



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10646 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 08 - Educação Superior

Quem são as Pessoas com Deficiência na Educação Superior? - Um olhar para os tipos de deficiência incluídos

Tatiana Costa Masera - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

Stela Maria Meneghel - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

### **QUEM SÃO AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR? – UM OLHAR PARA OS TIPOS DE DEFICIÊNCIA INCLUÍDOS**

O Brasil promulgou em 1988 a Constituição Federal (CF/88), que estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, com garantia de igualdade de condição de acesso e permanência na escola (RODRIGUES; LIMA, 2017). Esta perspectiva alicerçou a inclusão das pessoas com deficiência (PCD), que começou a ser debatida no mundo, de forma mais explícita e organizada, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. Este documento enfatizou o direito de inclusão das PCD nas escolas de ensino regular, fazendo-as parte integrante do sistema educacional voltado à Educação para Todos (SALAMANCA, 1994).

Em nosso país, porém, apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB/96) houve maior visibilidade das PCD, que pela primeira vez viram a Educação Especial contemplada na legislação como direito (Capítulo V: Da Educação Especial) e foi instituído, nas escolas de ensino comum, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 1996). Esta ampliação do acesso à escola e do atendimento levou as PCD até a Educação Superior (ES), que passou pela implantação de políticas de expansão de vagas e por políticas de Ação Afirmativa (PAA) nas últimas duas décadas (WITTKOWSKI; MENEGHEL, 2019). As PAA podem consideradas uma:

[...] ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Em instituições de educação superior (IES) públicas federais, as PAA passaram a atuar por meio de cotas (posteriormente consagradas pela implementação da Lei de Cotas nº 12.711/2012), que abriram espaço para pessoas oriundas de escolas públicas de ensino médio,

de famílias com baixa renda, assim como negros, pardos e indígenas. E, nas IES privadas, por meio de programas de bolsa e financiamento, como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES, 2001) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI, 2005), ampliando o acesso da população de baixa renda.

Embora tenhamos destacado aqui programas governamentais em nível federal, existem diversos outros em nível estadual e municipal, além das próprias IES e organizações privadas (bancos). Este amplo conjunto de ações permitiu o acesso a ES de camadas historicamente marginalizadas e excluídas deste nível de formação, tornando-a mais heterogênea (WITTKOWSKI; MENEGHEL, 2019).

Apenas em 2016 a Lei de Cotas passou a beneficiar as PCD, por meio da Lei nº 13.409/2016, reservando um percentual de vagas também para estes sujeitos. Embora desde 2008 houvesse a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), com foco na garantia do “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p. 08), e, desde 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (a chamada Lei Brasileira de Inclusão – LBI), que tornou obrigatório o atendimento adequado e específico às PCD, a concorrência por vagas e financiamento dificultava seu acesso e permanência na ES, apesar de o PROUNI, desde 2005, destinar um percentual de bolsas às PCD.

Conforme o Censo da ES (2011 a 2019), o total de matrículas PCD saltou, entre 2011 e 2019, de 24.848 para 55.669 – cerca de 124% (MASERA; MENEGHEL, 2021), em claro impacto das medidas legislativas – em específico pela política de cotas, como aponta Félix (2019). Cabe destacar que, embora a PNEEPEI, LBI, políticas de cotas de acesso e de bolsas/financiamento não sejam garantia de permanência, aprendizado e sucesso acadêmico, elas vêm estabelecer maior igualdade de condições e oportunidades às PCD, ampliando e amparando estes sujeitos em suas possibilidades de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

A recente ampliação do acesso das PCD à ES vem ampliando estudos sobre o perfil destes estudantes. Em busca realizada em abril de 2022, no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mostra que no período entre 2001 e 2021 foram realizados 103 estudos sobre o tema, mas apenas 06 abordavam questões referentes ao perfil das PCD na ES. Os mesmos, apontaram significativo aumento de matrículas PCD na ES (URBAN, 2016), tendendo a destacar as várias barreiras enfrentadas para continuidade dos estudos. Estas podem ser arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais (GUERREIRO, 2011; URBAN, 2016; MUCCINI, 2017; TEIXEIRA, 2019). Jesus (2012), além das citadas acima, enfatiza a falta de formação inicial e continuada dos docentes.

