

Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas

Inclusion of Special Education's target audience in Brazilian Higher Education: History, policies and practices

Leonardo Santos Amâncio Cabral¹

Resumo

O presente estudo se propõe a reunir, sistematizar e analisar a produção do conhecimento na área da Educação Especial dos últimos dez anos (2006 a 2016), especificamente no que tange à inclusão do público-alvo da Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, respaldada pela metodologia de pesquisa bibliográfica integrativa. A pesquisa foi conduzida nos ambientes virtuais das bases de dados de acesso público, a saber: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, *Scientific Electronic Library Online*, Periódicos Eletrônicos de Psicologia, Literatura Científica e Técnica da América Latina e Caribe e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. Como resultado, foram identificados elementos que compuseram cinco grandes eixos, a saber: (1) Políticas de Acesso e Permanência; (2) Percurso Acadêmico do Estudante Público-Alvo da Educação Especial; (3) Identificação e Identidade do Estudante Público-Alvo da Educação Especial; (4) Construção da Cultura Inclusiva; e (5) Impeditivos para a Permanência e Sucesso Acadêmico. As correlações entre os elementos que emergiram do presente estudo revelaram que não deve haver uma centralidade dos atores, ambientes ou estratégias no processo de construção de uma cultura universitária sob a perspectiva inclusiva, o que indica que é chegado o momento de transcender as práticas isoladas no âmbito do contexto universitário, bem como avaliar cuidadosamente as ações praticadas, que frequentemente são centralizadas somente nas dificuldades do estudante que compõe o Público-Alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Análise integrativa. Deficiências. Educação especial. Pesquisa bibliográfica. Universidade.

Abstract

This study aims to assemble, systematize and analyze the production of knowledge in the field of Special Education over the last ten years (2006-2016), specifically regarding the inclusion of the target audience of Special Education in higher education institutions. This systematic review of the literature is supported

¹ Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Núcleo Multidisciplinar para a Inclusão e Acessibilidade. R. João Rosa Góes, 1761, Vila Progresso, 79825-070, Dourados, MS, Brasil. E-mail: <prof.leonardocabral@gmail.com>.

by the integrative literature review methodology. The research was conducted in open source databases, namely: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Scientific Electronic Library Online, Periódicos Eletrônicos de Psicologia, Literatura Científica e Técnica da América Latina e Caribe e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. As a result, the elements identified were divided into five main areas, namely: (1) Political access and permanence; (2) Academic life of the student of the target audience of Special Education; (3) Identification and Identity of the student of the target audience of Special Education; (4) Construction of inclusive culture; and 5-prohibitive issues for Permanence and Academic Success. The correlations between the elements that emerged revealed that under the inclusive perspective there should not be centrality of the actors, environments or strategies in the process of constructing a university culture. This indicates that it is time to transcend the isolated practices within the university context and evaluate carefully our actions that focus only on the difficulties of Special Education students.'

Keywords: *Integrative analysis. Disabilities. Special education. Bibliographic research. University.*

Introdução

A democratização do acesso e a participação do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)² em Instituições de Ensino Superior (IES) instituíram-se, gradativamente, no contexto de diversos países membros das Organizações das Nações Unidas (ONU) (Ebersold & Cabral, 2016; Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2014).

Particularmente em relação à realidade brasileira, estudos indicam que o início desse movimento já se dava a partir do Período Populista (1946-1964), quando ações do Estado culminaram na gratuidade das IES públicas e na expansão e facilitação do acesso às IES privadas, conforme indicam pesquisadores como Brito *et al.* (2013), Bruno (2011), Oliveira (2003), Valdés (2006) e Selau e Damiani (2014), que, em suas investigações, contribuíram para o resgate histórico da democratização do acesso a essas instituições. Naquela época, porém, o ingresso do PAEE nesse nível de ensino era ainda incipiente.

Foi a partir da década de 1980 que os princípios promulgados pela ONU para o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, instituído em 1981, e da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência - 1983 a 1992, contribuíram para o respaldo ao reconhecimento do direito de acesso dessa população a todos os níveis de ensino, fomentando ao longo dos anos seguintes o aumento do número de matrículas desses estudantes em IES, ainda que esses contextos apresentassem as mais diversas barreiras (Brito *et al.*, 2013; Silva, 2014).

Conjeturando-se a legitimação desse movimento, debates e diálogos nacionais e internacionais dedicaram-se a litígios inerentes à inclusão do PAEE em contextos universitários. Naquele período, em alguns países, autores como Brolin e Elliott (1984) e Brown e Kayser (1981) já indicavam a necessidade do desenvolvimento de programas voltados à transição desse público, não só da escola para a universidade, como também desse nível de ensino para o mundo de trabalho.

² Considerando-se que, dentre as Instituições de Ensino Superior brasileiras, há um dissenso a respeito da definição do público a ser atendido pelas equipes de seus Núcleos de Acessibilidade, que vai desde a restrição desse atendimento a somente estudantes "laudados" com deficiência, até a sua ampliação a alunos com necessidades educacionais das mais diversas (discalculia, dislexia, etc.), optou-se, no presente artigo, por adotar o termo "Público-Alvo da Educação Especial", em referência ao Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que define, em seu artigo 1º, como PAEE "as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2011, p.1).

Mas foi na década de 1990 que importantes movimentos políticos contribuíram para um cenário em que discussões e decisões voltaram-se com mais veemência às problemáticas intrínsecas a essa população, conforme indicado por Cabral (2010): a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em 1990; o “Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com Necessidades Educacionais”, na Venezuela, em 1992; a “V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe”, em 1993, no Chile, que teve como documento-síntese a “Declaração de Santiago”; a “Conferência de Salamanca”, em 1994, quando foi elaborada e publicada a “Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”; e, em 1999, a “Declaração da Guatemala”, resultante da “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”.

É nesse cenário que se pode destacar a “*World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and action*”, que enfatizou a importância da atenção para a igualdade de acesso à educação superior, particularmente para o PAEE (United Nations Educational and Cultural Organization, 1998).

Todavia, não obstante aos movimentos e normativas locais, regionais, nacionais e internacionais, a comunidade científica ainda indicava que, naquela década, havia uma incipiência de orientações que pudessem contribuir com a implementação e aprimoramento de serviços específicos voltados à promoção do acesso e participação dessa população em contextos universitários, embora estudiosos como Brinckerhoff *et al.*, (1992) e Raskind e Higgins (1998) tivessem identificado, na realidade de alguns países, esforços nessa direção.

No Brasil, algumas iniciativas já eram identificadas em instituições como: Universidade Federal do Paraná, em 1991; Universidade Estadual do Oeste do Paraná e na Universidade Estadual de Campinas, em 1992; Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993; e Universidade de São Paulo, em 1994 (Anache *et al.*, 2014; Ferreira, 2007; Moreira *et al.*, 2011).

