

A RESPONSABILIDADE SOCIAL DA UNIVERSIDADE OBSERVADA A PARTIR DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Susana Lima de Queiroz Pontes de Araujo*, Felipe Di Blasi*
& Flávia Barbosa da Silva Dutra**

* Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Centro de Ciências da Saúde,
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

** Departamento de Educação Inclusiva e Continuada, Faculdade de Educação,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo: Com a promulgação da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, surgiram questões referentes ao perfil desse/a estudante, motivando o estudo. Objetivamos discutir a questão da responsabilidade social da universidade frente à educação inclusiva, traçando o perfil do/a estudante com deficiência no ensino superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ingressante pelo sistema de reserva de vagas. Desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, utilizando-se das metodologias de estudo de caso e história de vida, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista autobiográfica aberta, para apresentar a visão destes/as estudantes em situação de inclusão, oriundos de matrícula destinada à pessoa com deficiência através de reserva de vagas do Sistema de Seleção Unificada das Universidades Públicas Brasileiras. Apresentando o perfil destes/as estudantes, foi possível visualizar algumas demandas que eles/as julgam necessárias para seu pleno desenvolvimento educacional, evidenciando que garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior é responsabilidade social da universidade.

Palavras-chave: trajetória educacional, estudantes com deficiência, educação básica, ensino superior, UFRJ

E-mail: susylima.lima@gmail.com

Este trabalho encontra-se publicado sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhado 4.0.

THE SOCIAL RESPONSIBILITY OF THE UNIVERSITY OBSERVED FROM THE EDUCATIONAL TRAJECTORY OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Abstract: With Law 13.409, which provides for the reservation of vacancies for people with disabilities in technical courses at high and high school level at federal educational institutions, questions emerged regarding this study. We aim to discuss the issue of the university's social responsibility towards inclusive education, outlining the profile of students with disabilities at Federal University of Rio de Janeiro, entering through the vacancy reservation system. We developed an exploratory research, with a qualitative approach, through case study methodologies and life history, using the open autobiographical interview as an instrument of data collection, from enrolment intended to people with disabilities by reserving vacancies in the Unified Selection System of Brazilian Public Universities. By presenting the profile of these students, it was possible to visualize some demands that they deem necessary for their full educational development, showing that ensuring access and permanence of people with disabilities in higher education is the social responsibility of the university.

Keywords: educational trajectory, students with disabilities, basic education, higher education, UFRJ

LA RESPONSABILITÉ SOCIALE DE L'UNIVERSITÉ OBSERVÉE DU CHEMIN ÉDUCATIF DES PERSONNES HANDICAPÉES

Résumé: Avec la loi 13.409, qui prévoit la réservation de places vacantes pour les personnes handicapées dans les cours techniques des lycées et lycées dans les établissements d'enseignement fédéraux, des questions se sont posées quant au profil de cet étudiant. Nous visons à discuter de la question de la responsabilité sociale de l'université envers l'éducation inclusive, en décrivant le profil des étudiants handicapés à l'Université Fédérale de Rio de Janeiro, entrant par le biais du système de réservation de postes vacants. Nous avons développé une recherche exploratoire, avec une approche qualitative, à travers des méthodologies d'études de cas et l'histoire de la vie, en utilisant l'entrevue autobiographique ouverte comme instrument de collecte de données, de l'inscription destinée aux personnes handicapées en réservant des postes vacants dans le système de sélection unifié des universités publiques brésiliennes. En présentant le profil de ces étudiants, il a été possible de visualiser certaines exigences qu'ils jugent nécessaires à leur plein développement éducatif, montrant que garantir l'accès et la permanence des personnes handicapées dans l'enseignement supérieur est la responsabilité sociale de l'université.

Mots-clés: parcours éducatif, étudiants handicapés, éducation de base, enseignement supérieur, UFRJ

Introdução

Ao longo da história brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional de nosso país foi se delineando. Ainda no referido documento já é possível perceber uma

preocupação com a educação das pessoas com deficiência (PCD) e a inclusão na educação básica já é assegurada como dever do Estado e direito da criança (Constituição Federal, 1988). Embora não esquecida desde então, a questão da pessoa com deficiência tem ganhado maior destaque nos últimos anos. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei n.º 13.146/2015), um grande passo legislativo foi dado em favor dessa população. A força da lei abre caminhos para que o direito da pessoa humana possa ser exercido, assegurando condições de igualdade.

Art. 1.º – É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Lei n.º 13.146, 2015, p. 1)

A lei supracitada, em seu artigo segundo, considera pessoa com deficiência aquela com impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que possa obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O crescimento de políticas públicas voltadas às PCD nos aponta que a preocupação para com este grupo social tão excluído ao longo dos anos, agora ganha cada vez mais destaque nas mesas de debates. No Brasil, a escolarização das PCD se delineou aos poucos através de leis, emendas e decretos que foram garantindo, a esse grupo socialmente invisível, seus direitos à educação, saúde, moradia, lazer, enfim, direitos de ser um/a cidadão/a como qualquer outro/a perante a sociedade.

No que tange a educação inclusiva (EI) no ensino superior (ES), faz-se necessário citar o artigo 30.º da lei supracitada, que nos versa acerca dos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ES e de educação profissional e tecnológica.

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- 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. (Lei n.º 13.146, 2015, p. 10)

Portanto, é verificável que a lei dá direcionamentos em relação ao processo seletivo das Instituições de Ensino Superior (IES), desde o processo de inscrição nos exames aos recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados à realização dos mesmos, além de tempo para a realização do exame, critérios de avaliação das provas escritas e tradução em Libras¹ do edital e/ou exames quando necessário.

Para atender as demandas atuais da universidade, a temática da responsabilidade social universitária começou a ser bastante discutida no início dos anos 2000. Nesta época, debatia-se a necessidade de democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras. Assim, surgem propostas para uma reforma universitária que delineasse o perfil das universidades públicas brasileiras para o século XXI. Segundo Ribeiro (2013, p. 115), o Projeto de Lei n.º 7.200/2006 “previu a função social do ensino superior garantida através de alguns elementos, tais como: democratização do acesso; padrões de qualidade; liberdade acadêmica; respeito aos direitos humanos e exercício da cidadania; tecnologia da informação; gestão democrática; valorização profissional; educação à distância”. Nesse sentido, a universidade deve ser capaz de desenvolver ações que valorizem o ser humano, evidenciando seu papel perante a sociedade.

Esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes com deficiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), localizada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. A UFRJ é considerada a segunda melhor universidade do Brasil, segundo dados do *Center for World University Rankings* (CWUR) 2019-2020². Possui 176 cursos de graduação e oferta 9 mil vagas anuais em cursos de graduação pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como referência. Atualmente possui aproximadamente 53.500 estudantes de graduação e 15.700 estudantes de pós-graduação, segundo a página da *web* oficial da universidade³.

O objetivo da presente pesquisa é discutir a questão da responsabilidade social da universidade frente à educação inclusiva. Ao traçar o perfil do/a estudante com deficiência no ensino superior da UFRJ, ingressante pelo sistema de reserva de vagas, traremos à discussão algumas demandas necessárias para a inclusão educacional deste público no ensino superior, além de evidenciar fatores relacionados ao preconceito e exclusão existentes em relação à educação de pessoas com deficiência.

A LBI garantiu condições de igualdade para o pleno exercício dos direitos da pessoa com deficiência, evidenciando que é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas que representem a PCD na sociedade. A reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior

¹ Língua Brasileira de Sinais.

² <https://cwur.org/2019-20.php>

³ <https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/fatos-e-numeros/>

das instituições federais de ensino estendida a pessoas com deficiências através da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, busca a democratização do acesso das PCD à universidade, criando um cenário diferenciado nas IES, e traz novas perspectivas de garantia de direitos educacionais a essa população estigmatizada socialmente ao longo dos tempos (Di Blasi et al., 2019).

Art. 3.º – Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1.º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Lei n.º 13.409, 2016, p. 1)

Com a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, estimamos um crescimento no atendimento educacional deste público, o que traz em pauta a necessidade de que as adequações necessárias sejam realizadas por parte da universidade para garantir o direito de equidade educacional para todos, uma vez que é responsabilidade social da universidade a sua adequação para garantir os direitos das PCD. O respeito aos direitos humanos de todos deve ser um pilar social e a universidade tem por responsabilidade a promoção do exercício da cidadania.

A própria instituição universitária há de ser geradora de conhecimentos e mudanças, caracterizando-se ainda por sua preocupação em não apenas reproduzir estruturas sociais e conhecimentos já existentes, mas, pelo contrário, modificá-los e melhorá-los, num *constante processo de criação* que não pode nem deve deter-se, para acompanhar as rápidas mutações no campo social, político e cultural. (Volpi, 1996, p. 123, grifo nosso)

Neste sentido, a universidade deve mudar e se tornar inclusiva para atender a todos/as, incluindo as PCD. Buscando sempre melhorar e promover uma educação social, política e cultural, conhecer as demandas das PCD faz-se necessário para que se alcance a mudança em prol da sociedade como um todo. Ao longo dos anos a questão do ensino inclusivo é discutida e, como visto anteriormente, seus direitos assegurados por lei. Entretanto, com os direitos assegurados, a inclusão acontece de fato?

Apesar de contarmos com vários estudos na área, percebemos ainda a necessidade de investigação sobre o tema, pois mesmo com uma crescente de leis que asseguram os direitos das PCD, ainda se percebe uma lacuna no que tange a efetiva prática dos mesmos. No Brasil, grande parte dos estudos sobre inclusão educacional da PCD se concentra na educação básica (Duarte et al., 2013). No ensino superior a inclusão não é nenhuma novidade, pois estudantes com deficiência já passaram pelos corredores das instituições públicas e privadas de todo o país, entretanto em números bem restritos (Pereira, 2007). Mas pouco se tem documentado acerca

do tema, o que mostra um cenário que precisa ser mais pesquisado, para que as políticas públicas avancem, objetivando garantir condições de acesso e permanência desses/as estudantes no ensino superior.

O ensino superior brasileiro e a inclusão de pessoas com deficiência

As primeiras escolas de ES no Brasil chegaram com a família real portuguesa em 1808. Por muitos anos esse segmento educacional era privilégio apenas das pessoas de maior poder aquisitivo. Foi apenas no século XX que ocorreu uma transformação no ES e este passou a atender também à população de menor renda, não apenas à elite da época (Pereira & Albuquerque, 2017).

Também no século XXI percebemos políticas de ampliação do ensino superior, sob a ótica da diversidade, em prol de grupos minoritários da sociedade, dentre eles as pessoas com deficiência. Para tal, foram de vital importância as políticas públicas de inclusão presentes nas legislações brasileiras no que tange ao princípio de equidade de condições educacionais para todos (Portaria Normativa, 2007; Lei n.º 13.146, 2015; Lei n.º 13.409, 2016).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) é um programa voltado às pessoas com deficiência no ES que surgiu da necessidade de políticas públicas para o desenvolvimento de ações referentes à responsabilidade social da universidade em relação à acessibilidade e inclusão. O programa “consiste no fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência” nas IFES, a fim de “promover a eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impedem ou dificultam o acesso das pessoas com deficiência a educação” (Portaria Normativa, 2007).

De acordo com a portaria de implementação do programa, o mesmo cumpre o disposto nos decretos n.º 5.296/2004 que, em seu artigo 24º, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível proporcionem condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência, e n.º 5.626/2005, que versa sobre a Libras como componente curricular obrigatório. Apesar dos esforços, muitas IFES não foram contempladas com a verba para as adaptações e as universidades estaduais não puderam participar das seleções presentes nos editais. O programa foi encerrado no ano de 2011⁴.

Muzi (2019, p. 61) nos aclara que o Programa Incluir

⁴ O último edital foi divulgado em 2010, com vigência até 31 de dezembro de 2011.

viabilizou que o Estado atendesse à legislação atualmente em vigor para pessoas com deficiência, de maneira a cumprir a obrigação social de adequação da infraestrutura das instituições públicas e consequente melhoria das condições de acesso e permanência na educação superior.

