

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COTISTAS ACERCA DO ACESSO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

THAYS SANTOS SOUZA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

RICARDO ANTONIO GONÇALVES TEIXEIRA

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

DANIELE DA ROCHA CARVALHO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brasil

RESUMO: Este estudo tem como objetivo compreender as percepções de estudantes com deficiência cotistas sobre o acesso à Universidade Federal de Goiás (UFG), analisando como as políticas de cotas influenciam o ingresso desses estudantes no ensino superior. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com 12 estudantes com deficiência matriculados em cursos presenciais na UFG no ano de 2022. A seleção dos participantes considerou critérios como o ingresso via cotas, faixa etária e status acadêmico ativo ou trancado. O estudo fundamenta-se em documentos legais como a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012 e sua alteração pela Lei nº 13.409/2016), que regulamentam o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino. Entre os principais autores utilizados, destacam-se Dubet (2004), que aborda o impacto das políticas de acesso nas desigualdades educacionais, e Silva e Pimentel (2021), que discutem a relação entre ingresso e inclusão plena. Os resultados mostram que, embora o acesso seja visto como um avanço significativo, ele não garante a inclusão plena, destacando-se a necessidade de políticas que assegurem também a permanência e o êxito acadêmico. Conclui-se que, para efetivar a inclusão, é essencial que o acesso inicial seja acompanhado de ações que promovam a continuidade dos estudos, garantindo um ambiente acessível e inclusivo para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Educacional; Política de Cotas; Educação Superior; Estudantes com Deficiência; Universidade Federal de Goiás (UFG).

INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil passou por transformações marcadas pela democratização e pela implementação de políticas de acesso, especialmente após a (CF/1988), que garantiu o direito à educação como um direito fundamental de todos os cidadãos.

A partir da garantia do direito à educação em todos os níveis, as IES assumiram papel essencial para o desenvolvimento econômico, científico e social, pela difusão dos conhecimentos, saberes, culturas em espaços democráticos de diálogo.

De acordo com a LDB/1996, em seu artigo 2º, exprime que “O ensino deve ser ministrado com base nos princípios: I. igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola”; complementando, o artigo 44 dispõe que “a Educação Superior abrangerá os seguintes cursos e programas: II. de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (Brasil, 1996).

Apesar da existência de uma igualdade de condições, conforme descrito na LDB/1996, o acesso à Educação Superior enfrenta desafios seletivos que perpetuam desigualdades, a começar pelo mérito como um critério de acesso (Dubet, 2004). Essa perspectiva aponta para a necessidade de visualizar o acesso para além do ingresso, de modo que a democratização da educação pública não seja reduzida apenas na ampliação das vagas, mas que seja efetivada na ocupação das vagas, considerando a permanência e a qualidade do ensino. Dubet (2004) ressalta ainda que o acesso pode resolver o problema da exclusão, mas ainda não atinge a questão da desigualdade.

Inicialmente, a pesquisa traz uma incursão sobre o acesso do estudante com deficiência na Universidade Federal de Goiás – UFG, por meio do Enem/SiSU, destacando o impacto da política de cotas no contexto de democratização do acesso na tentativa de minimizar as desigualdades educacionais relacionadas à vida acadêmica da pessoa com deficiência (PcD) no Brasil. Investiga também outros mecanismos que visam democratizar o acesso, especialmente para pessoas com deficiência. O objetivo central é compreender as práticas institucionais e as percepções dos estudantes sobre o ingresso na instituição, destacando os desafios e avanços relacionados ao acesso e à permanência em seu curso, sendo esse o primeiro passo para estabelecer as bases para que outras ações, voltadas à permanência, possam ser desenvolvidas com vistas à inclusão plena.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como exploratório, com abordagem qualitativa, visando aprofundar a compreensão do acesso de estudantes com deficiência na UFG. A investigação utilizou-se de pesquisa documental e empírica, através de entrevistas semiestruturadas com 12 estudantes com deficiência, matriculados em cursos de graduação presenciais na instituição.

A seleção dos participantes seguiu critérios específicos: os estudantes deveriam estar matriculados em cursos de graduação presenciais na UFG dentro do recorte temporal de 2016 a 2022; ser maiores de 18 anos; e ter sido aprovados pelo critério de cotas. A escolha dos entrevistados foi realizada de forma proporcional, considerando as variáveis regionais (câmpus), sexo, grau acadêmico, turno e status acadêmico (ativo, integralizado, trancado, excluído ou graduado). No entanto, apenas estudantes com status ativo ou trancado foram incluídos na amostra. Quanto às tipologias de deficiência, foram consideradas: deficiência física, visão monocular, baixa visão, deficiência visual, surdez, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), síndromes, altas habilidades e deficiências múltiplas.

Embora o estudo reconheça que a inclusão plena na educação superior demanda ações que garantam a permanência e o sucesso acadêmico, o foco está no acesso como a porta de entrada fundamental para o ensino superior.

POLÍTICA DE COTAS NO ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

O acesso à educação superior, na perspectiva de Souza, Sanfelice e Zucchetti (2021), pode ser compreendido como o processo seletivo para ingresso nas instituições de ensino superior (IES), além das medidas adotadas por estas para facilitar e garantir a acessibilidade aos espaços e recursos materiais para os candidatos nesse processo. Embora esse acesso seja uma ação importante no processo de democratização do ensino, não é suficiente para promover a inclusão de grupos historicamente excluídos, entre eles, as pessoas com deficiência. É necessário garantir a sua permanência no ambiente acadêmico, possibilitando a participação destes, com qualidade, em todas as ações e atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico-científico e dar condições para conclusão dos cursos.

Silva e Pimentel (2021), corroboram afirmando que o ingresso de estudantes com deficiência na universidade não garante a inclusão, é necessário garantir a permanência e, conseqüentemente, o êxito acadêmico, para haver influência no processo inclusivo. Alexandrino et al. (2016) discorrem sobre a lacuna existente entre as bases legais e a efetivação do acesso, compreendida numa relação direta com a permanência. Bondezan et al. (2022) também reforçam essa perspectiva, ao argumentar que, sem medidas complementares, a simples reserva de vagas não garante a inclusão efetiva na educação superior. Porém todos concordam que o acesso é reconhecido como o passo inicial crucial para a inclusão desse grupo.

