores numéricos mais elevados e uma variação mais acentuada ao longo do período estudado. Por fim, “outros”, que representa as NEE de surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e superdotação, demonstrou em 2014 um aumento significativo de 286% em relação aos anos anteriores. Em 2015 o número deste tipo alcançou o pico de matrículas do período analisado com 7.713 matrículas. No ano 2016 teve uma queda bastante significativa, chegando a 4.086 matrículas e nos três anos seguintes foram momentos de restabelecimento com 5.042 matrículas em 2017, 6.818 em 2018 e atingindo a maior marca em 2019 com 8.678 matrículas e representando um aumento de 346% em relação ao ano de 2011.

Percebe-se que ao longo do período de 2011 a 2019 tem ocorrido um crescimento na participação do estudante NEE no ambiente escolar no ensino superior brasileiro. Além disso, ao analisarmos os dados da Tabela 2 e do Gráfico 1, fica evidente que o processo de inclusão desses estudantes está evoluindo e que há uma instabilidade na evolução do número de matrículas ao longo do período analisado.

4.2 DAS CATEGORIAS ADMINISTRATIVAS: PÚBLICA E PRIVADA

Sabe-se que atualmente há uma diferença quantitativa ampla entre as universidades privadas e públicas, conforme é possível observar na Tabela 3. Nos dados mais recentes, do ano de 2019, são 2.608 IES no Brasil, sendo 2.306 da rede privada e 302 da rede pública. Tratando das IES públicas, está inserido os entes federativos federal, estadual e municipal.

Ao observar os dados da Tabela 3, nota-se que a quantidade de IES privadas aumentou de maneira mais significativa que as IES públicas. Percebe-se que de 2011 a 2016 há uma oscilação no número de IES privadas, começando pelo aumento de 30 instituições, atingindo a marca de 2.112 em 2012. Em 2013 teve uma diminuição de 22 instituições, e a redução seguiu nos próximos dois anos: 20 instituições (2014) e em 2015 apenas 1 instituição, registrando 2.069 IES privadas. Em 2016, após 4

anos, voltou a registrar crescimento no número de IES privadas atingindo a marca de 2.111 instituições. Em 2017 houve um aumento de 41 instituições IES privadas, seguido por 86 (2018) e 68 (2019) novas instituições, no último ano atingindo a maior marca com 2.306 IES privadas. Comparando o registro de 2019 com o primeiro ano da análise, resulta-se no aumento de 11% no número de IES privadas.

Tabela 3 - Total de instituições de ensino superior (IES) no Brasil

Ano	IES públicas				IES privadas	Total de IES
	Total	Federal	Estadual	Municipal		
2011	284	103	110	71	2.081	2.365
2012	304	103	116	85	2.112	2.416
2013	301	106	119	76	2.090	2.391
2014	298	107	118	73	2.070	2.368
2015	295	107	120	68	2.069	2.364
2016	296	107	123	66	2.111	2.407
2017	296	109	124	63	2.152	2.448
2018	299	110	128	61	2.238	2.537
2019	302	110	132	60	2.306	2.608

Fonte: Dados obtidos das Sinopses Estatísticas dos Censos da Educação Superior – Graduação – dos anos 2011-2019 (MEC/Inep/Deed) e tabela elaborada pelo autor.

O Municipal é a única categoria que apresenta um movimento de regressão ao final do período analisado. Apenas nos anos de 2011 a 2012 que houve uma evolução significativa no comparativo de um ano para o outro, pois foram registradas 14 novas IES municipais alcançando um total de 85 de instituições. De 2012 a 2019 foram registradas reduções ano após ano de registros de IES municipais. Ao final do período, no ano de 2019, foram registrados apenas 60 IES municipais, ou seja, 18% a menos que ano de 2011 e 42% a menos que o ano de 2012.

O Estadual é o ente federativo que apresentou maior evolução no número de IES. Com exceção de 2014, todos os demais anos demonstraram crescimento no

número de instituições. De 2011 a 2019 foram registradas 22 novas IES estaduais, ou seja, houve um crescimento de 20% ao longo do período analisado.