Corroborando essas ações, Guerreiro *et al.* (2014) fazem referência ao “I Encontro Nacional de Educação Especial”, realizado em 1995 na cidade de Campo Grande (MS), quando foi proposta a instalação do “Fórum Permanente de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior”, o qual passou a se constituir, em 1998, como “Fórum Nacional de Educação Especial”, realizado até o ano de 2002. Posteriormente, essas iniciativas se restringiriam a reuniões em eventos da área da Educação Especial.

Naquele período, alguns pesquisadores se debruçavam sobre a temática da inclusão no Ensino Superior, conforme indicam os estudos de Santos e Carmo (1998), Coelho *et al.* (1999), Mazzoni e Torres (1998, 1999) e Soares (1998). Mas o que era constatado, dentre outras evidências, é que nem mesmo os dados censitários educacionais faziam alguma referência à matrícula do PAEE nas IES brasileiras, denotando a sua invisibilidade institucional e política. Conforme indicam Moreira *et al.* (2011), foi somente a partir do Censo Educacional de 2000 que esses dados passaram a ser apresentados.

É inquestionável, contudo, que as discussões de âmbito nacional e internacional contribuíram para que passassem a ser institucionalizadas no Brasil algumas provisões institucionais voltadas ao apoio e acompanhamento de estudantes universitários que compusessem o PAEE: (a) na Universidade Federal do Paraná, em 2002, foi instituído o Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais

Especiais; (b) na Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, em 2004, foi implementado o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais; (c) em 2006, na Universidade Federal de Santa Maria, iniciava-se um programa de atendimento a essa população (Ferreira, 2007). Sobre esse movimento, Anache *et al.* (2014, p.309) refletem que:

Em meio às concessões e conquistas, as pessoas com deficiências, por exemplo, têm movimentado as estruturas institucionais, porque colocam em cheque a cultura da homogeneização das turmas, nos remetendo a outros aspectos que merecem atenção, dentre eles: o processo de matrícula, a escolha profissional, a organização do currículo, a forma de avaliação, levando-nos a discussão de diretrizes para construção de projetos de ensino para as IES, na perspectiva da educação inclusiva.

As autoras ainda fazem referência a algumas outras produções que abordaram a temática na primeira metade da década de 2000, como os estudos de Bueno (2002), Carvalho (2001), Delpino (2004), Delpizzo *et al.* (2005), Garbin (2005), Masini e Bazon (2005), Mazzoni e Torres (2000, 2005), Moreira (2003), Oliveira (2003), Onofre e Estrela (2005), Parron *et al.* (2002), Pereira (2005), Porto (2005), Soares e Rabelo (2003) e Valdés (2003), os quais também indicavam dificuldades para a efetivação da plena participação do PAEE em contextos universitários. Não surpreende, portanto, que a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* tenha alertado as nações, naquela mesma década, sobre o fato de a educação dessas pessoas e sua plena inclusão na sociedade ser ainda um dos mais desafiadores objetivos do século XXI (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2009).

Diante desse panorama e com vistas a corroborar o enfrentamento desse desafio, é que o presente estudo se propôs a reunir, sistematizar e analisar a produção do conhecimento na área da Educação Especial dos últimos dez anos (2006 a 2016), especificamente no que tange à inclusão do PAEE nas IES.

Após uma década desde a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, particularmente no contexto brasileiro, desde a implementação do Programa Incluir, a presente proposta teve como escopo contribuir para a construção do estado da arte sobre a temática, identificando elementos intrínsecos à construção da cultura universitária inclusiva, bem como buscar transcender o discurso acrítico e hegemônico que, frequentemente, se restringe à égide da escassez de produções na área.

Procedimentos Metodológicos

No sentido de se alcançar o objetivo proposto, este estudo foi desenvolvido com base em uma revisão sistemática da literatura, respaldada pela metodologia de pesquisa bibliográfica integrativa, a qual vislumbra traçar uma análise sobre o conhecimento já construído, possibilitando a síntese de vários estudos e permitindo a geração de novos conhecimentos com base em resultados de pesquisas anteriores sobre uma determinada temática que, no caso da presente pesquisa, abarca as discussões acerca da inclusão do PAEE no Ensino Superior (Botelho *et al.*, 2011; Broome, 2000; Pereira, 2016; Torres *et al.*, 2016).

A pesquisa foi conduzida em ambientes virtuais das bases de dados de acesso público, a saber: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, *Scientific Electronic Library online*, Periódicos Eletrônicos de Psicologia, Literatura

Científica e técnica da América Latina e Caribe e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. Para a busca, foram adotados de maneira combinada permutativa os seguintes descritores, estritamente em língua portuguesa: Educação Superior; Universidade; Universitário; Instituições de Ensino Superior; Ensino Superior; Educação Especial; Educação Inclusiva; Inclusão; Acessibilidade; Acesso; Ingresso; Permanência; Deficiência; Necessidades especiais; Necessidades Educacionais Especiais; Público-Alvo; e Docentes.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: artigos completos, disponibilizados *online*, em periódicos brasileiros, em língua portuguesa, ter sido revisado por pares e ter como foco a inclusão do PAEE no ensino superior. Tendo presente o marco histórico dos dez anos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e do Programa Incluir, para a identificação das produções científicas nacionais sobre Inclusão no Ensino Superior foi considerado o período de 2006 a 2016. Os critérios de exclusão foram: artigos repetidos, indisponíveis ou com problemas de exibição, que não tratam da inclusão do PAEE no Ensino Superior e que não possuem palavras-chave. No total, foram identificados 44 artigos³ que, agrupados por ano de publicação, configuram a Figura 1.

A análise das produções científicas, sob a abordagem integrativa, possibilitou identificar e reunir alguns fatos históricos que compuseram a contextualização do presente artigo. Permiteu, ainda, a identificação dos principais elementos políticos e dispositivos legais que contribuíram para a construção do atual cenário em que se discutem os desafios inerentes ao percurso acadêmico do PAEE no âmbito das IES.