Atualmente, a LBI (Lei n.º 13.146, 2015) trouxe muitos avanços em relação às políticas de ações afirmativas destinadas às pessoas com deficiência em todos os aspectos de garantia de direitos do cidadão. O seu artigo 28.º, inciso XIII, incumbe ao poder público assegurar “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (p. 9).

Entretanto, eis a grande responsabilidade social da universidade: não basta apenas assegurar esse direito, faz-se necessário promover ações que auxiliem o ingresso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. A questão das políticas afirmativas de reserva de vagas vai ao encontro com o dilema redistribuição-reconhecimento proposto por Nancy Fraser (2006). Segundo a autora, para se alcançar a justiça numa era “pós-socialista” é preciso que se leve em conta tanto a redistribuição, quanto o reconhecimento, visto que são coletividades “bivalentes”. Portanto, é preciso que se tenham remédios para ambas as injustiças. A autora distingue a injustiça econômica, cujo remédio é redistribuição, da injustiça cultural, cujo remédio é o reconhecimento. As ações afirmativas de reserva de vagas para PCD nas IFES brasileiras surgem como remédio redistributivo e cabe à universidade a responsabilidade de prover o remédio do reconhecimento, uma vez que “os indivíduos são socialmente marginalizados porque não são devidamente reconhecidos, de modo que a exclusão social é produto do não-reconhecimento” (Lima, 2016, p. 130). Ao promover ações de reconhecimento da PCD, a universidade cumpre o seu papel de responsabilidade social.

Com a reserva de vagas agora estendida às PCD, há uma crescente no número de estudantes com deficiência nas IFES. Segundo dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2017, 2018), observamos um aumento de 16,45% no número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior federal brasileiro após a instituição da Lei n.º 13.409/2016, que passou de 10.667 matrículas em 2017 para 12.422 matrículas em 2018.

Os dados do INEP nos apresentam, a partir do quadro que segue, o número de estudantes matriculados/as em universidades federais do país por deficiência. É importante destacar que os dados apresentados pelo INEP são a consolidação dos dados coletados pelo sistema CENSUP⁵ junto às instituições de educação superior. Estas instituições podem se utilizar de

⁵ Sistema do Censo da Educação Superior.

autodeclaração ou laudo médico para a classificação dos/as estudantes com deficiência. O INEP também não fornece dados referentes ao curso de matrícula dos/as estudantes, apenas elenca o tipo de instituição de ensino superior como sendo pública (federal, estadual ou municipal) ou privada.

QUADRO 1
**Tipos de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação
na educação superior no Brasil (2017-2018)**

| Tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação | 2017 | 2018 |
|---|-------|-------|
| Autismo | 125 | 183 |
| Baixa visão | 3.419 | 3.766 |
| Cegueira | 449 | 628 |
| Deficiência auditiva | 1.518 | 1.737 |
| Deficiência física | 3.729 | 4.329 |
| Deficiência intelectual | 434 | 656 |
| Deficiência múltipla | 136 | 252 |
| Síndrome de Asperger | 103 | 156 |
| Síndrome de Rett | 28 | 52 |
| Superdotação | 308 | 304 |
| Surdez | 555 | 585 |
| Surdocegueira | 37 | 59 |
| Transtorno degenerativo | 80 | 51 |

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior do INEP (2017, 2018).

Aspectos metodológicos

O presente artigo é parte integrante de pesquisas acerca da inclusão no ensino superior da UFRJ, realizadas pelo Laboratório de Inclusão e Diversidade (LID). Desenvolvemos uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa (Minayo, 2001), utilizando-se de estudo de caso (Yin, 2001) e história de vida (Glat, 2009) como instrumentos metodológicos. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista autobiográfica aberta, apresentando a visão dos/as estudantes da

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Campus Cidade Universitária e Praia Vermelha, ingressantes no período de 2020.1⁶) que se encontram em situação de inclusão, oriundos/as de matrícula destinada a PCD através do sistema de reserva de vagas do Sistema de Seleção Unificada das Universidades Públicas Brasileiras (SiSU). As entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo (no caso dos/as estudantes surdos/as usuários/as da Língua Brasileira de Sinais), com fins de preservar na íntegra os relatos, para posterior transcrição.

A metodologia história de vida é comumente utilizada em pesquisas de abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca apresentar a realidade, interpretando e dando significados às ações e relações humanas. A utilização da história de vida neste estudo se dá pelo fato de que buscamos o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, apresentar quem é o/a estudante com deficiência ingressante na UFRJ a partir da visão deles/as próprios/as, tendo como ponto de partida sua vivência, suas experiências, suas percepções sobre a própria vida.

Perfil dos/as estudantes com deficiência: o que dizem suas histórias de vida

O quadro a seguir apresenta a amostra utilizada no estudo. Com o intuito de preservação da identidade dos/as participantes, compromisso firmado na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizamos, para fins de identificação destes ao longo do estudo, as siglas apresentadas no quadro que segue.

QUADRO 2

Estudantes com deficiência ingressantes pelo sistema de reserva de vagas da UFRJ/2020.1

| | Tipo de deficiência | Curso | Idade | Gênero* |
|----|----------------------------|---|--------------|----------------|
| E1 | Auditiva | Defesa e Gestão Estratégica Internacional | 44 | M |
| E2 | Auditiva | Ciências da Computação | 32 | M |
| E3 | Auditiva | Direito | 18 | M |
| E4 | Auditiva | Letras – Libras | 29 | M |
| E5 | Auditiva | Arquitetura | 20 | F |
| E6 | Auditiva | Matemática | 54 | M |

(continua na página seguinte)

⁶ O período acadêmico 2020.1 refere-se ao primeiro semestre de estudos. No Brasil, temos o primeiro semestre, que compreende os meses de janeiro a julho, e o segundo semestre, que compreende os meses de agosto a dezembro.