As bases legais incluem a CF/1988, que assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado, e a LDB/1996 que reforça o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A Lei n. 12.711/2012, reconhecida como "Lei de Cotas", garante a reserva de 50% do total de vagas, por curso e turno, das IFES para estudantes provenientes de escola pública. Desses 50%, metade deve ser para estudante com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e metade para superior a essa renda. Também deve ser reservado um percentual mínimo para pretos, pardos e indígenas, de acordo com o último censo disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Decreto n. 7.824/2012 regulamentou e determinou que, até o ano de 2016, 50% das vagas deveriam estar dentro da reserva de vagas estipuladas pela "Lei de Cotas". Essa normativa foi considerada um marco nas políticas afirmativas no país.

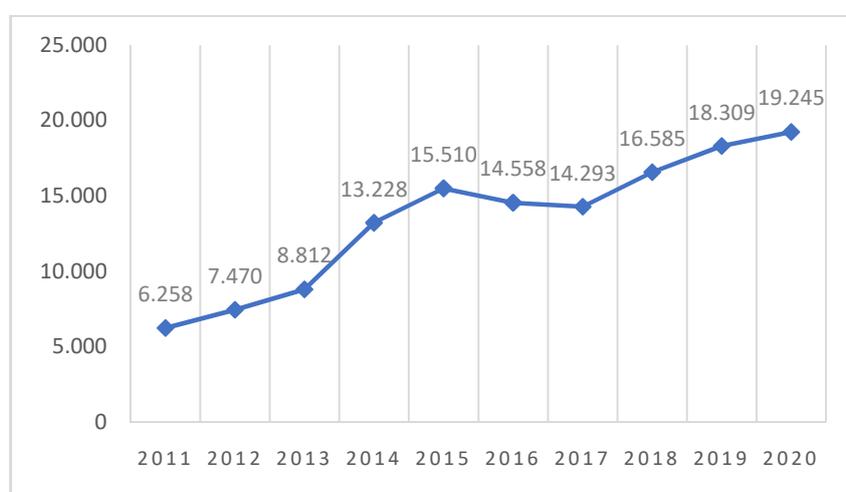
Com a Lei nº 13.409/2016, passou-se a contemplar as pessoas com deficiência nos critérios estabelecidos, o que se tornou um grande desafio para as instituições federais, haja vista que até então essas instituições recebiam poucos estudantes com deficiência. Reis (2022) aponta que a lei contempla somente pessoas com deficiência provenientes de escolas públicas, levando ao questionamento acerca do histórico de marginalização e discriminação independentemente de bolsas ou dependência da escola.

Mesmo diante das barreiras impostas socialmente, é importante destacar que, nos últimos anos, o número de estudantes com deficiência na educação superior tem aumentado progressivamente, resultado dos avanços proporcionados por legislações, normativas, referendos e outras ações oficiais e institucionais.

Nas sinopses referentes ao período de 2016 a 2022 (recorte temporal da pesquisa), não foram disponibilizados, separadamente, os dados dos discentes com

deficiência por modalidade de educação. As únicas menções, foram localizadas nas tabelas de números 1.9 e 1.13, os quantitativos de matriculados são detalhados tanto na modalidade presencial como a distância, conforme demonstrado no Gráfico 1, seguinte:

Gráfico 1 - Matriculados com deficiência em cursos presenciais e a distância nas IES públicas brasileiras



Fonte: Censo da Educação Superior (2011 a 2020), elaborado pelos autores

O Gráfico 1 mostra uma crescente no volume de matrículas na Educação Superior, com registro de variação de 45,49% de 2014 em relação ao ano de 2020. Ao se observar a evolução posterior à implantação de cotas para pessoas com deficiência, em 2016, cuja vigência nas IES se deu a partir de 2017¹, destacamos crescimentos sucessivos de 16,0% (2018), 28,1% (2019) e 34,6% (2020), em relação ao ano de 2017, tendo sido ampliados quase 5 mil matrículas nesse período.

Essa situação pode ser observada na tabela a seguir que expõe as matrículas com PcD's, com recorte para Instituições Federais de Ensino Superior, no Brasil, Centro-Oeste e em Goiás, no período de 2016 a 2020.

Tabela 1- Matriculados com deficiência nas IFES públicas

Nível	2016	2017	2018	2019	2020
Brasil	11.650	10.667	12.422	13.971	15.016
Centro-Oeste	908	984	1.317	1.396	1.459
Goiás	234	212	294	322	381

Fonte: Sinopses do Censo da Educação Superior (2016 a 2020), elaborado pelos autores

Notamos, na Tabela 1, que o quantitativo de matrículas de pessoas com deficiência foi ampliado a partir da alteração da "Lei de Cotas", de 2016, com implementação no ano de 2017, em níveis nacional, regional e local. No Brasil, houve um

aumento de 4.349 matrículas de 2020 em comparação ao ano de 2017. Destaca-se uma variação positiva de crescimento durante os anos de 2018 (16,5%), 2019 (31,0%) e 2020 (40,8%) quando comparado com o ano de 2017. Na região Centro-Oeste, houve crescimento de 475 matrículas nesse período (2016-2020); e, em Goiás, houve um acréscimo de 169 matrículas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2022), informa que apenas 14,3% dos/as estudantes com deficiência frequentam a Educação Superior na faixa etária de 18 a 24 anos, enquanto pessoas sem deficiência alcançam 25,5%.

ACESSO NA UFG: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA COTISTAS ACERCA DAS DESIGUALDADES PRESENTES NO ACESSO À UNIVERSIDADE

Em 2013, ao iniciar a aplicação da “Lei de Cotas”, a UFG reservou 20% das vagas; para o processo seletivo realizado em 2014, 30%; em 2015, 40%; e em 2016 alcançou a meta de reservar 50% das vagas para cotistas². Em 2014, o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) da UFG decidiu pela adesão integral da instituição ao SiSU como forma de ingresso na graduação. O sistema, que utiliza a nota do Enem, passou a ser adotado integralmente a partir da seleção de estudantes para o primeiro semestre de 2015, substituindo o então vestibular (UFG, 2015).