De maneira mais sistemática, puderam-se categorizar os dados em cinco grandes categorias, a saber: (a) Políticas de Acesso e Permanência: processos seletivos e políticas de acesso; políticas e ações afirmativas; (b) Percurso Acadêmico do Estudante PAEE: transição da escola para a universidade; representação funcional; (c) Identificação e Identidade do Estudante PAEE: identificação dos estudantes e suas necessidades; autodeclaração; abordagens teórico-práticas; construção social e da identidade do estudante no contexto universitário; (d) Cultura inclusiva: construção da cultura inclusiva no contexto universitário; políticas institucionais; iniciativas de sensibilização e orientação; empoderamento e autonomia do estudante; facilitadores de permanência e de sucesso; atuação docente; formação docente; estratégias pedagógicas; adaptações ou adequações curriculares; recursos tecnológicos, materiais e elementos curriculares; recursos humanos; avaliações institucionais;

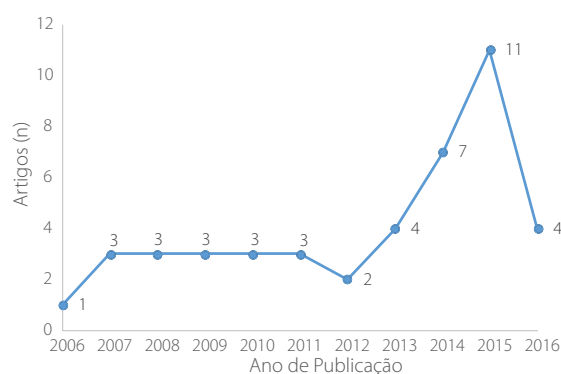


Figura 1. Número de artigos sobre inclusão de estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior (eixo y) publicados no período de 2006 a 2016 (eixo x) em periódicos científicos brasileiros.

Fonte: Elaboração pelo autor (2016).

³ Revista Brasileira de Educação Especial (12 artigos); Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (10 artigos); Revista Educação Especial (6 artigos); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (3 artigos); e um artigo em cada um dos periódicos a seguir: Avaliação; Cadernos de Pesquisa; Ciências da Informação; Ciência & Educação; Educar em Revista; Interfaces da Educação; Paidéia; Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia; Revista Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade, Revista da Universidade Vale do Rio Verde; e Revista Escritos sobre Educação.

interação entre a universidade e a comunidade; relação entre a universidade e o mercado de trabalho; (e) Impeditivos para a Permanência e Sucesso: preconceito frente à deficiência no contexto universitário; mecanismos para inviabilizar a inclusão.

Considerando-se, contudo, a realização de uma cuidadosa análise respaldada pela abordagem de pesquisa bibliográfica integrativa, optou-se por organizar os dados de maneira discursiva sem a pretensão de concentrá-los em eixos temáticos, evitando, assim, que os agrupamentos sugerissem uma possível ruptura das interações e integrações entre os objetos de estudo.

Resultados e Discussão

A análise do conteúdo das 44 produções científicas possibilitou correlacionar diferentes elementos que permeiam a temática de inclusão do PAEE nas IES brasileiras. No que se refere às problemáticas inerentes aos processos seletivos e às políticas de acesso do público-alvo da Educação Especial ao Ensino Superior, pode-se inferir uma relação intrínseca com a escolha do curso pelo próprio estudante PAEE, com a sua transição entre o percurso escolar e universitário, e com as próprias barreiras e facilitadores relacionados ao ingresso nas IES.

Isso porque, em uma sociedade onde se exige um padrão de 'normalidade', os mecanismos seletivos para o ingresso no Ensino Superior cerceiam a padronização do desempenho daqueles com conhecimentos e competências diferenciadas que, por vezes, são trazidos à formação acadêmica com defasagens advindas de seus percursos escolares no âmbito da educação básica. Para a superação desse cenário, Silva (2014) sugere a implementação de ações e a capacitação de professores do Ensino Médio

para acompanhar esses estudantes nessa fase de transição para o Ensino Superior.

Além disso, são vislumbradas adequações nos processos seletivos e, sobre essas prerrogativas, Moreira *et al.* (2011) fazem referência ao Aviso Circular nº 277 do Ministério da Educação, que prevê condições especiais de acesso aos candidatos que compõem o PAEE nos concursos vestibulares, assim como indicado empiricamente nos estudos de Bisol *et al.* (2010), Bruno (2011) e Rocha e Miranda (2009). Nessa perspectiva, Moreira *et al.* (2011) ressaltam que tais práticas representam "um mecanismo que atenua as dificuldades e observa as peculiaridades dos candidatos oferecendo condições mais igualitárias, já que deve estar atenta à acessibilidade, às ferramentas tecnológicas, aos apoios didático-pedagógicos alternativos e aos recursos humanos que atendam as especificidades dos candidatos" (p.136).

Em correlação com as políticas de acesso e aquelas institucionais, estão as políticas e ações afirmativas que podem nortear ações coletivas e, por vezes, em alguns contextos, levar a discriminações positivas ou negativas. Se, por um lado, Ciantelli e Leite (2016) sugerem que ações afirmativas buscam condições de igualdade a grupos socialmente vulneráveis, por outro, Bruno (2011) e Pereira (2008) alertam para o risco de o discurso da inclusão ser tangenciado pelo assistencialismo, discriminação, negação e esvaziamento do discurso da diferença.

Particularmente no que tange à política de cotas, Pereira (2008) indica que, no Brasil, o debate é iniciado na década de 1990 e que, na década seguinte, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, reconheceu a existência de um *deficit* na oferta de vagas e matrículas do PAEE. Naquele cenário, algumas universidades brasileiras propuseram a política de cotas ou "programas de inclusão": Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em 2001; Universidade

Estadual de Campinas em 2002; Universidade Estadual de Goiás, em 2004; Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Paraná, em 2007.

Todavia, as discussões sobre cotas ainda são muito polêmicas, por serem permeadas por uma perspectiva em via de mão dupla na qual, de um lado, defende-se a democratização do direito de acesso ao Ensino Superior e, de outro, tende-se a excluir membros pertencentes a grupos não minoritários.

Os estudantes que compõem o PAEE e que acessam o ensino superior por via de cotas podem, por sua vez, enfrentar uma visão social com conotações de compaixão, pena ou piedade e, ainda, deparar-se com manifestações pronunciadas e não pronunciadas, permeadas pela ignorância, indiferença e preconceito. Frente a isso, para evitarem situações similares e por acreditarem em seu potencial, alguns desses estudantes optam por concorrer às vagas gerais (Alcoba, 2008; Ansay, 2010; Moreira *et al.* 2011; Pereira, 2008).

Não se deve desconsiderar, contudo, que, conforme indicam Duarte *et al.* (2013), a mesma polêmica ocorre em relação a outras políticas implementadas pelo Governo Federal de acesso ao Ensino Superior, como o Programa Universidade para Todos - o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - e o Programa de Financiamento Estudantil.

Além dessas políticas, algumas ações e programas governamentais buscaram legitimar, sobretudo a partir dos anos 2000, o acesso desses estudantes ao nível de Ensino Superior. Importa, contudo, destacar dois documentos nacionais que normatizaram a inclusão do PAEE no Ensino Superior: de uma parte, o Programa Incluir e, de outra, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No que se refere ao Programa Incluir, Bruno (2011), Marques e Gomes (2014), Moreira *et al.* (2011), Santana (2015) e Siqueira e Santana (2010) evidenciaram a sua importância no cenário nacional, ao propor ações que fomentaram a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior.