(continuação da página anterior)

| | Tipo de deficiência | Curso | Idade | Gênero* |
|-----|----------------------------|--|---------------|----------------|
| E7 | Autismo | Medicina | Não declarado | M |
| E8 | Física | Engenharia Civil | 19 | M |
| E9 | Física | Farmácia | 18 | F |
| E10 | Física | Educação Física | 17 | F |
| E11 | Física | Ciências Contábeis | 21 | F |
| E12 | Física | Direito | 18 | F |
| E13 | Física | Medicina | 33 | M |
| E14 | Física | Biotecnologia | 17 | F |
| E15 | Física | Direito | 25 | F |
| E16 | Física | Direito | 21 | F |
| E17 | Física | Medicina | 21 | M |
| E18 | Física | Relações Internacionais | 19 | M |
| E19 | Física | Engenharia Civil | 55 | M |
| E20 | Física | Matemática | 23 | F |
| E21 | Física | Ciências Sociais | 33 | M |
| E22 | Física | Farmácia | 17 | M |
| E23 | Física | Direito | 31 | F |
| E24 | Física | Relações Internacionais | 25 | M |
| E25 | Intelectual | Engenharia Química | 31 | F |
| E26 | Intelectual | Farmácia | 31 | M |
| E27 | Intelectual | Gestão Pública para o Desenvolvimento Social e Econômico | 28 | M |
| E28 | Múltipla | Nutrição | 17 | F |
| E29 | Síndrome de Asperger | Ciências Econômicas | Não declarado | M |
| E30 | Visual | Direito | 17 | M |
| E31 | Visual | Engenharia Mecânica | 21 | M |
| E32 | Visual | Administração | 18 | F |
| E33 | Visual | Matemática | 31 | M |
| E34 | Visual | Psicologia | 21 | M |
| E35 | Visual | Psicologia | 38 | M |

Fonte: Dados dos/as pesquisadores/as.

* M = masculino / F = feminino

O Quadro 2 apresenta as deficiências conforme regulamentado no Decreto n.º 5.296/2004, artigo 70º.

- I – 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, tri paresia, 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;
- II – 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;
- III – 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 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (...)
- V – deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (Decreto n.º 5.296, 2004, p. 12)

Com relação à deficiência intelectual – limitação significativa no funcionamento cognitivo; autismo e síndrome de Asperger – transtornos do neurodesenvolvimento com ruptura nos processos de socialização e cognição (Klin, 2006), a avaliação destas se deu de forma biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, conforme o disposto no artigo segundo da Lei n.º 13.146/2015.

Após a transcrição das entrevistas, fizemos a categorização temática (Bardin, 2016) em torno de dois eixos temáticos centrais: *acessibilidade e ingresso no ensino superior*. Com base nos dados coletados, foi possível traçar o perfil do/a estudante com deficiência ingressante no período acadêmico 2020.1.

A questão da inclusão da pessoa com deficiência está na LBI (Lei n.º 13.146, 2015, p. 1), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. A universidade, como comunidade social, também tem o dever de garantir a efetivação desses direitos, em especial o direito à educação, através da socialização dos conhecimentos. Segundo Medeiros Júnior (2004, p. 2), partindo-se do princípio de que há desigualdades, a universidade deve “desenvolver projetos que atendam o clamor dos excluídos, em vista da dignidade e da valorização da pessoa”.

Em vista disso, percebemos como responsabilidade social da universidade a “ação consciente do seu papel enquanto agente de transformação social” (Medeiros Júnior, 2004, p. 5), para a promoção de uma educação inclusiva que atenda as necessidades dos/as estudantes com deficiência, em busca de assegurar equidade de condições de acesso, permanência e conclusão do/a estudante com deficiência no ensino superior.

A partir das informações apresentadas no Quadro 2 e dos relatos autobiográficos dos sujeitos da pesquisa, pudemos delinear o perfil dos/as estudantes com deficiência da UFRJ ingressantes pelo sistema de reserva de vagas no período acadêmico 2020.1. Verificamos que o maior número de matrículas realizadas são referentes aos/às estudantes com deficiência física.

O quantitativo de estudantes com deficiência física chega a quase 50% do total de estudantes com deficiência matriculados/as no período acadêmico 2020.1. Este fato pode estar relacionado a, de acordo com os/as próprios/as estudantes, este tipo de deficiência não necessitar de adaptação ou adequação metodológica para a inclusão educacional, como outras deficiências.

Na infância, na escola, graças a Deus eu tive um bom auxílio assim dos professores, para falar a verdade (...) eu cresci inclusa com todos os alunos, né? Não tive nenhuma limitação assim, sempre fui pertencente ao grupo mesmo, na questão da socialização, de *tá* todo mundo igual... então eu nunca reparei nenhum tipo de preconceito ou de olhar estranho por causa da minha paralisia. (...) Graças a Deus, a escola em si, o apoio sempre foi muito legal, então acho que deu tudo certo e até aqui eu vejo que é sem barreira assim, né, *pra* chegar na universidade. (E15, deficiência física, 2020)

Através de seus relatos autobiográficos foi possível visualizar algumas demandas que os/as estudantes com deficiência da UFRJ julgam necessárias para seu pleno desenvolvimento educacional. Os/as estudantes com deficiência física evidenciam questões referentes à acessibilidade arquitetônica e atitudinal em sua trajetória na educação básica que facilitaram e/ou dificultaram seu processo educacional. Destacaram em suas falas que a acessibilidade arquitetônica é muito importante para a sua mobilidade dentro da instituição educacional e que a falta dessa acessibilidade pode gerar constrangimento para eles/as ou até impedimento de participar das aulas.

Às vezes tinha dificuldade porque lá tinha elevador, mas o elevador às vezes quebrava, aí tinha dificuldade porque só sobrava a escada. Aí tinha que ter os funcionários ajudar a... carregar... eu... descer a escada, carregar a cadeira... Era um pouco de constrangimento, mas... era um constrangimento que eu tinha que passar, porque senão, ou eu teria que ficar lá até... até sempre né, porque não iria, não iria consertar no dia, só iria consertar... alguns dias depois. (E9, deficiência física, 2020)

É... em relação à estrutura do colégio, o colégio tinha três andares e tinha um elevador que dava acesso aos três andares e também tinha escadas. Não tinha rampa que dava acesso a andares, então... com isso, quando o elevador quebrava, era bem complicado porque às vezes não tinha sala de aula disponível no andar de baixo, e eles faziam questão que eu subisse. (...) Eu conversei diversas vezes com pessoal da direção do colégio e muitas pessoas entendiam e tinha outras pessoas também que não entendiam, né. Eu falei que quando o elevador *tivesse* quebrado, ou [em] manutenção, eu não assistiria aula enquanto ele não consertasse, ou então, *pra* mudar turma lá *pra* baixo. (...) Algumas vezes eu tive que ter aula lá embaixo porque o elevador era muito antigo, quebrava diversas vezes. (E10, deficiência física, 2020)

Em relação à acessibilidade metodológica, estudantes com diferentes deficiências destacam que é preciso maior preparação dos/as professores/as quanto ao trabalho com a pessoa com

deficiência. Eles destacam que, quando os/as profissionais da educação estão preparados/as, quando compreendem as necessidades de cada estudante, o processo educativo se torna mais prazeroso.