O Federal apresentou um desenvolvimento gradual e menos expressivo que as IES privadas e o ente estadual. Em 2011 e 2012 foram registrados o mesmo número de IES, 103 em ambos os anos. Observa-se em 2013, um leve aumento de 3 IES a mais que os anos anteriores. De 2014 a 2016, percebe-se, novamente, a estagnação no número de IES federais, atingindo a marca de 107 ao longo desses 3 anos e apenas 1 a mais que o ano de 2013. Em 2017 ocorre o aumento de 1 IES federal, 2018 a 2019 permanecem em ambos os anos o número de 110 IES federais, apenas 1 a mais que o ano de 2017. Logo, ao final do período analisado, representou um aumento de 6% de registros de novas IES federais em comparação ao ano inicial da análise.

A Tabela 4 apresenta o número de matrículas de estudantes NEE nas redes públicas e privadas da educação superior ao longo do período de 2011 a 2019. Para apresentar os dados com mais detalhes, a rede pública foi fragmentada, novamente, por entes federativos: Federal, Estadual e Municipal. Cada frequência relativa foi calculada conforme o número de estudantes que consta em cada âmbito. A partir da dessa tabela, nota-se que houve um aumento significativo de matrículas nas redes públicas e privadas ao longo do período analisado. Tendo como referência inicial o valor de 2011, o setor público teve um aumento no número de matrículas de 180%, indicando a efetividade na aplicação de ações que contribuam com o processo de inclusão de estudantes NEE. O setor privado, por sua vez, também apresentou sinais de evolução em questão ao crescimento do número de matrículas entre 2011 e 2019, atingindo uma quantidade de matrícula em 2019 de 80% maior que o ano de 2011.

Embora a evolução do número de matrículas fique evidente, percebe-se que nas instituições de ensino superior federais e municipais os números de matrículas não aumentaram de maneira constante. De 2011 a 2015 o número de matrículas na rede federal apresenta um crescimento considerável de 190% com 12.889 matrículas, porém após este período apresentou-se nos próximos três anos números inferiores a marca citada de 2015 e foi apenas em 2019 que essa marca foi batida, com 13.971 matrículas. Ou seja, de 2011 a 2015 ocorreu uma evolução exponencial e de 2015 a 2019 não transcorreu este mesmo padrão, resultando em um crescimento de 8% e chegando a maior marca registrada até então com 13.971 matrículas. Já no âmbito

Tabela 4 - Matrículas na educação superior pública e privada de alunos portadores de Necessidades Especiais nos cursos de graduação presenciais e a distância

Ano	Pública											Privada			
	Total	Total NEE	FR ^a (%)	Federal	Federal NEE	FR ^b (%)	Estadual	Estadual NEE	FR ^c (%)	Municipal	Municipal NEE	FR ^d (%)	Total	Total NEE	FR ^e (%)
2011	1.773.315	6.531	0,37	1.032.936	4.437	0,43	619.354	1.861	0,30	121.025	233	0,19	4.966.374	16.71	0,34
2012	1.897.376	8.201	0,43	1.087.413	5.577	0,51	625.283	2.013	0,32	184.680	611	0,33	5.140.312	18.94	0,37
2013	1.932.527	9.406	0,49	1.137.851	6.648	0,58	604.517	2.051	0,34	190.159	707	0,37	5.373.450	19.62	0,37
2014	1.961.002	13.723	0,70	1.180.068	10.602	0,90	615.849	2.542	0,41	165.085	579	0,35	5.867.011	19.65	0,33
2015	1.952.145	15.752	0,81	1.214.635	12.889	1,06	618.633	2.560	0,41	118.877	303	0,25	6.075.152	22.17	0,37
2016	1.990.078	14.558	0,73	1.249.324	11.650	0,93	623.446	2.630	0,42	117.308	278	0,24	6.058.623	21.33	0,35
2017	2.045.356	14.293	0,70	1.306.351	10.667	0,82	641.865	3.385	0,53	97.140	241	0,25	6.241.307	23.97	0,38
2018	2.077.481	16.585	0,80	1.324.984	12.422	0,94	660.854	3.962	0,60	91.643	201	0,22	6.373.274	27.04	0,42
2019	2.080.146	18.309	0,88	1.335.254	13.971	1,05	656.585	4.120	0,63	88.307	218	0,25	6.523.678	30.21	0,46

a: Frequência Relativa (FR) calculada pela razão percentual do número de matrículas de alunos com NEE no ensino superior público dividido pelo número total de matrículas no ensino superior público. b: Frequência Relativa (FR) calculada pela razão percentual do número de matrículas de alunos com NEE no ensino superior público federal dividido pelo número total de matrículas no ensino superior público federal. c: Frequência Relativa (FR) calculada pela razão percentual do número de matrículas de alunos com NEE no ensino superior público estadual dividido pelo número total de matrículas no ensino superior público estadual. d: Frequência Relativa (FR) calculada pela razão percentual do número de matrículas de alunos com NEE no ensino superior público municipal dividido pelo número total de matrículas no ensino superior público municipal. e: Frequência Relativa (FR) calculada pela razão percentual do número de matrículas de alunos com NEE no ensino superior privado dividido pelo número total de matrículas no ensino superior privado.