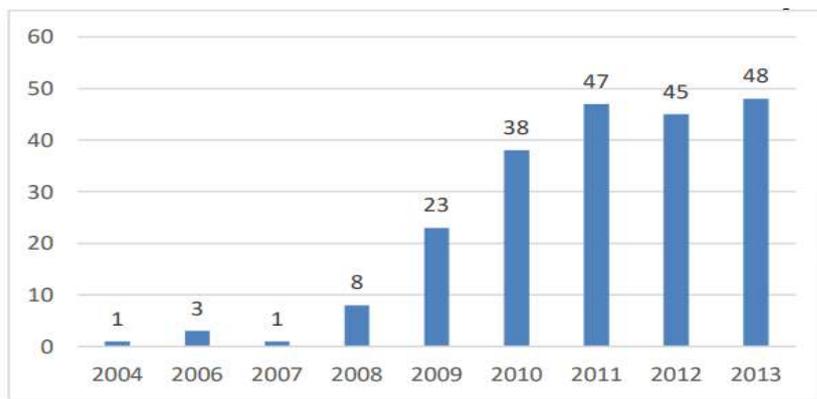
Após inclusão das PcD na “Lei de Cotas”, no ano de 2016, a implementação na UFG ocorreu, inicialmente, no processo seletivo para preenchimento de vagas nos cursos de graduação a distância pela Universidade Aberta do Brasil, no segundo semestre de 2017, por meio do Edital n. 28/2017. O novo formato das opções de participação foi implementado no Processo Seletivo SiSU do primeiro semestre de 2018, que possui a maior oferta de vagas em cursos de graduação presenciais da UFG.

O primeiro critério para ocupação da vaga reservada pela “Lei de Cotas” é ter concluído o Ensino Médio em escola pública. Na UFG, este critério é aferido pela comissão de escolaridade, cujo conceito se baseia na LDB/1996, art. 19, inciso I.

O critério cor/raça é autodeclaratório algumas instituições adotaram comissões para evitar fraudes no processo. Na UFG, os autodeclarados (as) preto(a), pardo(a) indígena (PPI) devem assinar a autodeclaração na presença da comissão de heteroidentificação, e a condição é aferida durante entrevista considerando características fenotípicas. A realidade socioeconômica é analisada segundo renda familiar *per capita* comprovada por documentação, com regras estabelecidas pela instituição e recomendação de documentos mínimos (UFG, 2024). Para concorrer às vagas reservadas para as pessoas com deficiência, o candidato/a aprovado/a na UFG passa pela verificação da condição de deficiência, cuja apresentação de laudo médico original é uma etapa obrigatória.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFG (PDI 2023-2027) apresenta uma seção dedicada à: “Acessibilidade nas práticas de educação”, que defende o direito à cidadania, à inclusão e à permanência do estudante com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, com o objetivo de minimizar atitudes excludentes, especialmente na Educação Superior. O plano estabelece que o Sinace³ crie condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de recursos e serviços de acessibilidade (UFG, 2022).

Figura 1 - Matrículas de estudantes com deficiência na UFG

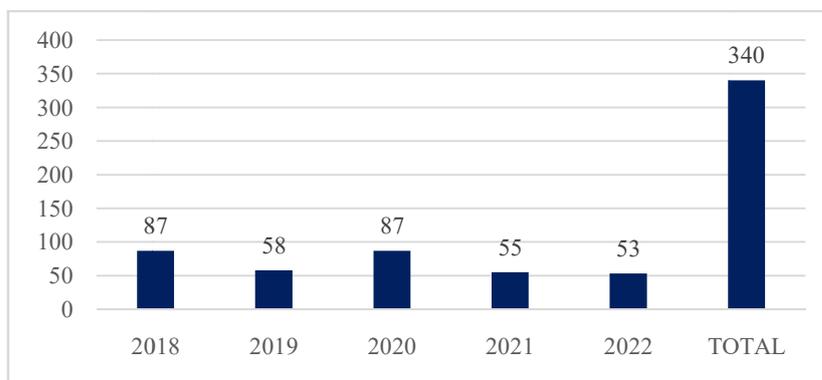


Fonte: Souza *et al.* (2020), com base nos dados do Núcleo de Acessibilidade da UFG (2019).

Conforme observado na Figura 1, no ano de 2008, a UFG, antes mesmo da reserva de vagas, possuía 8 matrículas de estudantes com deficiência, porém, em 2010, esse número subiu para 38. Ressaltamos que, no referido ano, o Núcleo de Acessibilidade teve suas operações estabelecidas por meio de recursos disponibilizados pelo Programa Incluir (Souza *et al.*, 2020).

Segundo levantamento no banco de dados administrativo da UFG (2018 a 2022), o quantitativo de ingressantes cotistas com deficiência, totalizaram 340 registros. Percebe-se que no recorte temporal analisado, houve crescimento no quantitativo de ingressantes, conforme exposto no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Ingressantes cotistas com deficiência em cursos de graduação, por meio do SiSU UFG (2018 a 2022)



Fonte: PROGRAD (2023), elaborado pelos autores

Em comparação com os dados anteriores, referentes ao ano de 2013 (48 matrículas), período anterior à reserva de vagas, houve um aumento no quantitativo. Em 2018, foram contabilizados 87 ingressantes via reserva de vagas para PcD, tendo algumas variações nos anos seguintes, com destaque para 2022, com 53 ingressantes. Esse foi o menor quantitativo observado no período analisado. Mesmo com o período pandêmico⁴, percebe-se que ingressaram 55 PcD's na instituição.

Desses 340 estudantes, 85 foram excluídos por algum motivo, dentre eles os que apresentam maior porcentagem, estão a não renovação do vínculo no período de matrícula 40%, seguido por reprovação por falta e/ou média e falta em todas as disciplinas ou módulos no semestre de ingresso com 29%, ou por terem desistido do curso oficialmente com 26%.

Durante a pesquisa, com os estudantes matriculados, 12 foram entrevistados/as e identificados/as como E1, E2, E3 a E12, com o objetivo de preservar suas identificações. A percepção dos/as estudantes foi observada, levando em consideração: as vivências que antecederam o ingresso na UFG, remetendo às experiências durante o Ensino Médio, as orientações sobre o Enem/SiSU, os apoios recebidos na realização da prova do Enem e as motivações que os levaram à escolha do curso.