Minha experiência foi o mais normal possível, mesmo com deficiência as turmas eram preparadas, os professores eram superatentos e preparados *pra* isso, então... minha vida no ensino fundamental foi normal. (...) Eu fui *pro* ensino médio no Oliveira, que tinha um convênio com essa minha antiga escola e acabava [que] os professores não tinha tanto preparo, mas eles aceitavam bem e sabiam lidar com deficientes já pela grande quantidade de deficientes visuais que iam pra lá, pelo convênio. (E31, deficiência visual, 2020)

Só que nos professores também, eles têm que entender isso, eu tenho outras comorbidades, dislexia, também disgrafia. É complicado o professor entender que eles não estão me beneficiando, eu não estou sendo, eu não estou, não estão passando a mão na minha cabeça, entre aspas, não estão sendo legal comigo, (...) eu preciso de métodos *pra* que o professor me respeite como portador de deficiência⁷ e que eu aprenda aquilo que ele *tá* falando. E eu vou aprender de uma forma diferente, e o meu tempo vai ser diferente. (...) É preciso eles enxergarem isso. Por isso que é muito complicado, dentro da faculdade e dentro de qualquer outro âmbito que tenha professores, instituição e os alunos. (E7, autismo, 2020)

Percebemos, no discurso dos/as estudantes, questões referentes à limitação relacionada às pessoas com deficiência. Essas questões são intrínsecas no entendimento inclusive da própria PCD que, ao longo dos anos, foi rotulada como incapaz perante a “normalidade” da maioria da sociedade. Ao ouvirmos as declarações dos/as estudantes com deficiência, esse rótulo de inferioridade aparece presente porque a própria PCD, que por anos foi tratada como incapaz, trava uma luta interna para aceitar e até mesmo descobrir a sua capacidade.

Discussões mais intensas acerca do dilema da capacidade-incapacidade da PCD se fazem necessárias para que ela própria possa se perceber como capaz perante a todos, quebrando a ideia de que só é capaz quem está dentro da “normalidade”. Na própria LBI (Lei n.º 13.146, 2015), essa questão de capacidade em igualdade de oportunidade com as demais pessoas já se encontra presente. No que diz respeito à capacidade civil das PCD, conforme o artigo 6.º da referida lei, a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, seja para casar-se, decidir sobre reprodução ou adoção, estando em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Os/as estudantes com deficiências auditiva e visual, que correspondem juntos/as a uma outra parcela significativa dos/as estudantes com deficiência matriculados/as no período acadêmico 2020.1, destacam também a importância da acessibilidade comunicacional para sua inclusão escolar e relatam as dificuldades que tiveram no acompanhamento das atividades educativas propostas quando esta acessibilidade não lhes era oferecida.

⁷ Atualmente não se utiliza mais o termo *portador de deficiência* e sim *pessoa com deficiência*.

A parte escolar... eu fui acompanhando e foi recomendado o uso de aparelho auditivo, que é o que eu uso, e desde que eu comecei a usar aparelho auditivo minhas dificuldades foram todas sanadas. (E3, deficiência auditiva, 2020)

Fiz 1.^a, 2.^a série na escola particular, era tudo difícil, não entendia nada, tirava notas baixas, sempre limite na aprendizagem. Então, mudei para outra escola pública, 2.^a até 4.^a série não tinha intérprete, só tinha outra sala como reforço que me ajudava com as disciplinas e as dúvidas. 5.^a e 6.^a série tinha intérprete na sala de aula, deu maior alívio, desenvolvi mais, com pouca dificuldade. (...) No ensino médio atrasou *pra* ter intérprete na sala de aula, quando estava sem, maior dificuldade, sentia desigualdade e excluído... até que, com intérprete, deu alívio e consegui evoluir. (E2, deficiência auditiva, 2020)

Mas só que no fundamental, eu só recebi um livro, em Braille, no último dia de aula, que já tinha passado as provas, tudo (risos). Eu nunca tinha recebido um livro em Braille. Na verdade, eu escrevo em Braille, eu aprendi Braille foi na escola municipal. (...) Assim, faltava algumas coisas, né? Tipo ledor... mas aí os meus colegas da turma, todos eles se reuniram, *pra* gravar coisas pra mim, às vezes tinha uma professora também em tempo vago, gravava também. (E35, deficiência visual, 2020)

Não podemos deixar de citar que, como cidadãos/ãs que são, dotados/as de direitos e deveres, alguns/mas mencionam questões referentes à acessibilidade programática ao falarem sobre as políticas presentes na legislação brasileira.

Eu tive uma formação pela escola pública no período antes dessas políticas públicas mais fortes, na década de [19]90 comecei a vida escolar. Era outra realidade. Nas gestões mais *pra* frente, no ano de 2000, quando eu já *tava* no ensino médio, começaram a mudar, entrou essas políticas de ações afirmativas, começou essa discussão da acessibilidade nas escolas... e com certeza contribuiu. (E13, deficiência física, 2020)

Então, minha vida escolar desde o ensino fundamental não era muito fácil, porque eu tive que ir para a escola pública e é pouco acessível, a escola não era muito acessível, mas aí logo de início eles não me deram transporte público, porque é de direito meu... eu só fui conseguir o transporte público no último ano da escola... e assim, já *tava* saindo, praticamente, então não me adiantou muito. (E16, deficiência física, 2020)