Fonte: Dados obtidos das Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação – dos anos 2011-2019 (MEC/Inep/Deed) e tabela elaborada pelo autor.

municipal, foi o único que a quantificação de matrículas não obteve saldo positivo ao final do período analisado. Ao analisarmos a Tabela 4, ano de 2011 obteve 233 matrículas e em 2013, o qual foi o auge do número de matrículas no âmbito municipal, obteve 711, isso significa um aumento de 208% em apenas 2 anos. Entretanto, de 2013 a 2019 não seguiu o mesmo ritmo de crescimento, resultando num decréscimo ano após ano. Em 2019 o número de matrículas foi maior que o ano anterior com 218 matrículas, mas em relação ao ano de 2013 resultou em um decréscimo de 224% no número de matrículas NEE.

No âmbito estadual, nota-se um aumento constante no número de matrículas nos 9 anos analisado. No período de 2011 a 2016, a quantidade de matrículas de estudantes NEE tem um comportamento simples, sem grandes diferenças significativas de um ano para o outro. Já no período de 2016 a 2019, nota-se que o crescimento foi mais acelerado que o período anteriormente examinado. Logo, no período de 2011 a 2019 houve um aumento de 121% no número de matrículas.

Na educação superior da rede privada, o número de matrículas não apresenta uma evolução expressiva até o ano de 2017. De 2011 a 2016 foram matriculados 4.614 estudantes NEE e no período de 2016 a 2019 foram realizadas 8.878 matrículas, representando o dobro do primeiro momento. No final do período de 2011 a 2019 houve um aumento de 86% de matrículas de estudantes NEE na rede privada.

Analisar as matrículas nos faz entender como está se desenvolvendo ao longo do período estudado o processo de inclusão de estudantes NEE. É notável a evolução no número de matrículas de estudantes NEE nas redes públicas e privadas de educação superior, mas precisamos salientar que o processo de representatividade no ambiente universitário não se dá pela percepção deste aumento em números absolutos, e sim pela representação que ela tem no meio universitário. No Gráfico 2, a Frequência Relativa representa o desenvolvimento de estudantes NEE nas instituições de ensino públicas e privadas ao longo do período de 2011 a 2019.

A partir do ilustrado no Gráfico 2, fica evidente a supremacia proporcional de estudantes NEE nas universidades públicas. Nota-se que inicialmente, que as IES públicas e privadas apresentavam índices de matrículas semelhantes, com o ensino público um pouco acima do ensino privado. Percebe-se também que há uma variação mais ampla ao longo do período analisado por parte do ensino público, assim como um crescimento mais acelerado da inclusão de estudantes NEE nas universidades públicas que nas universidades privadas.