Alguns pesquisadores que analisam o Ensino Médio apontam três problemas-chave em seu desenvolvimento: a dificuldade de acesso e permanência; a pouca qualidade do ensino; e a falta de objetivos claros nesta etapa de ensino. Além disso, encontra-se também a falta de infraestrutura das escolas, de investimento na formação dos professores, bem como as baixas remunerações e problemas relacionados com a gestão e as políticas (Cury, 1998; Krawczyk, 2009, 2011; Kuenzer, 2011).

Segundo dados da PNAD (2022), no Brasil cerca de 57% das pessoas sem deficiência, que possuem 25 anos ou mais de idade, concluíram a educação básica obrigatória, enquanto somente 25,6% de pessoas com deficiência, nessa mesma faixa etária, concluíram esse nível de ensino. Além do baixo percentual na formação básica, chamamos a atenção para o agravamento nos dados percentuais de pessoas com deficiência.

Na década de 1970, houve um maior dimensionamento da Educação Especial, visando ao "atendimento dos excepcionais". Com isso, foi criada a Lei n. 5.692, em 1971, visando à universalização do ensino de 1º grau de pessoas entre 7 e 14 anos, o que não poderia excluir os "excepcionais".

Sob essa ótica, entre 1974 e 2014, houve aumento de nove vezes no número de matrículas de estudantes da Educação Especial, enquanto as matrículas da população geral só aumentaram em 2,67 vezes. Apesar do aumento, o número de alunos da Educação Especial na Educação Básica não chega a 2% (Rebelo; Pletsch, 2023).

A partir do Decreto n. 6.571/2008, revogado pelo Decreto n. 7.611/2011, definiu a distribuição de recursos o duplo cômputo dos estudantes com deficiência, tanto na educação regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O estudante público de atenção da Educação Especial teve reforço em sua participação na rede regular de ensino.

A legislação aponta que o AEE será complementar/suplementar e não poderá substituir o tempo nem o espaço do currículo escolar, mas garantir a participação nas práticas curriculares. Dessa forma, torna-se indispensável, por parte das escolas que oferecem o Ensino Médio, a garantia da inclusão efetiva deste estudante junto aos demais.

Considerando a historicidade da educação da PcD, que perpassa períodos de segregação, integração e a perspectiva da inclusão, muitas pessoas com deficiência não conseguem prosseguir nos estudos na idade estipulada legalmente. Por esta razão, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destaca como modalidade que caminha na busca pelo direito à educação associado à Educação Popular.

Luiz (2020) apresenta que, no Brasil, em 2018, a EJA representou cerca de 7,3% das matrículas na Educação Básica, enquanto a Educação Especial teve 2,4% das matrículas no referido nível de ensino. A representatividade desse público no total geral da EJA é de 3,7%, considerado pelo autor como bastante significativo, por demandar estratégias específicas para atendimento educacional.

Nos anos de 1960, no Brasil, o educador Paulo Freire idealizou a superação das desigualdades sociais, especialmente na Educação de Adultos, proclamando a "Educação Para Todos". A pedagogia, na perspectiva de Freire, consistia em conceber à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento sistematizado, partindo de saberes prévios, aliado aos temas geradores provenientes das problemáticas da realidade concreta da classe popular e da sociedade capitalista (Luiz, 2020).

Nesse contexto, a CF/1988, em seu artigo 205, proclamou que o ensino fundamental fosse ofertado de forma obrigatória e gratuita, assim como para os que não tiveram acesso na idade apropriada, trazendo avanços legais na garantia da EJA, e também para a Educação Especial como modalidade.

Nos discursos dos estudantes com deficiência da UFG, ficou evidente a importância da EJA aliada à Educação Especial no acesso à Educação Superior, conforme excertos das falas dos participantes E5 e E9:

Eu terminei (o Ensino Médio) em 2017, eu fiz no escuro, porque até então eu não sabia nada, eu estudei muito, fiz EJA. Eu não tive oportunidade quando criança, muita gente falou: você não vai conseguir entrar na Universidade Federal, por você ter feito EJA. Mas quando eu quero uma coisa, eu vou em cima. Eu consegui um cursinho oferecido pelo Governo de Goiás, aos sábados, e eu me esforcei, eu ia todo sábado pra esse cursinho, das duas às seis da tarde e foi quando eu consegui passar (Entrevistada E5, DV⁵, 52 anos, Pedagogia, 8º período):

Meu Ensino Médio era muito complexo, foi aqui em Senador Canedo⁶, eu fiz pela EJA, porque toda a minha educação foi feita pela EJA, eu não sei se você tem conhecimento, acho que acredito que não, eu fui alfabetizada aos 24 anos, então com 24 anos eu iniciei no agrupamento, que era 1, 2 e 3, que seria primeira série, segunda série, terceira série, desse agrupamento eu consegui ir pra quinta série, da quinta série eu fiz o sexto ano no ensino regular, no ensino regular eu passei pra EJA, porque eu já estava quase perto dos 30 [anos] e eu saí do ensino regular, que era mais com crianças, e passei pra EJA. Aí eu fiz a EJA até no ensino fundamental, fiz o primeiro e o segundo semestre, e no terceiro semestre eu passei no Enem, e eu não cheguei a concluir o Ensino Médio, porque eu passei

SOUZA, T. S.; TEIXEIRA, R. A. G.; CARVALHO, D. da R.

no Enem e iniciei a faculdade (Entrevistada E9, DF, 38 anos, Pedagogia, 8º período)

Notamos, nas falas apresentadas, que a EJA fez parte da formação básica dos participantes para que conseguissem o acesso à universidade. E tem como resultados políticas para erradicação do analfabetismo e promoção da continuidade dos estudos daqueles que por muito tempo foram excluídos ou não tiveram acesso à educação (Luiz, 2020).