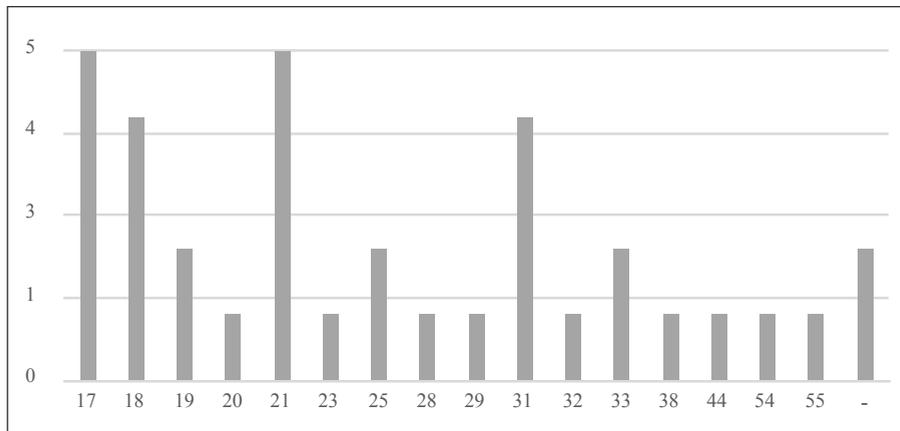
A Figura 1 apresenta o perfil dos/as estudantes de acordo com a faixa etária. Percebe-se que uma parte dos/as estudantes são jovens⁸, muitos/as recém-concluintes do ensino médio e que ainda não ingressaram no mercado de trabalho. De acordo com Santos e Gimenez (2015, p. 154), o avanço de políticas sociais como

o programa Bolsa Família, a política de valorização do salário mínimo, a estruturação do Programa Universidade para Todos (Prouni), assim como o financiamento estudantil (FIES) e a ampliação das vagas nas escolas técnicas e federais de nível superior, entre outros

favoreceram a inserção do/a jovem no ensino superior logo após concluir o ensino médio, levando estes a uma formação acadêmica em vistas de ingresso posterior no mercado de trabalho.

⁸ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1999) considera-se jovem a pessoa com faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos.

FIGURA 1
Estudantes por idade



Fonte: Dados dos/as pesquisadores/as. * Idade não declarada.

Contudo, verificamos um quantitativo também expressivo de estudantes adultos/as, que apresentam em suas narrativas diversos fatores relacionados à deficiência que contribuíram para seu ingresso tardio na universidade.

Ano passado eu tinha conseguido também passar *pra* vaga na UFF, mas só que eu não consegui fazer a matrícula porque não tinha ninguém para me ajudar, o *site* não era acessível *pra* mim, aí eu não tinha ninguém *pra* poder me ajudar, né? Eu procurei, não tinha ledor, quando consegui uma pessoa que pudesse procurar telefone, alguma coisa para mim, ela ligou lá *pra* UFF, falou se tinha, tinha me matriculado e aí a pessoa falou que não tinha. E aí eu perdi por isso, a vaga lá na UFF... (E35, deficiência visual, 2020)

Eu fiz concurso *pro* Arsenal de Marinha, *pra* escola técnica, aí fiz três anos e meio lá, mesmo com a minha deficiência, sem aparelho, ainda consegui ser o melhor aluno da turma, só que eu não consegui ser contratado na época por causa da deficiência, que não tinha cota de deficiente⁹, então eu acabei caindo no comércio com meu pai. (...) Sempre tive vontade de voltar a estudar, eu tenho os meus filhos, comecei a dar aula *pra* eles, matemática, sempre fui bom em matemática, português, química, física, biologia, eu comecei a dar aula *pra* eles. Só que esse ano (...) resolvi fazer o ENEM junto com o mais novo, *pra* ver se dava uma força *pra* ele. Acabou eu passando, ele ficou *pro* ano que vem, se Deus quiser. (E6, deficiência auditiva, 2020)

Eu era estudante de Engenharia Química na Rural¹⁰, inclusive não consegui concluir minha faculdade por conta disso, porque eu não quis partilhar isso com as pessoas, eu não quis contar para os meus professores que apesar

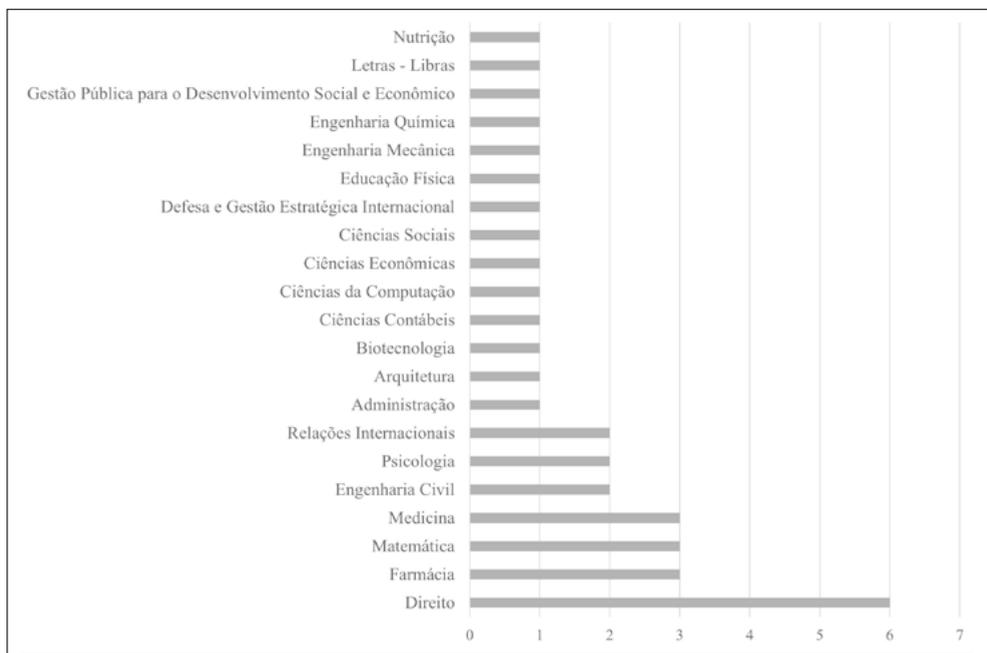
⁹ O termo *deficiente* não é mais utilizado, sendo substituído por *pessoa com deficiência*.