De outra parte, mas não à margem da primeira mencionada, pode-se fazer referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que também definiu ações para a promoção de contextos inclusivos nas universidades brasileiras, sob a égide expressa a seguir:

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (Brasil, 2008, p.17).

Essa perspectiva é reforçada no mais recente documento legal brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15, artigo 28 (Brasil, 2015), que, em conjunto com os programas, políticas e ações mencionados, contribuiu, ao longo dos últimos dez anos, para a democratização do acesso dessa população ao Ensino Superior. Como consequência, conforme os dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, nota-se um aumento de aproximadamente quinze vezes no

número de matrículas do PAEE no Ensino Superior entre os anos 2000 e 2014 (Figura 2).

Ainda assim, quando se considera que a representatividade desse alunado em relação ao número total de matrículas nesse nível de ensino é de 0,42%, é-se incitado a refletir sobre a possível invisibilidade que essa população enfrenta no âmbito da instituição como um todo, sobretudo quando se percebe que a maioria das universidades não dispõe de mapeamento sobre o ingresso e permanência desses estudantes e que, atualmente, apenas 6,60% do PAEE concluíram o ensino superior (Brito *et al.*, 2013; Guerreiro *et al.*, 2014; Regiani & Mól, 2013; Rocha & Miranda, 2009).

Esse cenário pode ser reflexo de diversos fatores, como a transição da escola para a universidade, a representação funcional do estudante para a escolha do curso e as condições de acesso e permanência. Rocha e Miranda (2009), ao discutirem sobre o momento da transição da escola para a universidade, inferem que o acesso dessa população à universidade pública é frequentemente demarcado pela sua condição socioeconômica, indicando que aqueles com percurso escolar no âmbito de boas instituições

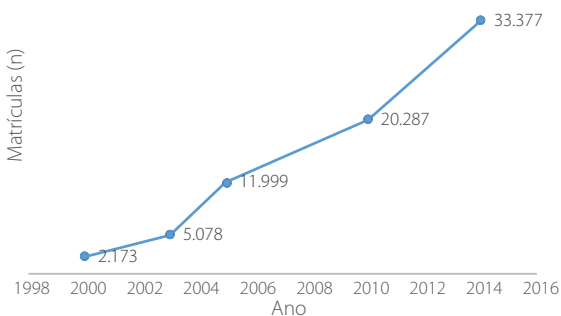


Figura 2. Número de matrículas do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior (eixo y) distribuídas por ano de levantamento censitário (eixo x).

Fontes: Elaborado pelo autor (2016) com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

privadas têm mais condições de acesso ao ensino superior público.

Todavia, as condições favoráveis da fase precedente à vida universitária não impedem que os mecanismos de exclusão no âmbito da instituição influenciem na evasão desse alunado nesse nível de ensino. Almeida *et al.* (2015) sugerem que isso ocorre pelo fato de a estrutura arquitetônica, atitudinal e pedagógica das instituições de Ensino Superior ter sido construída para um modelo estabelecido de aluno, tendendo a excluir desse espaço pessoas em condições diferentes.

Soma-se a isso a representação funcional dos estudantes que compõem o PAEE, o que, com base em conceitos segregacionistas permeados pela perspectiva da produtividade e que também tangenciam as expectativas das famílias, comunidade acadêmica e mercado de trabalho, pode influenciar, de forma negativa, a escolha do curso pelo próprio aluno, bem como a sua receptividade nos contextos supramencionados e em toda a sua trajetória acadêmica e profissional (Regiani & Mól, 2013). Como consequência, Duarte *et al.* (2013) revelam que a maioria das matrículas se concentra na área de Humanidades, sugerindo um estigma social que atrela as competências profissionais às condições de deficiência nas áreas de Saúde e Exatas.

Esse cenário pode indicar ainda que a representação funcional, a transição da escola para a universidade e as condições de acesso e permanência constituem-se também como elementos complementares à construção social e da identidade do estudante no contexto universitário. Nesse âmbito, Bisol *et al.* (2010) e Silva (2014) alertam para o fato de que o ingresso do PAEE no Ensino Superior traz consigo sinais identitários e de subjetividade constituídos por empréstimos culturais e compartilhamentos dos mais diversos, os quais cerceiam a sua busca pelo

signo social que implica ser universitário e por uma futura identidade profissional. Sobre esse processo, pesquisadores como Manente *et al.* (2007) são as únicas autoras que fazem referência à família, indicando que essa esfera pode ser um fator diferencial no desenvolvimento das habilidades, potencialidades e sentimentos de autoconfiança desses estudantes.

Importa, então, investigar as condições supramencionadas, considerando-as inclusive no processo de identificação dos estudantes e de suas necessidades, bem como as contingências que possam motivá-los à autodeclaração de suas condições. Sobre essa temática, ainda que a literatura indique que a maioria das instituições não realiza sistematicamente o processo de identificação das necessidades educacionais dos estudantes PAEE, ela sugere que, quando isso ocorre, esse pode ser influenciado por diferentes abordagens teórico-práticas.

Estas diferenciações vão desde o próprio conceito de deficiência e necessidades especiais, até os instrumentos e estratégias adotados em cada contexto universitário para essa finalidade. Por exemplo: Ferreira (2007) indica o atrelamento entre a deficiência e determinadas necessidades que, quando não são compartilhadas pela maioria das pessoas e requerem equiparação de oportunidades, particularmente em contextos educacionais, essas são chamadas de necessidades educacionais especiais. Já Siqueira e Santana (2010) fazem alusão à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, quando se utiliza dos aspectos positivos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os fatores contextuais (ambientais e pessoais).

Estas abordagens se estendem às várias condições de deficiência. De outro lado, Vieira (2014) destaca, por exemplo, as dificuldades específicas para a identificação dos estudantes uni-

versitários com Altas Habilidades e Superdotação, por ser esta uma condição com características e comportamentos que variam consideravelmente de acordo com os valores socioculturais e afetivos, incitando a utilização de múltiplos critérios e participantes para a sua identificação, em um processo contínuo. O autor ressalta que, por vezes, o estudante tende a mascarar ou negar seus potenciais para não parecer diferente do grupo. Regiani e Mól (2013) e Fernandes e Costa (2015) indicam posturas semelhantes por parte de estudantes com deficiência visual.

Frente a esse cenário, pode-se afirmar que os elementos até aqui apresentados sugerem a complexidade que envolve o acesso e a permanência do PAEE no Ensino Superior brasileiro, indicando a necessidade de reflexões a respeito das minudências presentes no contexto universitário.