Diante do exposto e da necessidade de melhor identificar quem são as PCD incluídas

no conjunto dos cursos de ES do país, com vistas ao aperfeiçoamento das políticas de inclusão, objetivamos responder: **quais os tipos de deficiência incluídos nas Instituições de Educação Superior na última década?**

Para tanto, utilizamos abordagem metodológica mista, buscando obter não apenas a clareza e objetividade de dados estatísticos, mas também avançar sobre o sentido e significado destes números para, com visão crítica, ampliar a compreensão sobre este fenômeno como parte de um processo, conforme sugere a abordagem qualitativa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Utilizamos a base de dados do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O recorte temporal ficou centrado nos anos 2011, 2015 e 2019, a fim de identificar sua progressão ao longo do período em que houve a maior parte das iniciativas de PAA para inclusão de PCD na ES. As informações geradas pelo instituto, organizadas em microdados e disponíveis no seu sítio eletrônico (<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>), foram organizadas com auxílio do aplicativo Microsoft Excel 2016.

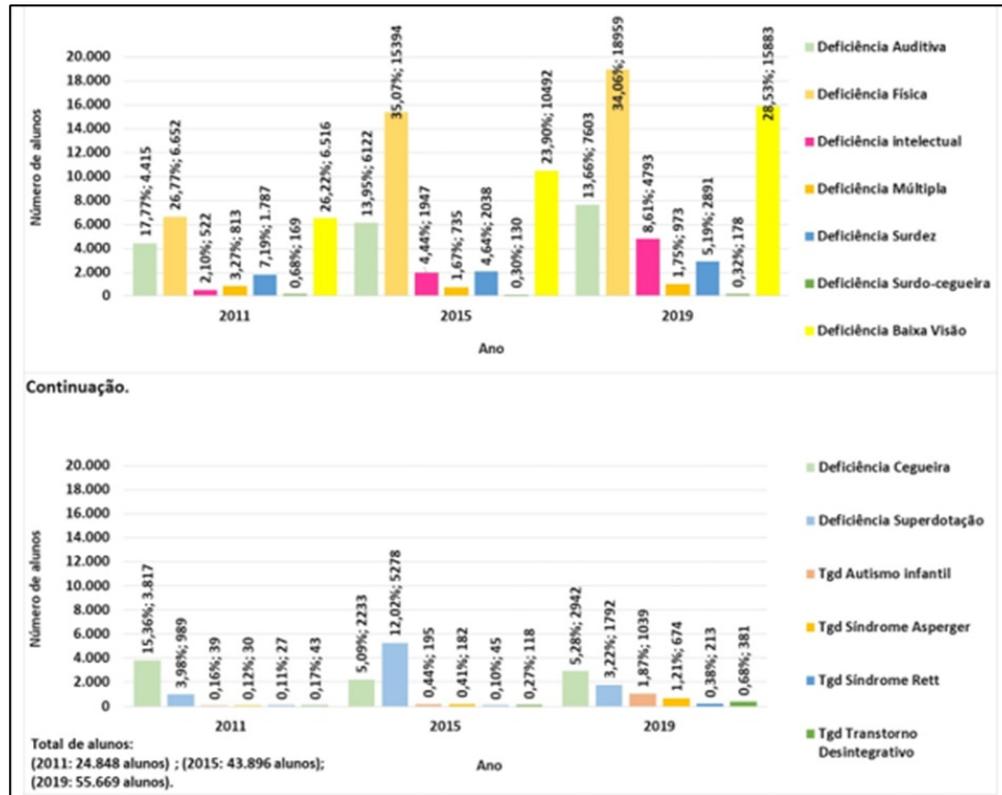
Importa, porém, deixar claro a quem se refere o público-alvo da Educação Especial. A LBI (2015), no Art. 02, considera PCD quem possui: “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Neste contexto estão incluídas: deficiência de natureza física - a deficiência física; de natureza mental/ intelectual - deficiência intelectual (DI); de natureza sensorial – as deficiências auditiva; visual e surdo-cegueira; e, por fim, deficiência múltipla – a associação de duas ou mais deficiências, independente da natureza.

A PNEEPEI (2008) também adota como público alvo as PCD, as com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e as com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Para fins de legislação de cotas, no entanto, todas fazem parte do conjunto das PCD. O INEP realiza uma sub classificação no que diz respeito ao TGD, separando Autismo e Asperger por exemplo. No entanto, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), não cabe esta subdivisão (TGD); todas devem ser reunidas em torno de um único espectro – o TEA (tido como deficiência conforme a Lei nº 12.764/2015, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA).

O gráfico 01 revela a evolução dos tipos de deficiência dos matriculados na ES no período 2011-2019. Podemos observar, a princípio, que a ordem dos grupos mais representados numericamente não foi alterada ao longo do tempo, havendo prevalência, no conjunto, de pessoas com deficiência física e sensorial. De forma mais específica, observamos o domínio das pessoas com deficiência física, que eram 26,77% em 2011 e ampliaram sua presença em 2019, chegando a mais de um terço do total de matrículas -

crescimento de cerca de 185,01% no período.