¹⁰ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

de eu ter capacidade *pra* seguir em frente, eu precisava de tempo, a minha capacidade intelectual difere dos outros estudantes porque eu me limito, eu me travo, eu me tranco, eu tenho medo das provas, eu entro em pânico na época das provas e eu me tranco, e (...) por vergonha de ter que passar isso *pros* docentes eu preferi me afastar da universidade e perdi a minha vaga. E agora eu *tô* tentando entrar na faculdade de novo. (E25, deficiência intelectual, 2020)

A Figura 2 exibe a diversidade de cursos nos quais os/as estudantes com deficiência se matricularam no período acadêmico 2020.1.

FIGURA 2
Estudantes por curso



Fonte: Dados dos/as pesquisadores/as.

É visível um maior quantitativo de estudantes cursando Direito, visto que, de acordo com a lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Lei n.º 13.409, 2016, p. 1), as vagas serão preenchidas

em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Como o curso de Direito oferta um maior número de vagas nesta universidade em relação aos demais cursos, o quantitativo de vagas reservadas à pessoa com deficiência, por consequência, também é maior. Segundo o Termo de Adesão do SiSU 2020 – 1.ª edição, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC, 2020), para o período acadêmico 2020.1 foram ofertadas na UFRJ 255 vagas para este curso, sendo 12 destas vagas destinadas a pessoas com deficiência. No curso de Farmácia foram ofertadas 210 vagas, sendo 10 destas à PCD, Matemática foram 110 vagas com 4 vagas para PCD e Medicina foram ofertadas 130 vagas, sendo 4 vagas destinadas a pessoas com deficiência. É importante salientar que o número de vagas ofertadas pela reserva de vagas não é necessariamente o mesmo número de matrículas efetivadas, uma vez que, não tendo o número suficiente de inscritos/as para a vaga reservada, se esta não for preenchida, a mesma é encaminhada para ampla concorrência.

Pereira et al. (2011, p. 301) definem “acessibilidade como o processo de eliminação de barreiras, não só físicas, mas do campo de informações, das atitudes”. Para os/as autores/as, o aspecto atitudinal da sociedade pode tanto integrar as PCD na sociedade quanto excluir esses cidadãos do direito de participação social. Segundo Ponte & Silva (2015), as barreiras atitudinais impedem ou dificultam o processo de inclusão social das pessoas com deficiência, através de atitudes de exclusão e discriminação (preconceitos, estigmas e estereótipos). Em relação à acessibilidade atitudinal, esta apresenta maior representatividade nos relatos dos/as estudantes deste estudo. Dos/as 35 estudantes participantes, 5 não apresentam em suas falas a questão referente à acessibilidade atitudinal, sendo que 3 destes/as estudantes adquiriram sua deficiência em período posterior à educação básica e 2 são usuários/as da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que evidencia a invisibilidade da pessoa surda, visto sua limitação de comunicação com grande parte da sociedade, uma vez que a comunidade surda não se utiliza de línguas oralizadas e possui uma língua própria, conforme sinalizado por Monteiro et al. (2016, p. 1):

As dificuldades que as pessoas surdas vivenciam dizem respeito à incapacidade de ouvir e, portanto, de se comunicar com a sociedade que ouve, pois eles não compartilham o mesmo canal de comunicação. Esta situação impede a integração total das pessoas surdas em suas famílias (se tratando de pais ouvintes não sinalizadores), e na sociedade, já que os relacionamentos sociais são estabelecidos primariamente por sons.

Assim sendo, 85,7% dos/as estudantes com deficiência que participaram deste estudo destacam questões referentes à acessibilidade atitudinal em seus discursos. Tais questões, muitas das vezes, versam sobre preconceito e exclusão e apresentam ao sistema educacional barreiras que ainda precisam ser superadas para que se tenha uma inclusão plena.

Uma coisa boa que eu encontrei no ensino médio foi um bom relacionamento com os professores, sempre motivando a estudar, a abraçar as oportunidades com relação ao relacionamento com os demais alunos, bullying e

tal, sempre tem, com relação a pessoas portadoras de deficiências, sempre tem alguém que faz algum tipo de chacota né?, alguma brincadeira de mau gosto. (E21, deficiência física, 2020)

Acho que foi a época mais conturbada, assim, por causa que, todo mundo era criança, aí tinha uma dificuldade quanto *bullying*, essas coisas, sempre tem tipo chacotinha *pra* pessoal que tem deficiência e tudo mais (...). Mas a parte do *bullying*, que acho que foi a parte mais difícil, ela foi muito forte no fundamental por todos serem crianças, né? As crianças geralmente não têm uma ideia tipo, que isso pode afetar os outros, pode deixar as pessoas mal, mas eu acho que no ensino médio isso parou. (E30, deficiência visual, 2020)

Os/as estudantes destacam também a importância de um núcleo de acessibilidade dentro das instituições para auxiliar nas questões necessárias à sua inclusão educacional.

Lá tinha o NAPNE, que lá era um núcleo *pra* pessoas deficientes, deficiente visual também, quem tem *déficit* de atenção, *pra* fazer provas em lugares separados dos outros, aí eu já tive mais auxílio do que antes. Antes eu tinha que fazer provas com outros alunos, eu não tinha esse auxílio que eu tive depois do sétimo ano. Isso foi ótimo, *pra* ser sincera, sabe? Ter alguém ali, você não precisa ficar se preocupando sempre, se precisava de qualquer coisa de documentação, qualquer negócio, tinha a responsável lá *pra* ajudar, ela ajudava também *pra* negócio de estudo, tinha aulas pessoal lá que tinha dificuldade em alguma matéria. Aí, depois eu fui *pro* primeiro ano do ensino médio [em outra escola] (...). Não, não foi a mesma coisa que o fundamental 2, porque tinha o NAPNE propriamente dito, mas não tinha o mesmo apoio que tinha antes. Eles ajudavam mas não ajudavam tanto como o da outra unidade, mas mesmo assim eles foram bem legais comigo. (E9, deficiência física, 2020)

Por fim, percebemos nos relatos a expectativa de que sua trajetória no ensino superior possa aclarar questões sobre as PCD, possa apresentar à sociedade que a pessoa com deficiência é capaz.