Sobre a construção de uma cultura universitária inclusiva e os impeditivos para a permanência e o sucesso do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior

Ao se constituir a análise sistemática das produções científicas publicadas nos últimos dez anos sobre a temática, identifica-se a unanimidade de posicionamento entre os pesquisadores, que defendem a extrema significância da implementação de ações que favoreçam não só o ingresso do PAEE nas IES, como sua permanência e sucesso acadêmico. Corroborando a perspectiva de Ferreira (2007, p.45):

Incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais -aquelas referentes ao "olhar" das pessoas normais e desinformadas - para que

se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

Nesse sentido, é de suma importância a construção de um panorama político, teórico e prático, com base na identificação de propostas que vêm sendo desenvolvidas nas diversas realidades, a fim de poder indicar caminhos que contribuam para mudanças positivas no projeto de organização universitária e na prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior, sob a perspectiva inclusiva (Siqueira & Santana, 2010). Isso porque, particularmente no que tange às ações e políticas institucionais, Duarte *et al.* (2013); Leonel *et al.* (2015) e Marques e Gomes (2014) ressaltam ser função social da universidade identificar as contradições sociais e propor alternativas sob a perspectiva inclusiva, considerando-se que esse espaço se constitui como polarizador de transformações e reestruturações ideológicas, sociais e humanas.

Mais precisamente, Anache *et al.* (2014) indicam algumas ações que podem contribuir para a construção de uma cultura inclusiva no contexto universitário, tais como: sensibilização da comunidade universitária; pesquisas sobre concepções de estudantes, professores e técnicos acerca da inclusão; atividades de ensino, pesquisa e extensão; criação de estágios supervisionados; construção de instrumentos de triagem e avaliação para registro, atendimento e acompanhamento dos acadêmicos que procuram o atendimento educacional especializado; avaliação das necessidades educacionais especiais dos estudantes; orientações ao corpo docente e funcionários de diferentes setores da instituição; diagnóstico institucional sobre as condições de acessibilidade; proposição e criação de uma unidade institucional para garantir a efetivação das políticas de inclusão na Universidade.

Bruno (2011); Ferreira (2007) e Poker e Milanez (2015) destacam, ainda, a necessidade de for-

mação continuada de professores, adaptação do currículo, assessoria psicopedagógica e produção e adequação de recursos pedagógicos. Soma-se a isso a importância de as políticas institucionais estarem respaldadas sob a perspectiva inclusiva e de melhoria do ambiente educacional, traçando objetivos, requisitando professores capacitados para atuarem em áreas específicas e criando uma prática de reconhecimento e respeito mútuo entre estudantes, professores e coordenação em geral, de forma que construam juntos o saber.

Arelada à política institucional, autores como Brito *et al.* (2013), Ferreira (2007), Duarte *et al.* (2013), Guerreiro *et al.* (2014), Manente *et al.* (2007) e Rocha e Miranda (2009), assim como Anache *et al.* (2014), sugerem iniciativas de sensibilização e orientação, propondo intervenções e medidas práticas junto a equipes diretivas das unidades acadêmicas, dos professores, dos estudantes e dos funcionários técnico-administrativos, provendo-se de grupos de trabalho, coordenadorias, núcleos, programas, laboratórios, oferta de cursos e disciplinas.

Os dados indicam, portanto, que a literatura sugere a construção de uma cultura inclusiva nas IES por meio do envolvimento da comunidade acadêmica e de seus atores (professores, estudantes, servidores e corpo diretivo), a fim de que se compreendam as necessidades educativas de cada indivíduo, se definam critérios de avaliação e objetivos específicos, se reformulem os projetos políticos, se conheçam os serviços oferecidos e se ofereça formação e preparo aos docentes e servidores (Brito *et al.*, 2013; Ferreira, 2007; Ferrari & Sekkel, 2007; Manente *et al.*, 2007; Regiani & Mól, 2013; Silva, 2014). Sob essa perspectiva de coletividade, Cianelli e Leite (2016, p.426) alertam para que os atuais núcleos de acessibilidade saiam “do entorno do espaço universitário” e possam “se configurar como parte real da esfera administrativa, com atuação

nos espaços decisórios” de suas respectivas instituições.

Além disso, a literatura indica ser imprescindível trabalhar no âmbito do empoderamento e autonomia do próprio estudante, sobretudo no que se refere aos aspectos que tangenciam as relações interpessoais, a aprendizagem e a construção de sua identidade e satisfação, os quais refletem no desempenho escolar. Bisol *et al.* (2010) ressaltam que o contexto universitário é desafiador para todos os jovens e que:

A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (Bisol *et al.*, 2010, p.150).

Esses aspectos constituem facilitadores de permanência e de sucesso. Fundadas no compromisso com valores humanos e com a abertura à convivência com as diferenças, importa que as instituições propiciem: investimentos em materiais pedagógicos e em qualificação de professores; a interação; o acesso a recursos e apoios especializados; mudanças físicas e administrativas; o enfrentamento de barreiras atitudinais ou de qualquer forma discriminatória; oferta de atendimentos diferenciados; ambientes favoráveis; espaços acessíveis; acesso ao conhecimento (Cambruzzi *et al.*, 2013; Lamônica *et al.*, 2008; Moreira *et al.* 2011; Rocha & Miranda, 2009; Silva *et al.*, 2012; Silva, 2014).

Dentre os facilitadores, ainda, é de suma importância considerar a própria atuação docente. Isso porque, no universo do seu fazer didático, o docente encontra heterogeneidade nas classes em que leciona e, conforme indicam Calheiros e Fumes (2016), mesmo com fragilidades na

formação inicial para atender às demandas do processo inclusivo, esse profissional tem buscado recursos/esforços próprios para suprir as necessidades da diversidade discente, mesmo que por vezes não haja um serviço de suporte institucional.

Embora isso ocorra, a comunidade científica indica a falta de preparo e informação dos docentes sobre métodos de ensino e materiais didáticos adaptados, além da falta de comunicação entre professores e estudantes e, por vezes, uma resistência desses profissionais em mudarem ou adaptarem suas práticas pedagógicas, o que poderia facilitar a participação e proporcionar melhores condições de escolarização a esses estudantes (Brito *et al.*, 2013; Calheiros & Fumes, 2016; Ferrari & Sekkel, 2007; Marques & Gomes, 2014; Moreira *et al.*, 2011; Rocha & Miranda, 2009; Silva *et al.*, 2012; Regiani & Mól, 2013; Siqueira & Santana, 2010; Silva, 2014). Nesse sentido:

Espera-se que aos graduandos com deficiência sejam oferecidas condições a partir das quais eles possam manifestar seu potencial acadêmico, o que passa necessariamente pela resignificação das atitudes ante as diferenças expressas nas ações, interações, sentimentos e comportamentos vivenciadas pelo corpo docente no enfrentamento de questões e inquietações relacionadas à diversidade humana, entre essas as diferenças marcadas pela deficiência, a fim de que possam atuar como facilitadoras da permanência desse graduando no ensino superior (Silva *et al.*, 2012, p.672).