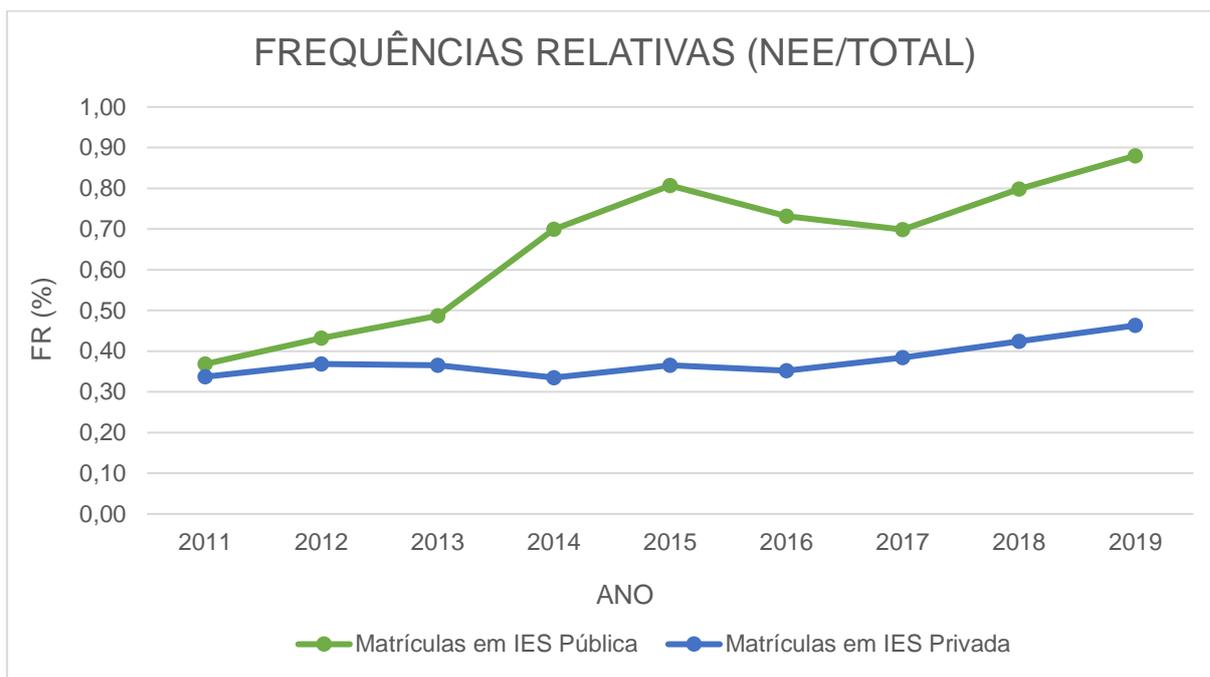


Gráfico 2 – Frequências Relativas (%) de alunos NEE em IES públicas e privadas no período de 2011 a 2019

4.3 PROGRAMA PROUNI

Em meio a necessidade de promover educação no ensino superior, manobras governamentais foram necessárias para que isso fosse possível. Dito isso, desde o início da década de 2000, tem-se criado incentivos educacionais através de políticas públicas e programas para que o objetivo de inclusão de pessoas de todas as camadas da sociedade pudesse percorrer a jornada universitária até concluir o ensino superior. Se tratando de alunos NEE, essas ações representam alternativas para que este público ingresse no ensino superior.

Afim de apresentar a influência dessas políticas públicas que promovem a inclusão de estudantes NEE nas IES, a Tabela 5 retrata através da representação quantitativa do ProUni o número de bolsas preenchidas por pessoas NEE e o quanto representa do total de bolsas concedidas ao longo do período de 2011 a 2019.

De acordo com os dados expostos na Tabela 5, percebe-se que o número de bolsas concedidas para pessoas NEE alcançou seu maior volume em 2015, e a partir deste ano o número de matrículas foi decrescendo até atingir o valor atual de 1.624 bolsas. Fazendo uma análise mais restrita, nota-se que no período de 2013 a 2015 foi o momento de maior expansão de um ano para o outro em questão de número

absoluto e de frequência relativa das pessoas NEE dentro do total de bolsas concedidas.

Tabela 5 - Bolsas concedidas pelo ProUni por ano (2011-2019)

Ano	Total de bolsas concedidas	Total de "beneficiários deficiente físico"	FR (%)
2011	170.766	1.066	0,62
2012	176.764	1.227	0,69
2013	177.326	1.392	0,78
2014	223.598	1.773	0,79
2015	252.650	2.085	0,83
2016	239.262	1.770	0,74
2017	236.636	1.763	0,75
2018	241.032	1.588	0,66
2019	225.555	1.624	0,72

Fonte: Dados obtidos do Portal de Dados Abertos (MEC) dos anos de 2011 a 2019 (MEC) e tabela elaborada pelo autor. Dados disponíveis em <<http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>>

Após 2015, não se obteve mais resultados que demonstrem a evolução deste programa em meio ao ensino superior brasileiro. De maneira simplificada, o total de bolsas concedidas nas instituições privadas pelo programa ProUni não supera o número de instituições privadas existente no Brasil, ou seja, é oferecido menos de uma bolsa para pessoa NEE por IES privada.

4.4 ESTUDANTES NEE CONCLUINTES NO ENSINO SUPERIOR

Para uma análise completa dos estudantes com NEE, é essencial avaliar também o número desses alunos que concluíram a graduação. Assim, a Tabela 6 apresenta os dados obtidos (Censos do Ensino Superior) dos alunos com necessidade de educação especial concluintes ao longo do período de 2011 a 2019 do ensino presencial e à distância.