Olha, eu espero mudar minha visão de muita coisa, aprender muita coisa e também poder ensinar também, ensinar também como é a vida de uma pessoa com esquizofrenia, o que é que a gente sente, passa... que a gente é estigmatizado como maluco, maluco agressivo, que não pode mexer que vai atacar... e não é bem assim, entendeu? A gente às vezes só precisa que alguém pára do nosso lado e escute o que a gente *tá* passando, o que a gente *tá* sentindo, porque às vezes a gente só quer que a pessoa só preste atenção na gente... Não precisa falar nada, dar um sermão, dizer que é bobeira, é só parar e escutar, só parar e escutar... (E26, deficiência intelectual, 2020)

E agora eu *tô* tentando entrar na faculdade de novo (risos), e assim, gostaria muito que as pessoas soubessem como que funciona isso e que não acreditassem nas coisas que elas assistem em séries, em séries americanas que diz que você é capaz de matar alguém, que você é capaz de fazer qualquer coisa terrível porque você tem transtorno bipolar. (E25, deficiência intelectual, 2020)

Considerações finais

Nossa pesquisa apresentou a visão dos/as estudantes com deficiência da UFRJ, ingressantes pelo sistema de reserva de vagas no período acadêmico 2020.1. A partir dos relatos dos/as estudantes, destacamos o que eles/as julgam necessário para o seu desenvolvimento acadêmico e as questões de preconceito e exclusão presentes em sua trajetória escolar na educação básica foram apresentadas. Sentimentos de negação, constrangimento e tristeza permeiam os relatos, mas também são percebidos sentimentos de superação, alegria e esperança em relação ao futuro que os/as aguarda.

Este estudo vem ao encontro do lema da inclusão “Nada sobre nós sem nós”, ratificando que as questões referentes à PCD devem ser discutidas e pensadas com a plena participação das pessoas com deficiência, uma vez que ninguém melhor que elas mesmas para saber do que precisam e o que atenderá as suas necessidades. Em muitos dos relatos, verificamos que eles/as só querem ser ouvidos/as, mostrar a todos/as que são capazes e almejam que, um dia, possam ter a sua visibilidade social. Esta pesquisa aponta caminhos para que novas pesquisas possam ser desenvolvidas, evidenciando que a universidade, como comunidade social, em consonância com a proposta de redistribuição-reconhecimento de Fraser (2007), tem a responsabilidade e o dever de investir e buscar por um sistema educacional cada vez mais inclusivo.

Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Di Blasi, Felipe, Dutra, Flávia, & Rumjanek, Vivian. D. B. (2019). Affirmative actions and new challenges for higher education at Federal University of Rio de Janeiro. *ICERI2019 Proceedings*, 5938-5942. <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2019.1439>
- Duarte, Emerson R., Rafael, Carla B., Filgueiras, Juliana F., Neves, Clara M., & Ferreira, Maria Elisa C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>
- Fraser, Nancy (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo*, 15(14-15), 231-239. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>
- Fraser, Nancy (2007). Reconhecimento sem ética?. *Lua Nova*, 70, 101-138. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>
- Glat, Rosana (2009). *Somos iguais a você: Depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Editora Agir.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (1999). *População jovem no Brasil*. IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6686.pdf>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Sinopse estatística da educação superior 2017*. INEP. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2017.zip
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Sinopse estatística da educação superior 2018*. INEP. http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2018.zip
- Klin, Ami. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28(1), S3-S11. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>
- Lima, Francisco J. G. (2016). Para além do dilema redistribuição-reconhecimento: Nancy Fraser e a concepção bidimensional de justiça. *ethic@: Revista Internacional de Filosofia Moral*, 15(1), 126-141. <https://doi.org/10.5007/1677-2954.2016v15n1p126>
- Medeiros Júnior, Geraldo J. (2004). Universidade e responsabilidade social. *Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 1-6. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35681>
- Minayo, Maria C. S. (Ed.). (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.
- Monteiro, R., Silva, Danielle, & Ratner, Carl (2016). Surdez e diagnóstico: Narrativas de surdos adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-7. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne210>
- Muzi, Tatiana G. (2019). *Inclusão e acessibilidade na educação superior sob o enfoque de políticas públicas federais: O Programa Incluir* [Dissertação de mestrado]. Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas – FGV CPDOC. <https://hdl.handle.net/10438/28595>
- Pereira, Carlos C., & Albuquerque, Cristina P. (2017). A inclusão das pessoas com deficiência: Panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educar em Revista*, 3, 27-41. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.52923>
- Pereira, Luciane F., Caribe, Daniela, Guimarães, Pedro, & Matsuda, Daniela (2011). Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: A visão do cuidador primário. *Fisioterapia em Movimento*, 24(2), 299-306. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-51502011000200011>
- Pereira, Marilú M. (2007). *Inclusão e diversidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul* [Dissertação de mestrado em educação]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14671>
- Ponte, Aline S., & Silva, Lucielem C. (2015). A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 23(2), 261-271. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>
- Ribeiro, Raimunda C. (2013). Responsabilidade social universitária: A dimensão humana da qualidade da educação superior. *Cairu em Revista*, 2, 106-121. https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/07_RESP_SOC_UNIV_106_121.pdf
- Santos, Anselmo L., & Gimenez, Denis M. (2015). Inserção dos jovens no mercado de trabalho. *Estudos Avançados*, 29(85), 153-168. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142015008500011>
- Volpi, Marina T. (1996). *A universidade e sua responsabilidade social*. EDIPCRS.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

Legislação brasileira

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* (1988). Presidência da República do Brasil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004.* Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>
- Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaAtualizada-pl.pdf>
- Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016.* Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>
- Ministério da Educação. (2020). *Sisu – Sistema de Seleção Unificada. Termo de Adesão 2020*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. https://accessgraduacao.ufrj.br/2020-1/2020-1-sisu-mec/termo-de-adesao-ufrj-sisu-mec-2020-1/2020_1-Termo_de_Adesao_SiSU.pdf
- Portaria normativa n.º 14, de 24 de abril de 2007.* Dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”. <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1949/>