Para além das áreas de atuação e formação docente - Humanas, Saúde ou Exatas -, há concordâncias e discordâncias em relação ao processo inclusivo. Sobre esse cenário, Marques e Gomes (2014) identificaram que, quanto maior a necessidade de comprometimento desses

profissionais em ações diferenciadas, menor a concordância com esse processo no ensino superior. Isso pode ser uma consequência da formação desses profissionais, pois, apesar de a Universidade exercer um papel fundamental na sociedade, ainda há um grande vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação de seu corpo docente para propostas mais inclusivas (Calheiros & Fumes, 2016; Moreira *et al.*, 2011; Regiani & Mól, 2013; Silva (2015); Silva *et al.* 2015). Soma-se a isso o fato que:

No processo de contratação de docentes em universidades públicas é de praxe valorizar a produção científica do candidato, concentrando a sua seleção com vistas a sua formação em pós-graduação e publicações, na expectativa de que este trabalho continue na vida acadêmica em uma instituição onde o ensino é o foco principal. [...] Assim, formam-se quadros docentes extremamente especializados e qualificados tecnicamente, aptos a realizar a prática de pesquisa com “excelência”. Nesse quadro, a docência fica relegada a segundo plano. Há o senso comum de que se aprende a ministrar aulas com o tempo, bastando o domínio do conteúdo (Regiani & Mól, 2013, p.130).

Portanto, isso reflete diretamente sobre as estratégias pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes universitários que compõem o PAEE. Essas estratégias, conforme a literatura, envolvem avaliação da aprendizagem, adaptações curriculares, recursos humanos, recursos didáticos e manejo de classes.

Autores como Costa e Lacerda (2015), Giroto *et al.* (2015), Lacerda e Gurgel (2011), Manente *et al.* (2007), Moreira *et al.* (2011) alertam para o fato de que, à medida que as aprendizagens são evidenciadas no cotidiano escolar, os diferentes momentos, espaços e

oportunidades devem ser considerados para a compreensão da produção desses estudantes. Nesse íterim, podem ser propostas adaptações ou adequações curriculares, considerando competências e habilidades do estudante; permitindo ajustes ou modificações nos aspectos espaciais, de materiais ou de comunicação; diversificando as opções educativas, sem mudar os objetivos a serem alcançados pela turma; e buscando possibilidades de avaliação que superem a padronização do conhecimento em critérios normalizadores.

As Tecnologias de Informação e Comunicação e as Tecnologias Assistivas, vêm se tornando importantes recursos tecnológicos e materiais, bem como elementos curriculares que oportunizam a promoção de contextos universitários inclusivos. Todavia, existe uma tensão entre as possibilidades oferecidas pela tecnologia (elas próprias em mutação constante) e as condições de sua aplicação às diferentes necessidades e restrições dos usuários, reforçada pela carência de investimento e desenvolvimento de novas práticas (Anache *et al.*, 2014; Ferreira, 2007; Rocha & Miranda, 2009). Esse cenário cerceia a formação e atuação dos professores:

A inclusão social como fator fundamental para equidade e desenvolvimento da sociedade brasileira, hoje, requer que os educadores estejam, permanentemente, informados sobre os processos educacionais e necessidades especiais das pessoas com deficiência e das possibilidades das tecnologias da informação e da comunicação estarem a serviço da criação e aperfeiçoamento de tecnologias assistivas, proporcionando à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade (Rocha & Miranda, 2009, p.198).

Além das estratégias de avaliação da aprendizagem, adequações curriculares e utilização de recursos materiais e tecnológicos, é imprescindível considerar os recursos humanos nesse processo, os quais preferencialmente devem ser contemplados nos Projetos Político-Pedagógicos institucionais, como, por exemplo, a figura de Tradutores Intérpretes em Língua de Sinais (Bisol *et al.*, 2010; Bruno, 2011; Cruz & Dias, 2009; Manente *et al.*, 2007).

Se por um lado foram elencados alguns facilitadores para a construção de uma cultura universitária inclusiva, entendida como um conceito que não nega o de desigualdade, mas defende o convívio dos diferentes de maneira igualitária, por outro, foram identificados impeditivos, como decisões por conveniência, sob a perspectiva de “achismos”, acarretando, por vezes, um mecanismo discriminatório para justificar a pretensa incapacidade do estudante PAEE (Moreira *et al.*, 2006; Brito *et al.*, 2013; Duarte *et al.*, 2013; Regiani & Mól, 2013; Marques & Gomes, 2014).

Existem, portanto, mecanismos de inclusão e de exclusão em que as diferenças, a diversidade e o direito de igualdade são elementos da engrenagem social e contextual. Nesse sentido, discutir mecanismos para viabilizar a inclusão significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social, que remetem ao campo do “direito à diferença”, sobretudo quando circunstâncias impedem aos estudantes o acesso a elementos culturais, tecnológicos, científicos e humanos. Identificam-se barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas que se sobrepõem ao acesso do PAEE ao ensino superior, inclusive desfavorecendo a convivência e a transformação de atitudes e comportamentos no próprio contexto universitário (Castro & Almeida, 2014; Lamônica

et al., 2008; Rocha & Miranda, 2009; Siqueira & Santana, 2010; Silva, 2014).

Uma forma de se identificarem mecanismos excludentes presentes no contexto universitário pode ser a adoção de avaliações institucionais, acompanhadas da respectiva análise. Corroborando essa perspectiva, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº 10.861/04, constitui-se de três modalidades de instrumentos de avaliação aplicados em momentos distintos: Avaliação das Instituições de Educação Superior; Avaliação dos cursos de graduação; Avaliação do desempenho dos estudantes. Guerreiro *et al.* (2014) suscitam o fato de que a interação do PAEE é um processo multifacetado, construído através de suas relações com a instituição na esfera estrutural, operacional, psicoafetiva e atitudinal, diante de obstáculos; nesse sentido, sugerem outros instrumentos para a avaliação institucional, a saber: College Student Satisfaction Questionnaire, 1971; Student Satisfaction Inventory, 1997; Questionário de Vivências Acadêmicas, 1997; Escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior, 1997; Escala de Satisfação Acadêmica, 1998; Escala de Integração ao Ensino Superior, 2001; Questionário de Expectativas Acadêmicas, 2002 e Questionário de Satisfação Acadêmica, 2002.