Também notamos que, enquanto concluíam seus estudos por meio da EJA, os participantes se preparavam para a realização da prova do Enem. Sobre as orientações para o Enem, muitos estudantes mencionaram que essa iniciativa partiu de forma individual e/ou com a ajuda de colegas e professores durante o Ensino Médio. No entanto, a falta de orientação durante o Ensino Médio acerca das possibilidades de acesso à Educação Superior ficou evidente nos trechos mencionados pelas participantes E9 e E11:

Olha, pra falar a verdade pra você, mas foi eu [inscrição Enem/SiSU], porque ninguém me orientou, eu acho que a falta de orientação hoje é uma preocupação minha, eu me preocupo em orientar mais as pessoas em relação a isso. Eu não tive orientação nenhuma, porque eu estava meio desesperada, eu precisava entrar na faculdade, então eu procurei tudo pela internet, tudo sozinha, fiz inscrição sozinha, até hoje eu estou sozinha e já estou saindo da faculdade (Entrevistada E9, DF, 38 anos, Pedagogia, 8º período)

Concluí o Ensino Médio há mais de vinte anos, naquela época, não existia Enem, nós sabíamos que existia um processo seletivo e o nome era vestibular, e que você tinha que estudar, sabíamos [que era necessário] um dia de prova, agora, fazer um pré-vestibular? Um cursinho? Não, não tive orientação e não fiz (Entrevistada E11, DA, 47 anos, Arquitetura e Urbanismo, 2º período)

Portanto, ressaltamos a importância de a escola orientar os estudantes sobre os mecanismos que permitem o acesso à Educação Superior pública e gratuita e, dessa forma, criar meios para preparação dos estudos.

Segundo o IBGE (2021), no ano de 2019, cerca de 82% dos estudantes da rede privada acessavam a internet pelo computador, enquanto apenas 43% da rede pública possui esse acesso. Em 2019, o principal meio de acesso à internet pelos estudantes tanto da rede pública (97%) quanto privada (98%) foi o celular. Sobre a falta de informação da participante E1 e a gratuidade das instituições de ensino públicas:

Eu comecei estudando no IFG [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás], Câmpus de Aparecida. No IFG foi assim, a minha irmã tem um filho que estudava em frente ao IFG. Nós fomos lá pra levar um documento no colégio, nós vimos o IFG e ela falou: nossa, aqui é uma faculdade. Aqui é bonito! Vamos entrar pra conhecermos, daí entramos por curiosidade, o guarda falou pra

conversarmos com a Assistente Social, nós falamos pra ela [Assistente Social], que queríamos conhecer, que achamos muito bonita. Aí ela falou que era público que era do Governo Federal. Falou que lá tinha curso gratuito, que a gente poderia estudar e aí ela falou dos cursos, que tinha Engenharia de Alimentos e o curso de Modelagem do Vestuário e aí eu e a minha irmã falamos assim: então nós vamos estudar aqui (Entrevistada E1, DV, 34 anos, Eng. de Materiais, 4º período)

Segundo a Unicef (2024), uma das maiores desigualdades é a falta de informação, em concomitância com o fato de a maioria desses jovens frequentar o Ensino Médio no turno noturno, implicando na restrição das atividades, redução a adaptação dos docentes, além do funcionamento precário dos espaços escolares (Krawczyk, 2011). Além dos grandes desafios enfrentados pela escola com a deterioração do trabalho docente e das políticas de formação que não se enquadram com os desafios contemporâneos.

Como resultado desses fatores, a não conclusão do Ensino Médio constitui uma das barreiras de acesso à Educação Superior, por ser esse um requisito básico para o ingresso. Segundo dados da PNAD (2023), em 2023, apenas 30,6% das pessoas com 25 anos ou mais de idade no Brasil possuem o Ensino Médio completo ou equivalente.

Conforme dados do Censo da Educação Básica de 2018, o quantitativo de estudantes com idade entre 4 e 17 anos com deficiência em classes comuns aumentou gradativamente de 2014 a 2018, passando de 87% para 92% (Brasil, 2018, p. 4). O mesmo ocorreu em 2022, considerando a mesma faixa etária, verificamos que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns passou de 92%, em 2018, para 94%, em 2022 (Brasil, 2022, p. 9).

Na pesquisa de Andrade (2017), realizada com 193 estudantes que cursavam o último ano do Ensino Médio em escolas públicas de São Paulo, mais de 90% demonstraram interesse em continuar os estudos em níveis superiores, entretanto, menos de 20% obtinham informações sobre formas de ingresso.

De encontro a isso, o relato da participante E11, aponta que o conhecimento sobre o ingresso na UFG veio após se tornar servidora da universidade, obtendo informações sobre o Enem/SiSU e, portanto, vislumbrando a oportunidade de cursar uma graduação.

Cursei escola pública em Porto Velho, Rondônia. Quando eu entrei na Universidade Federal de Goiás como servidora eu tive orientação quanto aos cursos, sobre a área de atuação, porque nós temos mais contato com as informações. É a vida do dia a dia, é a universidade, então o mínimo é você saber os cursos que a universidade oferece, como é que ela faz a seleção, o tempo de duração, o que é disciplina, como é que funciona o curso, a organização do curso, foi aí que eu tive contato (Entrevistada E11, DA, 47 anos, Arquitetura e Urbanismo, 2º período)

SOUZA, T. S.; TEIXEIRA, R. A. G.; CARVALHO, D. da R.

Os principais meios de informação buscados pelos participantes para orientação quanto ao Enem/SiSU foram as páginas oficiais do governo federal, televisão, jornais, rádios e redes sociais, como o Instagram. Vargas e Paula (2013) acrescentam que há outra ordem de carência que impacta o acesso à Educação superior, o desafio do ajuste entre a escolarização e a necessidade de trabalhar.

Os dados da PNAD (2023) apontam que, no Brasil, em 2023, havia 48,5 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, 5,3% estavam inseridas no mercado de trabalho (ocupada) e estudando; 19,8% não estavam no mercado de trabalho nem estudando; 25,5% não estavam ocupadas, mas estudavam; e 39,4% estavam ocupadas e sem estudar.

Salientamos o cenário desafiador em que a maioria dos/as estudantes da Educação Superior com e sem deficiência encontram-se para conciliar atividades educacionais e laborais, principalmente com a ausência de políticas e legislação específicas (Vargas e Paula, 2013).