Da mesma forma que os ingressantes no período 2011-2019, apenas em três anos foram encontrados dados, como apresentados na Tabela 6, dos alunos com NEE concluintes de IES no Brasil. Verifica-se que no período de 2015 a 2017 não houve evolução no total de concluintes de estudantes NEE. Nota-se uma queda significativa

no ano de 2016, de aproximadamente 6%, em relação a 2015. Em 2017, há um aumento de quase 5% em relação a 2016 chegando a marca de 5.052 estudantes, mas ainda apresenta um valor um pouco abaixo da maior marca que ocorreu em 2015. Em 2015, o Censo registrou 5.130 concluintes declarados com NEE. Desse total, 38,8% apresentam deficiência física, 23,2% baixa visão e 20,3% deficiência auditiva. Em relação ao total de concluintes de graduação em 2015, aqueles com NEE, que incluem deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, correspondem a 0,4%. É importante lembrar que um mesmo aluno pode declarar mais de uma necessidade especial.

Tabela 6 - Alunos com NEE concluintes em IES no Brasil: graduação presencial e à distância

Ano	Total de alunos com NEE concluintes	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Outros
2011				*			
2012				*			
2013				*			
2014				*			
2015	5.130	309	1.192	234	1.041	1.989	547
2016	4.799	249	1.437	228	775	1.689	541
2017	5.052	285	1.350	268	876	1.949	720
2018				*			
2019				*			

*Dados não divulgados/encontrados.

Fonte: Dados obtidos dos Resumos Técnicos dos Censos da Educação Superior – Graduação – dos anos 2011-2019 (MEC/Inep/Deed) e tabela elaborada pelo autor.

Em 2016, o Censo registra 4.799 concluintes de graduação declarados com NEE, mas, como em 2015, também corresponde a 0,4% do total. Do total de concluintes com NEE, deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva seguem

sendo as deficiências mais declaradas, com 35,2%, 29,9% e 16,1%, respectivamente. Conforme citado anteriormente, o Censo de 2017 registra 5.052 concluintes de graduação declarados com NEE. Da mesma forma que os anos anteriores, os alunos concluintes com NEE correspondem a 0,4% do total de concluintes. Além disso, considerando os tipos de NEE, também se seguiu o padrão observado nos anos anteriores, sendo deficiência física a mais representada (38,6%), seguida de baixa visão (26,7%) e de deficiência auditiva (17,3%). De um modo geral, outro aspecto notório dos dados apresentados é o crescimento de concluintes do tipo “outros”, que em 2015 foram de 547 estudantes e alcançou a marca de 720 em 2017, ou seja, um aumento de quase 32% em um curto período de tempo.

4.5 DISCUSSÃO

Durante o período de luta por melhores condições de acesso e permanência no ensino superior ao estudante com necessidades especiais de educação, tem sido consolidado a ideia de que a formação educacional desses estudantes deve acontecer na escola comum, sendo assim uma sobrelevação das propostas apresentadas sobre a institucionalização e a integração que estavam em pauta ao longo das últimas décadas (MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015).

Ainda assim, avaliando os Censos (INEP), apenas em 2011 há informações sobre a oferta de condições de acessibilidade às pessoas com deficiência. Neste ano, do total de 30.420 cursos de graduação declarados, 24.560 (80,7%) ofertaram condições de acessibilidade às pessoas com deficiência. Avaliando os cursos que ofertaram tais recursos, como material em braile, material em áudio, tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais, guia-intérprete, material didático em língua brasileira de sinais, inserção da disciplina de língua brasileira de sinais no curso, entre outros materiais e recursos, foi possível observar que os cursos tecnológicos estão mais bem equipados do que os de licenciatura e bacharelado no que se refere aos recursos de acessibilidade às pessoas com deficiência.