**Gráfico 01: Distribuição dos alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação nas IES no Brasil. Censo da Educação Superior: 2011, 2015 e 2019.**



Fonte: Dados do Censo da Educação Superior (2011, 2015 e 2019) elaborado pelas autoras, 2022.

O segundo grupo mais representativo de matrículas é o das pessoas com baixa visão, 26,22% do total de PCD em 2011, e 28,53% em 2019; sua presença foi ampliada cerca de 143,75 % no período. O terceiro maior grupo é das pessoas com deficiência auditiva, que representavam 17,77% do total de matrículas em 2011, e 13,66% em 2019 - um aumento próximo 72,20 %. Reunidos, estes três grupos compõem 76,25% das matrículas das PCD na ES em 2019.

Na continuidade do gráfico 1, temos a representação de cegueira (que diminuiu 22,92% no período) e do conjunto de pessoas com DI e TEA. Podemos observar que, entre os anos de 2011 e 2019, houve aumento significativo das pessoas com deficiência intelectual (DI): estas passaram de 522 para 4.793 (mais de 8 vezes o número inicial). O Autismo Infantil, por sua vez, saiu de 39 para 1.039 (aumento de mais de 26 vezes) e a Superdotação teve grande oscilação: de 989 pessoas em 2011 foi para 5.278 em 2015, caindo para 1.792 em 2019 - no cômputo geral, um aumento de cerca de 181,2% no período. Também foi significativa a ampliação de Síndrome de Asperger (de 30 para 674, mais de 22 vezes o número inicial) e Síndrome de Rett (de 27 para 2.013, aumento de quase 75 vezes). Conforme o relatório do *Center of Diseases Control and Prevention* - CDC (2021), a prevalência do TEA no público infantil é de 1 para cada 44 crianças (MAENNER; et al, 2021). É possível que a ampliação do conhecimento e diagnóstico precoce sobre TEA seja a razão da ampliação

destes números na ES.

A comemoração desta notável ampliação de matrículas convida a analisar mais detidamente os números. Em 2011, havia 6.739.689 matrículas na ES; destas, 24.848 eram PCD, representando 0,36% do total. Em 2015, havia 43.896 estudantes PCD em um total de 8.027.297 matrículas, representando 0,54%. Isso nos mostra que o geral de estudantes na ES foi ampliado em 1.287.608 ou seja, cerca de 19,10%, enquanto os PCD cresceram em 19.048, ou seja, cerca de 76,65%. Por fim, dos 8.603.824 de matriculados em 2019, havia 55.669 PCD, ou 0,64%. Houve, portanto, nos anos analisados, um aumento proporcionalmente maior de matrículas de PCD na ES – mais de 55% – do que do total de matrículas no referido nível de ensino (em torno de 21%).

No entanto, estes números seguem incipientes quando comparado ao percentual de PCD na população brasileira. O Brasil conta com cerca de 6,7% da população que afirmam ter algum tipo de deficiência (cerca 12,5 milhões de brasileiros, segundo o IBGE, 2012). O pequeníssimo número de matriculados na ES não apenas evidencia a sub-representação neste nível de ensino, como faz atentar para a quantidade dos matriculados no Ensino Fundamental cerca 1,85% e, no Ensino Médio, por volta de 1,68% (BRASIL, 2020). Ou seja, ainda há muito a fazer com vistas à inclusão.

Esta desproporcionalidade também se mostra quando consideramos os tipos de deficiência predominantes na população brasileira. Conforme o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012), em primeiro lugar estão as pessoas com limitações visuais, seguidas pelas com deficiências físicas e, em terceiro, deficiências auditivas. Esta ordem difere da dos PCD matriculados nas ES – onde há, na sequência, deficiência física, baixa visão e auditiva. Ela sugere maior dificuldade de atender aos estudantes baixa visão e, ainda, necessidade de melhor conhecer e atender as demandas deste público.

O acesso dos PDC à escola tem sido apoiado pela legislação. Em 2000 foi sancionada a Lei 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Ela apontou, também, para os elementos arquitetônicos, de tecnologias assistivas e possibilidades de diferentes formas comunicação e acesso à informação. E, em 2015, foi instituída a Norma Brasileira (NBR) 9050, que trata da adequação de espaços, sinalizações públicas, sistemas de informação, entre outros, visando ampliar a acessibilidade nas edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, garantir a utilização de bens e serviços de forma mais autônoma, independente e segura possível por parte de toda a população (ABNT, 2015).