Essa situação se agrava quando se discute as condições enfrentadas pelo estudante com deficiência, destacado, por meio da PNS (2019). A taxa de participação de pessoas com 14 anos ou mais em empregos formais no mercado de trabalho, 56% são mulheres brancas sem deficiência e, em última posição, estão mulheres pretas ou pardas com deficiência, alcançando apenas 30,6%, sendo um reflexo desse cenário, a busca por oportunidade de trabalho para o sustento familiar e a falta de motivação para continuação dos estudos:

Eu terminei o Ensino Médio se não me engano em 2006, 2007. Então, de lá para cá, eu não tinha plano, nunca pensei que eu tivesse capacidade de [continuar a] estudar. A gente nunca visualiza essa possibilidade. Então, comecei a trabalhar cedo e sempre fui trabalhador. Depois eu me casei e sempre trabalhei. E às vezes o cansaço, o dia a dia, a gente não tem essa possibilidade de crescer intelectualmente dessa forma, através dos estudos (Entrevistado E6, DF, 34 anos, Geografia, 8º período)

No âmbito das entrevistas, destacamos as situações discriminatórias em razão da deficiência, durante o percurso no Ensino Médio, influenciando a continuidade ou não dos estudos, conforme trecho seguinte:

Bem no finalzinho, no meu último ano [enfrentou preconceito/discriminação no Ensino Médio] eu queria até desistir. Eu pedi para o coordenador pra trancar minha matrícula. Ele falou assim: não! você não vai trancar, você vai até o final! Faltam três meses para acabar o semestre, pra você se formar, você não vai trancar! Você não tem que ouvir pessoas, você tem que seguir seu caminho (Entrevistada E1, DV, 34 anos, Eng. de Materiais, 4º período)

Perante a situação mencionada, salientamos que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), art 4º, § 1º, considera discriminação:

[...] toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015a).

Zardo (2012) menciona que a própria estrutura do Ensino Médio ressalta os fatores que reproduzem desigualdade, visto que muitas escolas associam formação escolar com a produtividade intelectual ou profissional, havendo uma lacuna diante da preocupação com a inclusão. Além dos problemas relacionados com a infraestrutura das escolas para o atendimento desses estudantes.

Os números relacionados ao Ensino Médio são insuficientes, ainda mais pelos altos índices de reprovação e evasão, assim como os problemas de aprendizagem. Diante disso, percebemos que a educação se constitui um funil, com altos índices de exclusão escolar (Viveiro; Bego, 2015).

Importa ressaltar que todos/as os/as participantes da pesquisa concluíram o Ensino Médio em escolas públicas, portanto, de acordo com os relatos, as barreiras enfrentadas mostram o quanto à inclusão do estudante com deficiência ainda é uma fragilidade nessas escolas.

Eu tinha dificuldade, porque vinha aquelas provas do governo [SAEGO, SAEB], elas não vinham ampliadas, e era uma briga, eu tinha uma professora de apoio que não era minha. Ela atendia outros alunos, mas ela via que eu tinha necessidade e tentava me ajudar ao máximo. Eu procurei fazer o Enem, procurei ajuda de professores pra poder estudar, saber como é que funciona (Entrevistado E2, DV, 21 anos, Enfermagem, 4º período)

Sobre os apoios no momento da inscrição no Enem/SiSU, o Entrevistado E6 (DF, 34 anos, Geografia, 8º período) mencionou que, ao receber apoio psicológico, foi orientado a pleitear uma vaga por meio do SiSU, como parte auxiliar em seu acompanhamento para saúde mental. Já o Entrevistado E4 (DV, 21 anos, Direito, 6º período) contou com o apoio de uma professora que trabalha no Centro Brasileiro de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual (CEBRAV), que lhe ofereceu aulas de redação preparatórias para o Enem.

O participante E12 relatou as dificuldades enfrentadas durante o Ensino Médio diante da falta do diagnóstico de TEA.

Como eu só tive acesso ao meu diagnóstico depois de adulto. Pra você ver, foi praticamente seis anos após eu concluir o Ensino Médio. Eu não tive muita orientação, porque, tem muito professor que passa a informação pra alguns alunos, mas não passa pra todos. Infelizmente, a gente vê que falta muito preparo pra diversos profissionais, nas mais diversas áreas, pra poder lidar com pessoas. Na minha condição, como é uma condição que praticamente passa despercebida a quem vê por fora, as pessoas acabam

SOUZA, T. S.; TEIXEIRA, R. A. G.; CARVALHO, D. da R.

negligenciando de forma indireta por falta também do conhecimento em si (Entrevistado E12, TEA, 32 anos, Ciência da Computação, 8º período)

Diante da fala do participante E12, nota-se que, em sua percepção, os profissionais não conseguiam alcançar todos os estudantes em sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a formação docente se apresenta como fator crucial no processo de escolarização na perspectiva inclusiva, incluindo a formação continuada, sendo responsabilidade não somente dos docentes, mas um compromisso dos órgãos de todo o sistema de educação (Ferreira; Moraes; Caldeira, 2020).

Segundo Dubet (2004), não se pode ignorar que essa igualdade de acesso reduz as desigualdades sociais. Então, para que haja justiça, é preciso que a escola leve em consideração as desigualdades reais e procure, de certa forma, compensá-las. Este é o princípio da discriminação positiva.

A maioria dos/as participantes solicitou apoio especializado para realização da prova do Enem e considerou indispensável para obtenção da vaga, como mencionado pela discente E1 (DV, 34 anos, Eng. de Materiais, 4º período):

No Enem eu pedi apoio de leitor e transcritor, porque as letras eram muito pequenas, foi muito bom me ajudou muito, parece que quando a pessoa lê pra gente, a gente entende melhor do que a gente mesmo lendo, foi assim que fiz a prova, graças a Deus eu passei.

Vale ressaltar que o atendimento especializado disposto em processos seletivos para ingresso na Educação Superior é um direito previsto no Aviso Circular de 1996, Decreto n. 3.298/1999 e Decreto n. 5.296/2004, que trata dos critérios de acessibilidade, e ainda no artigo 30 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015.

[...] no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada pessoa com deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (Brasil, 1996a).

O estudante E3 (DV, 23 anos, Biotecnologia, 8º período), que não buscou apoio, revelou ter enfrentado dificuldades na realização da prova do Enem, sobretudo para conseguir visualizar as charges e desenhos menores.