A partir dos dados analisados, nota-se a elevação no número de matrículas em ambas redes de educação no ensino superior, pública e privada. Mais especificamente, as IES públicas demonstram maior evolução de desenvolvimento no que tange a inclusão de estudantes NEE no ensino superior. Para Martins, Leite e Lacerda (2015), essa evolução de matrículas nas IES públicas é efetivada a partir dos

programas e ações do governo federal que visam ampliar o acesso e permanência destes estudantes nas universidades públicas. Pode-se responsabilizar esse crescente número de matrículas nas IES públicas as políticas públicas e ações governamentais, que ao longo do período estudado foram sendo criadas com o intuito de incluir os estudantes NEE nas IES, tais ações como criação da lei de cotas para pessoas com algum tipo de deficiência nº 13.409/2016 que garante a reserva de vagas para esse público. No que tange ao ensino público e privado, também tem destaque a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146/2015) que adotou medidas para o acesso e permanência dos estudantes NEE. Além destas ações, também há a influência de programas que foram elaboradas e acionadas antes do período analisado, mas que colaboram diretamente para o processo de inclusão e acessibilidade do estudante NEE, tais como o Programa Incluir, REUNI e o PROUNI (MUZI, 2019).

Foi possível observar que há a predominância no número de matrículas de estudantes com deficiência física e baixa visão. A soma do número de matrículas dessas duas deficiências corresponde a 62,4% do total de matrículas nas IES. Possivelmente, pela alta quantidade de matrículas desses dois tipos de deficiência, as IES se organizaram para proporcionar melhores condições de acessibilidade e recursos atendendo as individualidades de cada estudante. Entretanto, nota-se que os demais tipos de deficiência não apresentam evoluções significativas no número de matrículas. Sendo assim, conclui-se que os tipos de deficiência auditiva, surdez, cegueira e outros precisam de atenção especial ao longo da sua jornada em uma IES, do processo de seleção até a conclusão do curso. Talvez esse acontecimento ocorra pela falta de estrutura, de modo geral, das IES para receber estudantes com tais individualidades. E o não incentivo para que esse cenário seja alterado, pode ser pelo fato de esses estudantes não serem tão expressivos quanto os demais, em quantidade de ingressos, matrículas e conclusão.

A análise feita em relação às matrículas do ensino público e privado nas IES, deduz-se: a) a rede privada de educação superior está proporcionando mais ingressos de estudantes NEE que na rede pública, pois o número de matrículas na rede privada e sua quantidade de instituições é maior que na rede pública; b) embora numericamente menor em instituições e em matrículas, a rede pública está com taxas proporcionalmente mais elevadas de acesso de estudantes NEE que na rede privada; c) há indícios de que os estudantes NEE estejam mais confiantes em ingressar nas universidades públicas pelo fato de ter mais visibilidade sobre o tema de estudantes

NEE ano após ano; d) o aumento de matrículas e de frequência relativa do estudante NEE nas universidades privadas, tem-se justificado pelo maior interesse desses estudantes em participar do ambiente universitário, aceitando os desafios que naturalmente enfrentam e pela maior representatividade nas políticas públicas elaboradas para a promoção de uma vida digna e igualitária; e) de modo geral, está tendo mais matrículas de estudantes NEE ano após ano nas IES; e f) a tendência para os próximos anos é de maior quantidade de acesso, permanência e concluintes de estudantes NEE no ensino superior. Nota-se também que, ao contrário do que Santos (2013 p.149) aponta, a democratização do acesso de estudantes NEE não é oriunda da expansão da rede privada de educação, pois ficou evidente através desta pesquisa que o ensino público superior acolhe em sua proporção uma quantidade maior de estudantes que o ensino privado superior.

Este estudo apresentou que mesmo existindo diversas políticas públicas e legislações para incluir o estudante NEE no ambiente universitário, a representação destes estudantes nas redes de ensino superior é significativamente reduzida quando comparada aos demais estudantes, não chegando a 1% do total de ingressantes, de matrículas e também da quantidade de estudantes concluintes nas IES. Segundo Muzi (2019), a busca pela superação das desigualdades a partir das legislações vigentes e as políticas públicas presentes no que se refere ao ensino superior, resgatam a solução entre a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências. Ademais, é um desafio cotidiano, pois trata de uma questão que está inserida nos moldes de uma sociedade tradicional com uma mentalidade em detrimento com as ideias dessas impostas pelas legislações e políticas públicas.

O intuito não pode ser limitado apenas no objetivo de inserção destes estudantes a universidade. Para isso, deve ser considerado as variáveis ao longo da sua jornada até a conclusão do curso, a estrutura física que a universidade oferece, os recursos disponíveis para o auxílio a estes estudantes, as condições de deslocamento interno e externo a universidade e a assistência que será disponibilizada a estes estudantes ao longo de sua formação. Segundo Martins, Leite e Lacerda (2015):

Pela presença e participação limitada da pessoa com deficiência no ambiente escolar, a escola cumpriria de modo extremamente restrito seu papel. Por assim dizer, a noção de que basta inserir o estudante com deficiência não pode ser defendida, muito menos amparada do ponto de vista legal. Se a intenção desse modelo educacional inclusivo favorecer a

plena participação da pessoa com deficiência na escola comum, esta deve prover de meios e recursos capazes de corresponder a essa função primordial da educação escolar (p. 1001).