Para além das avaliações institucionais, Siqueira e Santana (2010) e Ansay (2010) ressaltam a importância de se constituir uma interação entre a universidade e a comunidade em que ela se insere, considerando-se as demandas de cada contexto. Os autores ponderam que, ao divulgar, pensar e discutir sobre a temática da inclusão, é possível rever estigmas e preconceitos, com vistas a caminhar rumo a uma sociedade que seja capaz de lidar com as diferenças, além de ser esse um dever para com a sociedade e as políticas educacionais.

Nessa mesma direção, vale considerar a relação entre a universidade e o mercado de

trabalho, sobretudo no que se refere à orientação profissional do PAEE, não só oferecendo apoio para que o estudante universitário desenvolva as competências necessárias à realização do seu projeto de vida, mas também assegurando-lhe as condições para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, que culminam no baixo índice de inserção dessa população no mercado de trabalho (Aua & Conceição, 2008; Cabral *et al.*, 2015; Duarte *et al.*, 2013; Manente *et al.*, 2007; Moreira *et al.*, 2011; Pereira, 2008; Pereira *et al.*, 2015).

Nessa perspectiva, a universidade, como espaço de produção científica, é convocada a promover diálogos com a comunidade acadêmica e com a sociedade em geral, mas esse é um desafio que está, historicamente, apenas começando nas instituições públicas de ensino superior.

Considerações Finais

Reunir, sistematizar e analisar a produção do conhecimento que se debruçou, nos últimos dez anos, em investigar fatores isolados ou relacionados entre si, que, em sua complexidade, cerceiam a inclusão do público-alvo da Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, possibilitou a identificação e a mineração de dados que, em seu conjunto e considerando-se a proposta de uma pesquisa bibliográfica integrativa, sugerem elementos que possivelmente se correlacionam e interferem, positiva e/ou negativamente, na construção de uma cultura universitária inclusiva.

Os movimentos para essa construção, conforme sugerem Ebersold e Cabral (2016), constituem-se como uma 'orquestração' entre os diversos atores envolvidos e ambientes, de modo que, dinamicamente, podem impedir ou favorecer a plena participação dos estudantes universitários

PAEE. Nesse cenário, é possível inferir ainda que não deve haver um protagonismo de certos atores, ambientes ou estratégias, o que indica que é chegado o momento de se transcenderem as práticas isoladas, meramente instrumentalizadas e assistencialistas, no âmbito do contexto universitário. Igualmente, é chegada a hora de se avaliarem cuidadosamente as ações executadas, que, por vezes, são centralizadas somente nas dificuldades daquele estudante que compõe o público-alvo da Educação Especial, deixando assim a oportunidade de se construir iniciativas inclusivas universalizadas.

Ademais, espera-se que os elementos aqui apresentados contribuam com a comunidade científica e acadêmica, para que se possa avançar não somente nas produções científicas, mas nas práticas pedagógicas, sem desconsiderar o que já foi produzido e valorizando os caminhos percorridos pelos sujeitos sociais, particularmente estudantes, docentes, técnicos, gestores, pesquisadores e comunidade acadêmica como um todo, no intuito de se reunirem subsídios para prosseguir na construção de uma sociedade inclusiva.

Referências

- Alcoba, S.A.C. *Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP*. 2008. 231f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- Almeida, J.G.A.; Bellosi, T.C.; Ferreira, E.L. 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, p.643-660, 2015. (Especial).
- Anache; A.A.; Rovetto, S.S.M.; Oliveira, R.A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, v.27, n.49, p.299-312, 2014.
- Ansay, N.N. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, v.1, p.1-141, 2010.
- Aua, J.C.; Conceição, M.I. Inserção social universitária: uma investigação com base no átomo social. *Paidéia*, v.18, n.39, p.139-154, 2008.

- Bisol, C.A. *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.139, p.147-172, 2010.
- Botelho, L.L.R.; Cunha, C.C.A.; Macedo, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, v.5, n.11, p.121-136, 2011.
- Brasil. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- Brasil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 2011.
- Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015.
- Brinckerhoff, L.C.; Shaw, S.F.; Mcguire, J.M. Promoting access, accommodations, and independence for college students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.25, p.417-429, 1992.
- Brito, A.E.C.A.; Quirino, D.L.C.; Porto, L.C.M. Educação especial e inclusiva no ensino superior. *Revista Educação*, v.16, n.20-21, p.14-20, 2013.
- Broome, M.E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: Rodgers, B.L.; Knafl, K.A (Org). *Concept development in nursing: Foundations, techniques and applications*. Philadelphia: W.B Saunders Company; 2000. p.231-250.
- Brolin, D.; Elliott, T.R. Meeting the lifelong career development needs of students with handicaps: A community college model. *Career Development for Exceptional Individuals*, v.7, p.12-21, 1984.
- Brown, J.M.; Kayser, T.F. Articulation: Enhancing special needs students' transitions from secondary to postsecondary vocational education programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, v.4, p.3-7, 1981.
- Bruno, M.M.G. Políticas Afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.92, n.232, p.542-556, 2011.
- Bueno, J.G.S. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC, 2002.
- Cabral, L.S.A. A Legislação brasileira e italiana sobre educação especial: da década de 1970 aos dias atuais. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- Cabral, L.S.A.; Mendes, E.G.; Anna, L. Orientação acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência nas universidades italianas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, p.615-629, 2015. (Especial).
- Calheiros; D.S.; Fumes, N.L.F. Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v.25, n.46, p.239-255, 2016.
- Cambuzzi, R.C.S.; Costa, M.P.R.; Denari, F.E. Acessibilidade de um cadeirante em uma instituição pública do ensino superior: rotas e rotinas. *Revista Educação Especial*, v.26, n.46, p.351-366, 2013.
- Carvalho, J.O.F. *Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior*. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- Castro, S.F.; Almeida, M.A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.20, n.2, p.179-194, 2014.
- Ciantelli; A.P.C.; Leite, L.P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.22, n.3, p.413-428, 2016.
- Coelho, W.S.; Mazzoni, A.A.; TORRES, E.F. Análise de como as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná estão abordando a questão do acesso e da permanência do portador de deficiência. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2., 1999, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 1999.
- Costa, O.S.; Lacerda, C.B.F. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, p.759-772, 2015. (Especial).
- Cruz, J.I.G.C.; Dias, T.R.S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.15, n.1, p.65-80, 2009.
- Delpino, M. *Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no seu curso superior*. 2004. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.
- Delpizzo, G.N.; GHISI, M. A. A.; Silva, S.C. A tecnologia promovendo a inclusão de pessoas cegas no ensino superior a distancia. Congresso Internacional de Educação a Distância, 12., 2005, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABED, 2005.
- Duarte, E.R. *et al.* Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.19, n.2, p.289-300, 2013.
- Ebersold, S.; Cabral, L.S.A. Enseignement Supérieur, Orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Éducation et francophonie*, v.44, p.134-153, 2016.
- Fernandes; W.L.; Costa, C.S.L. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.21, n.1, p.39-56, 2015.
- Ferrari, M.A.L.D; Sekkel, M.C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*. v.27, n.4, p. 636-647, 2007.