Com relação à escolha por determinado curso, notamos que em nenhuma das falas houve vinculação com a condição de PcD. Desse modo, os principais motivos são preferências escolares, prospecção de vida, vocação, interesses pessoais, proximidade da instituição em relação à sua residência ou pelas opções nas notas de corte da edição do SiSU.

No relato da participante E10 (DF, 26 anos, Matemática, 5º período), a escolha foi motivada pela garantia de empregabilidade ao concluir o curso. A retórica se repetiu

entre os outros participantes matriculados em cursos de licenciatura. Diante desse cenário, notamos que o mercado de trabalho exige, cada vez mais, maior qualificação para ocupação de cargos, o que faz com que a empregabilidade esteja relacionada de forma direta com a diplomação em nível superior.

Na pesquisa de Zulauf (2006), estudantes universitários participantes consideram ser mais importante o conhecimento sobre as disciplinas e o desenvolvimento de habilidades e que as estratégias institucionais deveriam considerar o desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade, no contexto da aprendizagem.

Fragoso, Valadas e Paulos (2019) percebem que o conceito de empregabilidade considerado pelos estudantes, empregadores e graduados remete à responsabilidade individual dos graduados, indo em contramão dos que pensam muitos representantes da comunidade acadêmica, pois este conceito estaria relacionado às competências individuais e qualidades exigidas para atender ao mercado de trabalho.

Esse conceito transfere a “obrigação e culpabilização” dos moldes do mercado ao próprio indivíduo. Dessa forma tendencial, as IES são responsabilizadas pela empregabilidade. Na referida pesquisa, apenas uma minoria responsabiliza o Estado e as políticas pela falta de oportunidades. Os autores mencionam que consideram como válida a organização de um serviço de apoio na transição da universidade para o mercado de trabalho.

Diante disso, consideramos ainda que as ações oficiais sobre o Enem demandam aperfeiçoamento, dentre as quais, uma comunicação mais efetiva direcionada às escolas públicas de Ensino Médio, o que importa na busca por campanhas que orientem sobre os prazos, procedimentos de inscrição e principalmente sobre a existência das cotas para pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos movimentos sociais, surgiram políticas públicas expressas em leis, decretos, resoluções, portarias e normativas que promoveram a democratização do acesso à educação superior, com destaque para a implementação da Lei de Cotas em 2012 e sua ampliação em 2016, que incluiu pessoas com deficiência na reserva de vagas nas IFES. Nesse contexto, sobressaem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto n. 7.611/2011, a Lei de Cotas (Brasil, 2012), e a LBI/2015, que visam eliminar barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, informacionais e de transporte, promovendo maior acessibilidade.

O estudo demonstra que, conforme destacado na literatura, o acesso é uma etapa fundamental, mas não suficiente para garantir a inclusão plena. A análise dos dados confirma o aumento na presença de estudantes com deficiência no ensino superior após a alteração da Lei de Cotas em 2016.

Destacamos que o Enem/SiSU se apresenta como principal mecanismo de acesso à Educação Superior. Os estudantes com deficiência que ocupam vagas reservadas tiveram dificuldades de acesso à informação durante o Ensino Médio. Como

SOUZA, T. S.; TEIXEIRA, R. A. G.; CARVALHO, D. da R.

alguns não conseguiram concluir os estudos em idade própria, por meio da EJA conseguiram obter a conclusão da Educação Básica.

Como as motivações para escolha do curso são diversas, destacamos o fator da empregabilidade, citado por alguns, como requisito fundamental no momento em que escolheram qual curso ingressar. Por último, destaque para os apoios oferecidos pelo Enem, utilizados pela maioria e mencionados como fator decisivo na obtenção da vaga na UFG.

As referências apontam que, apesar de as legislações garantirem o acesso, a permanência é um desafio não plenamente endereçado e demanda estudos específicos para cada instituição, destacando a necessidade de ações que assegurem a continuidade e sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência.

Artigo recebido em: 29/09/2024

Aprovado para publicação em: 04/12/2024

PERCEPTIONS OF STUDENTS WITH DISABILITIES BENEFITING FROM QUOTAS REGARDING ACCESS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF GOIÁS (UFG)

ABSTRACT: This study aims to understand the perceptions of students with disabilities who benefit from affirmative action quotas regarding access to the Federal University of Goiás (UFG), analyzing how these quota policies influence their entry into higher education. Methodologically, it is an exploratory study with a qualitative approach, using semi-structured interviews with 12 students with disabilities enrolled in on-campus undergraduate courses at UFG in 2022. The selection of participants considered criteria such as entry via quotas, age, and academic status (active or on leave). The study is based on legal documents such as the Federal Constitution of 1988 (CF/1988), the National Education Guidelines and Framework Law (LDB/1996), and the Quota Law (Law nº 12.711/2012 and its amendment by Law nº 13.409/2016), which regulate access for people with disabilities to federal educational institutions. Among the main authors cited are Dubet (2004), who addresses the impact of access policies on educational inequalities, and Silva and Pimentel (2021), who discuss the relationship between admission and full inclusion. The results show that although access is seen as a significant advance, it does not guarantee full inclusion, highlighting the need for policies that also ensure academic retention and success. It concludes that, to achieve effective inclusion, initial access must be accompanied by actions that promote continuity of studies, ensuring an accessible and inclusive environment for all students.

KEYWORDS: Educational Inclusion; Quota Policy; Higher Education; Students with Disabilities; Federal University of Goiás (UFG).

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD BENEFICIARIOS DE CUOTAS SOBRE EL ACCESO EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo comprender las percepciones de los estudiantes con discapacidad beneficiarios de cuotas sobre el acceso a la Universidad Federal de Goiás (UFG), analizando cómo las políticas de cuotas influyen en el ingreso de estos estudiantes en la

educação superior. Metodologicamente, se trata de uma investigação exploratoria conun enfoque qualitativo, utilizando entrevistas semiestruturadas com 12 estudantes com discapacidad matriculados en cursos presenciales en la UFG en el año 2022. La selección de los participantes consideró criterios como el ingreso a través de cuotas, la franja etaria y el estado académico activo o con matrícula suspendida. El estudio se basa en documentos legales como la Constitución Federal de 1988 (CF/1988), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB/1996) y la Ley de Cuotas (Ley nº 12.711/2012 y su modificación por la Ley nº 13.409/2016), que regulan el acceso de personas con discapacidad a las instituciones federales de enseñanza. Entre los principales autores utilizados, se destacan Dubet (2004), que aborda el impacto de las políticas de acceso en las desigualdades educativas, y Silva y Pimentel (2021), que discuten la relación entre ingreso e inclusión plena. Los resultados muestran que, aunque el acceso es visto como un avance significativo, no garantiza la inclusión plena, destacándose la necesidad de políticas que aseguren también la permanencia y el éxito académico. Se concluye que, para lograr la inclusión, es esencial que el acceso inicial sea acompañado de acciones que promuevan la continuidad de los estudios, garantizando un entorno accesible e inclusivo para todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Inclusión Educativa; Política de Cuotas; Educación Superior; Estudiantes com Discapacidad; Universidad Federal de Goiás (UFG).