Por fim, nota-se que a evolução no número de ingressantes, matrículas e concluintes de estudantes NEE não tem relação com o número de IES. A relação mais próxima que possa explicar esse acontecimento de aumento da presença do estudante NEE nas IES, são a maior liberdade e segurança que o estudante NEE tem em iniciar sua jornada no ambiente universitário e a criação de políticas públicas e normas legais que possibilitam que esse público ganhe mais visibilidade e autonomia para que sejam incluídos nas demais atividades sociais que um cidadão exerce ao longo da sua vida.

5 CONCLUSÃO

No Brasil, o tema de inclusão e acessibilidade de pessoas com algum tipo de deficiência no ensino superior é recente. Apenas na década de 1990, através das convenções e dos eventos internacionais sobre a inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência, que se percebe o início do interesse governamental e da sociedade em expor esse assunto. Entretanto, o volume de legislações e políticas públicas elaboradas sobre essa temática era muito baixa, e por esse motivo este período foi pouco produtivo e a temática pouco abordada, se limitando apenas no campo teórico. Foi nos anos 2000 que o cenário começou a mudar.

Ao contrário da década de 1990, a nova década desenvolveu-se com novas propostas de para a educação especial, tais como: a definição de pessoa com deficiência, preocupação com a inclusão e não mais com a inserção, a criação do Programa Incluir que oferece assistência aos estudantes NEE ao longo da sua formação, legislações específicas que oferecem amparo para os tipos de necessidades especiais, Programas que oferecem bolsas de estudo em universidades privadas (ProUni e FIES), a criação da Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de cotas para pessoas com necessidade especiais.

Todas as políticas e ações elaboradas para promover a inclusão de estudantes NEE no ensino superior tiveram influência para que os níveis, principalmente de matrículas, os quais os dados estavam completos e possibilitam uma conclusão mais adequada, tivessem uma evolução significativa ao final do período estudado. Logo, para manter esse nível de evolução, parte das IES, da sociedade e do Estado promover constantemente políticas e ações afirmativas que consigam alcançar o interesse da pessoa com necessidade especial em ingressar no ensino superior, tal como permanecer até a conclusão do curso.

Percebeu-se neste estudo que o cenário sobre tal tema está em constante desenvolvimento, e assim beneficiando os estudantes NEE para realizarem seus desejos em concluir o ensino superior. As políticas públicas são ferramentas que permitem que as questões que englobam as necessidades das pessoas com deficiência sejam resolvidas. Entretanto, de nada adianta tais políticas se a aplicação dela não for levada a sério pelos agentes que elaboram as políticas e pela sociedade que contribui para a aplicação.

As IES têm uma longa jornada para alcançar o ideal na capacidade de acolhimento e formação dos estudantes NEE. Observa-se na literatura sobre o tema que precisa de uma reestruturação nos moldes de ensino superior. Para receber alunos NEE, é preciso que a universidade ofereça todos os recursos e condições necessárias para que ao longo da formação destes estudantes possam desfrutar dos espaços e conhecimentos adquiridos na universidade. Para que isso ocorra é preciso de investimento nesta área educacional, mais exposição de informações sobre a inclusão e acessibilidade de estudantes NEE, reuniões e seminários com a participação dos representantes da universidade e os docentes em frente a comunidade acadêmica, reestruturação curricular na formação de professores, capacitar os professores para atender os estudantes de maneira correta, acompanhar o desenvolvimento do estudante NEE para certificar que esteja adquirindo o conhecimento da mesma condição que os demais, materiais didáticos em formato adequado a cada indivíduo, melhorar a mobilidade dentro e em torno dos campus acadêmicos, formação ao nível das tecnologias, acessibilidade e clareza nas plataformas utilizadas pela universidade, apoio social e etc.