- Ferreira, S.L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.13, n.1, p.43-60, 2007.
- Garbin, T.R. Utilização dos softwares "Virtual Vision" e "Skype": tecnologia e acessibilidade aplicada ao ensino presencial e a distância para o deficiente visual. Congresso Internacional de Educação a Distância, 12., 2005, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABED, 2005.
- Giroto; C.R.M.; Martins, S.E.S.O; Lima; J.M.R. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, p.741-757, 2015. (Especial).
- Guerreiro, E.M.B.; Almeida, M.A.; Silva Filho, J.H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação*, v.19, n.1, p.31-60, 2014.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Censo da Educação Superior*: microdados. Rio de Janeiro: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- Lacerda, C.B.F.; Gurgel, T.M.A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no Ensino Superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, n.3, p.481-496, 2011.
- Lamônica, D.A.C. et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.14, n.2, p.177-188, 2008.
- Leonel, W.H.S., Leonardo, N.S.T.; Garcia, R.A.B. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, p.661-672, 2015. (Especial).
- Manente, M.V.; Rodrigues, O.M.P.; Palamin, M.E.G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.13, n.1, p.27-42, 2007.
- Marques, L.S.; Gomes, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. *Revista Educação Especial*, v.27, n.49, p.313-326, 2014.
- Masini, E.A.F.S; Bazon, F.V.M. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. In: Reunião anual da ANPEd, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 2005.
- Mazzoni, A.A; Torres, E.F. Acompanhamento do ingresso de um estudante de Engenharia Civil, portador de paralisia cerebral. In: Congresso Ibero-latinoamericano de Informática Educativa Especial, 1., 1998, Neuquén. *Anais...* Neuquén: UFRGS, 1998.
- Mazzoni, A.A; Torres, E.F. Acompanhamento: a percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Revista Benjamin Constant*, n. 30, p.10-17, 2005.
- Mazzoni, A.A; Torres, E.F. Acompanhamento: la Utilización de recursos de Informática em la enseñanza de universitarios portadores de discapacidades. In: Congreso Ibero-latinoamericano de Informática Educativa Especial, 2., 2000, Córdoba. *Anais...* Córdoba: 2000. 1 CD-ROM.
- Mazzoni, A.A; Torres, E.F. Coelho, W.S. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da UEM. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2., 1999, Londrina. *Resumos...* Londrina, 1999.
- Moreira, L.C.; Bolsanello, M.A.; Seger, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, n.41, p.125-143, 2011.
- Moreira, L.C. A Universidade e o aluno com necessidades educacionais especiais: reflexões e proposições. In: Ribeiro, M.L.S; Baumel, R.C.R.C. (Org.). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. v.1.
- Moreira; H.F.; Michels, L.R.; Colossi, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. *Revista Escritos sobre Educação*, v.5, n.1, p.19-25, 2006.
- Oliveira, E.T.G. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.
- Onofre, E.G; Estrela, K.A.D.F. A Universidade Estadual da Paraíba e a inclusão do aluno com deficiência visual. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2., Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCAR, 2005.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. [S.l.]: OECD Publishing, 2014.
- Parron, E.R. et al. A inclusão de alunos surdos no ensino superior: novos rumos da educação especial.. In: Congresso Multidisciplinar de Educação Especial de Londrina, 3., 2002, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2002. p.379.
- Pereira, C.E.C., Bizelli, J.L.; Leite, L.P. Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, p.631-642, 2015. (Especial).
- Pereira, M.M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2008, v.14, n.2, p.177-188, 2008.
- Pereira, M.M. Oportunizando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. In: Congresso Virtual Integración in Barreras en el Siglo XXI, 6., 2005, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Red de Integración Especial, 2005.
- Pereira, R.R. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, v.29, n.54, p.147-160, 2016.
- Poker, R.B.; Milanez, S.G.C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia

da Unesp e da USP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, p.703-718, 2015. (Especial).

Porto, C.D. *Os prazeres e desprazeres nas experiências de aprendizagem do adulto com TDAH no ensino superior*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2005.

Raskind, M.H.; Higgins, E.L. Assistive Technology for postsecondary students with learning disabilities: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, v.31, n.1, p.27-40. 1998.

Regiani, A.M.; Mól, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. *Ciência & Educação*, v.19, n.1, p.123-134, 2013.

Rocha, T.B.; Miranda, T.G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, v.22, n.34, p.197-212, 2009.

Santana, A.P.O. *et al.* Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, p.673-689, 2015. (Especial).

Santos, C.S.; Carmo, A.A. Universidade e deficiência. In: Congresso Iberoamericano de Educação Especial, 3., 1998, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: MEC, 1998. v.3, p.303-306.

Selau, B.; Damiani, M.F. Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. *Revista Educação Especial*, v.27, n.49, p.801-2014.

Silva, H.M. *et al.* Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, v.10, n.2, p.332-342, 2012.

Silva, H.R.C.R.; Lodi, A.C.B.; Barbieri, B.C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, p.719-740, 2015. (Especial).

Silva, J.O. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.95 n.240, p.414-430, 2014.

Silva, L.C. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.10, 2015. (Especial).

Silva; A.M.; Cymrot, R.; D'Antino, M.E.F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n.235, p.667-697, 2012.

Siqueira, I.M.; Santana, C.S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16, n.1, p.16, n.1, p.127-136, 2010.

Soares, M.S. A Universidade de Brasília e o vestibular para candidatos com necessidades especiais. In: Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, 3. 1998, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: MEC, 1998. v. 3, p. 231-234.

Soares, M.V.A; Rabelo, M.L. Atendimento a candidatos com necessidades especiais nos processos seletivos da Universidade de Brasília. *Linhas Críticas*, Brasília, v.9, n.16, p.127-139, 2003.

Torres; J.P.; Calheiros, D.S.; Santos, V. Inclusão na educação superior brasileira: Análise da produção científica. *Interfaces da Educação*, v.7, n.19, p.296-313, 2016.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and action*. Paris: UNESCO, 1998.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *The UN decade of education for sustainable development: 2005-2014*. Paris: UNESCO 2009. 64p.

Valdés, M.T.M. *et al.* Inclusão de alunos com NEE no ensino superior: o caso da Universidade Estadual do Ceará. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 1.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 1., 2003, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2003. p.271.

Valdés, M.T.M. (Org.). *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006.

Vieira, N.J.W. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? *Revista de Educação Especial*, v.27, n.50, p.699-712, 2014.

Recebido em 19/12/2016, rerepresentado em 4/5/2017 e aprovado para publicação em 30/5/2017.