De forma geral, tanto a Lei 10.098/2000 quanto a NBR 9050/2015 fazem referência à acessibilidade, reforçando parâmetros também relacionados à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, estabelecida pela Lei 10.436 de 2002 como língua oficial das pessoas surdas no país, e ao Sistema Braille - Sistema de escrita em relevo para pessoas com deficiência visual

ou baixa visão (BRASIL, 2018).

Portanto, ao identificarmos que 23,75% do público alvo da Educação Especial matriculado na ES é constituído por pessoas com DI e TEA, que ainda não contam com políticas públicas que os auxiliem nas questões de aprendizado, permanência e sucesso acadêmico, fica clara a necessidade de avanços nesta direção.

A relevância de avançar no conhecimento do perfil dos PCD na ES, assim como do estudo ora apresentado (com dados parciais de dissertação em andamento sobre PCD na ES), decorre da importância de conhecer o público da Educação Especial que ascende aos espaços da ES, bem como das especificidades da sua aprendizagem, a fim de oferecer subsídios à criação de políticas públicas direcionadas (de acordo com a demanda) à sua assistência, permanência, aprendizado e sucesso acadêmico. Tal precisa ser feito tanto por esferas governamentais, responsáveis pela legislação referente às PCD, quanto pelas próprias IES, por meio de políticas institucionais de inclusão.

Nessa perspectiva, os dados obtidos mostram uma relação positiva entre a ampliação de matrículas PCD com a instalação de política de cotas e demais PAA, assim como entre as demais políticas de inclusão (Lei 10.098/2000 e NBR 9050, por exemplo), que tem sido eficazes no estímulo e acesso à ES. Ao mesmo tempo, fica explícita a necessidade de mais pesquisas sobre as causas do baixo número de matrículas de pessoas com cegueira por exemplo, assim como a importância de legislação que assegure adequado atendimento para DI e TEA.

Cabe destacar, ainda, a ausência de políticas governamentais de inclusão voltadas aos docentes da educação básica e ES, tal como preconizado na LDB 9394/1996, de que cabe ao Estado prover “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Art. 59; inciso III).

Diante do exposto, apesar dos avanços em termos de matrículas na ES, ainda há muito a fazer visto a direção apontada por Sassaki (1999), de não restringir a inclusão de PCD ao mero acesso às salas de aula, mas mover amplo processo de conscientização e aceitação das diferenças, a fim de prover oportunidades equitativas a todos os estudantes visando melhor inserção e preparação para a vida em sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pessoa com deficiência. Tipos de deficiência. Educação Superior.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma Brasileira 9050**. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. INEP: Microdados, 2011, 2015 e 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2015**: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Grafia Braille para Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019**. INEP: Resumo Técnico, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098/2000**: Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**: Microdados. INEP, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 09 maio 2022.

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

FÉLIX, L. L. Q. **Estudantes cotistas com deficiência na Universidade**: perfil educacional e socioeconômico. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Dissertação, 2019.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar. Universidade Federal de São Carlos: Tese, 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JESUS, I. das D. de. **Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da universidade estadual do maranhão**. Universidade Federal do Maranhão: Dissertação, 2012.

MAENNER, M. J.; et al. **Prevalência e características do transtorno do espectro do autismo entre crianças de 8 anos**. Estados Unidos: Centro de Controle de Doenças e Prevenção 2021. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MASERA, T. C.; MENEGHEL, S. M. **Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior Brasileira**: Avanços e Limites. 40ª Reunião Nacional da Anped. GT 11: Política de Educação Superior. Pará: UFPA, 2021.

- MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 2002. p. 197-217.
- MUCCINI, P. **Estudantes com surdo-cegueira na universidade**: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica. UFSC: Dissertação, 2017.
- RODRIGUES; A. P. N.; LIMA, C. A. de. A História da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Interritórios**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2017. p. 21-33.
- ROSSI, R. A. A LIBRAS como disciplina obrigatória no Ensino Superior. **Revista de Educação**. São Paulo, 2010.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, 1999.
- SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. T.; SILVEIRA, D. T. (Org) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. p. 31-42.
- TEIXEIRA, L. A. B. **Acessibilidade do discente com deficiência na Universidade Federal de Pelotas**: uma proposta de intervenção. UFPEL: Dissertação, 2019.
- URBAN, A. L. P. **Um estudo de produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência**. UNESP: Dissertação. 2016.
- WITTKOWSKY, J. R. T.; MENEGHEL, S. M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. **Revista de Educação inclusiva**. Chile: Centro de Estudos Latino-americanos de educação inclusiva, 2019.