NOTAS

- 1-É importante destacar que a Lei de Cotas, Lei n. 13.409, foi publicada em 28 de dezembro de 2016, o que indica que as instituições só puderam implementar as referidas cotas a partir de 2017.
- 2-A implantação do UFGInclui e da Lei de cotas na UFG, aconteceu com disputas nos órgãos máximos da UFG: CEPEC e Conselho universitário, com manifestações a favor e contrárias.
- 3- Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade – SINAce, finalidade planejar e organizar as ações institucionais para a promoção de acessibilidade.
- 4-Conforme o Boletim da Fiocruz, a Covid-19 foi decretada como pandemia em março de 2020 (Fiocruz, 2020).
- 5-DV (Deficiência Visual), DF (Deficiência Física), DA (Deficiência Auditiva/surdez), TEA (Transtorno do Espectro Autista).
- 6-Cidade do entorno de Goiânia, integrante da Região Metropolitana de Goiânia.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRINO, E. G.; SOUZA, D.; BIANCHI, A. B.; MACUCH, R.; BERTOLINI, S. M. M. G. Desafios dos alunos com deficiência visual no Ensino Superior: um relato de experiência. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 1-7, jan./mar. 2016.
- ANDRADE, E. P. Derrida e Deleuze: uma introdução à filosofia da diferença. **Prometeus**, São Cristóvão, SE, ano 10, n. 24, set-dez, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/7189/5786>. Acesso em: 10 out. 2023.
- BONDEZAN, A. N.; GALLERT, C.; LEWANDOWSK, J. M. D.; FERREIRA, J. F. W. Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR).

SOUZA, T. S.; TEIXEIRA, R. A. G.; CARVALHO, D. da R.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 356-377, maio/ago. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out.1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.824 de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. 2012c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n. 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_es_tatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

CURY, C. R. J. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

FERREIRA, H.S.; MORAES, V. S. de O.; CALDEIRA, V. L. Os impactos da ausência de capacitação de docentes quanto a Educação Inclusiva: análise sob a ótica dos

professores da Escola Bernardo Monteiro – Belo Horizonte. **Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 11, v. 15, p. 95-105, nov. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/os-impactos> . Acesso em: 27 mar. 2024

FRAGOSO, A.; VALADAS, S.T.; PAULOS, L. Ensino Superior e empregabilidade: percepções de estudantes e graduados, empregadores e acadêmicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 40, e0186612, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD):** pessoas com deficiência 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD):** síntese de indicadores 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf Acesso em: 20 abr. 2024.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.144 set./dez. 2011.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 116, p. 667-88, jul./set. 2011.

LUIZ, W. O. **Educação Inclusiva: matrículas de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos**. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020

REBELO, A. S.; PLESTCH, M. D. O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021)? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 36, 2023.

REIS, L. F. S. O. dos. **Pessoas com deficiência em instituições federais de Educação Superior: análise sobre o sistema de reserva de vagas**. 2022. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, SP, v. 29, 2021.

SOUZA, T. S.; TEIXEIRA, R. A. G.; CARVALHO, D. da R.

SOUZA, F. M. de; SANFELICE, G. R.; ZUCCHETTI, D. T. O processo de inclusão de alunos com deficiência: Ações elaboradas pela Universidade. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP, v.7, p. 1-21, 2021.

SOUZA, T. S.; TEIXEIRA, R. A. G.; SOUSA, A. da S. Q.; FERREIRA, S. Educação Especial: políticas de acesso a pessoas com deficiência no Ensino Superior. **Revelli**, Inhumas, GO, v. 12, 2020. Dossiê: Políticas para Educação Superior e Plano Nacional de Educação.

UNICEF. **Uma das maiores desigualdades é a falta de informação**. Unicef Brasil, 19 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historias/uma-dasmaiores-desigualdades-eh-falta-de-informacao> . Acesso em: 13 jun. 2024.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. de. A inclusão do estudante trabalhador e do trabalhador-estudante na Educação Superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013.

VIVEIRO, A. A.; BEGO, A. M. **O ensino de ciências no contexto da educação inclusiva: diferentes matizes de um mesmo desafio**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 281p.

ZARDO, S. P. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

ZULAUF, M. Ensino Superior e desenvolvimento de habilidades para a empregabilidade: explorando a visão dos estudantes. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 126-155, 2006.

THAYS SANTOS SOUZA: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como servidora técnica administrativa da Universidade Federal de Goiás.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8208-3246>.
E-mail: thaysantos@ufg.br

RICARDO ANTONIO GONÇALVES TEIXEIRA: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás; pós-doutorado em Tecnologias de Investigação pelo Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal (UA); pós-doutorado em Tecnologias Assistivas pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade de Uberlândia (UFU); pós-doutorado em Mídias Interativas pelo Programa de Pós-Graduação em Culturas Contemporâneas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); pós-doutorado em Educação Inclusiva - com foco em Educação e Saúde - pela Faculdade de Ciências Médicas - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1603-2088>

E-mail: professorricardoteixeira@ufg.br

DANIELE DA ROCHA CARVALHO: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN), Professora Adjunta do Departamento de Ciências Contábeis da UFRN, Membro do Grupo de Pesquisa Política de Educação Superior (UFRN) no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil/CNPq, Membro do Projeto CNPQ (Expansão e Qualidade da Educação Superior no contexto do PNE 2014-2024 – Coordenado pelo Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira/UFG).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9155-2534>.

E-mail: daniele.rocha@ufrn.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).