Assim, se as IES, a sociedade e o Estado em conjunto aderirem medidas que propiciem a inclusão, acessibilidade e permanência do estudante NEE além daquelas já adquiridas, é possível afirmar que os dados apresentados ao longo do trabalho tenham evolução significativa no futuro e se aproximando cada vez mais do acolhimento e tratamento ideal que estas pessoas merecem receber.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; BELLOSI, Tereza Cristina; FERREIRA, Eliana Lúcia. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7917>

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros**. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (coord.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado de Letras (ALB), 2003.

ATIQUE, M.; ZAHER, H. **Educação inclusiva no ensino superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência**. Atas do XV Congresso Nacional do CONPEDI–Manaus. 1591-161. p. 09. 2006. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/hugo_zaher.pdf > . Acesso em: setembro de 2020.

BRASIL. **Aviso Circular Nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL (1999b). **Portaria Nº 1.679, de 2 de novembro de 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL (1999a). **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: outubro de 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>>. Acesso em: outubro de 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: outubro de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: outubro de 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: novembro de 2019.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 2678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: outubro de 2020.

CARVALHO, Ana Lúcia; OLIVEIRA, Cristiane Kuhn de. **Educação inclusiva e seu impacto nas práticas pedagógicas.** XII Congresso Nacional de Educação. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20061_8110.pdf>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. UNESCO, 1990. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>.

FIGUEIREDO, AC., et al. Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a educação inclusiva. In: SAMPAIO, SMR, org. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online].** Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 187-207. ISBN 978-85-232-1211-7.

GERHARDT, TATIANA ENGEL; SILVEIRA, DENISE TOLFO. **Métodos de pesquisa.**

Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 85-224-0489-5.

GRANEMANN, Jucélia L. **Educação Inclusiva**: análise de trajetórias e práticas pedagógicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS

IBGE. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em setembro de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Brasília, INEP, 2012. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília, INEP, 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília, INEP, 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília, INEP, 2015.

Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, INEP, 2016. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, INEP, 2017. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, INEP, 2018. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, INEP, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília, INEP, 2020. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em outubro de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Disponível em: <<http://www.ibdd.org.br/noticias/noticias-informe-85%20primeira%20lei%20voltada.asp>>. Acesso em: novembro de 2019.

KOYAMA, DÉBORA FAZOLIN. **Os reflexos da Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – no sistema jurídico brasileiro**. Trabalho de Conclusão

de Curso (Bacharelado em Direito – Universidade Presbiteriana Mackenzie). São Paulo, 2017.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7918>

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira and LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]**. 2015, vol.23, n.89, pp.984-1014. ISSN 1809-4465. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400008>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Programa Incluir. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir>>. Acesso em novembro de 2019.

MELO, FRANCISCO RICARDO LINS VIEIRA DE; ARAUJO, ELIANA RODRIGUES. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: Reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia escolar e educacional**. SP. Número especial, 2018: 57- 66. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/046>

MENDES, CLEBERSON DE LIMA; RIBEIRO, SONIA MARIA. Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior: Um estudo da produção acadêmica na área da educação. **Atos de Pesquisa em Educação** – ISSN 1809-0354. Blumenau – vol. 12, n. 1, p.189-206 jan/abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v12n1p188-206>

MUZI, Tatiana Gonçalves. **Inclusão e acessibilidade na educação superior sob o enfoque de políticas públicas federais**: O programa INCLUIR. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/28595/DISSERTA%C3>

%87%C3%83O%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Organização das Nações Unidas (ONU). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. United Nations. 2006. Disponível em: <<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>>. Acesso em: outubro de 2020.

PLETSCH, MARCIA DENISE; MELO, FRANCISCO RICARDO LINS VIEIRA DE. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>>. E-ISSN: 1982-5587.

Portal de Dados Abertos do Ministério da Educação. **PROUNI**. Disponível em <<http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>>. Acesso em outubro de 2020.

PRANDI, L. R.; GRALA, A. P.; GOUVEIA, L.; SILVA, R. C. da; REZENDE K.; SILVA, D. de S.; GARCIA, M. F. Inclusão e permanência de pessoas acometidas de defeitos em instituições de ensino superior. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 16, n. 1, p. 7-23, jan./jun. 2016 disponível em: <file:///C:/Users/PC201/Downloads/5821-18082-5-PB.pdf> Acesso:

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de Acesso e Permanência de Alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. ISBN 978-85-221

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. M. **Atendimento educacional especializado e o processo de inclusão**. Maringá: Centro Universitário de Maringá, Núcleo de Educação à Distância,

2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>.