



DOSSIÊ



Inclusão na Educação Superior

Uma reflexão sobre as diretrizes curriculares nacionais vigentes

Norma Maria Passos VARGAS, *Universidade Estadual de Goiás*

Marlene Barbosa de Freitas REIS, *Universidade Estadual de Goiás*

Este trabalho tem como objetivo compreender como a legislação relativa à educação inclusiva na Educação Superior contribui no sentido de oferecer subsídios legais para a permanência e conclusão da graduação do aluno com alguma deficiência. A questão problema foi: como a legislação que, historicamente, evoluiu para acolher os alunos com necessidades educacionais específicas na Educação Superior trata a condição desse alunado para acompanhar e concluir esse nível de ensino? A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica e documental. E, para fundamentar as ponderações aqui retratadas, apresenta-se algumas diretrizes sobre a inclusão na Educação Superior e, ainda, uma revisão bibliográfica a partir de obras de autores como: Mantoan (2003), Mazzota (2011), Januzzi (2012), Reis (2006, 2013), Silva (2017), entre outros. Percebeu-se por meio deste estudo que embora tenham sido criadas diversas políticas públicas no sentido de incluir pessoas com alguma deficiência na Educação Superior, ainda não é possível garantir a permanência e atendimento dos mesmos devido a diversos desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação superior. Legislação.



Introdução

Para compreendermos a questão da inclusão na Educação Superior no Brasil, consideramos, neste artigo, a importância de refletir sobre a trajetória das políticas públicas que permitiram esse processo ao longo dos últimos anos. Para tanto, é importante entender qual o conceito de inclusão apresentamos neste texto:

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir, além das crianças com deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que, simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo (REIS, 2006, p. 30).

Diante das transformações na perspectiva de inclusão na Educação Superior, percebemos a necessidade de intensificar as reflexões sobre o assunto, visto que a academia é um espaço que deve trabalhar a diversidade, incentivar a quebra de preconceitos e garantir a democracia, contribuindo para tornar o Brasil um país mais equitativo.

Portanto, esse estudo se justifica na necessidade de refletir sobre as diretrizes nacionais para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior entendendo que todas as instituições de ensino precisam estar preparadas para receber esse público de acordo com as leis nacionais sobre as quais tratamos mais adiante. Estudos sobre esse assunto podem contribuir para tornar os espaços mais confortáveis, tanto no aspecto físico quanto na convivência dessas pessoas com os demais discentes, até por que, neste âmbito, nem sempre alunos e professores estão dispostos e preparados para apoiar a inclusão do deficiente.

Diante desse contexto, algumas inquietações nos levaram a buscar estudos e ampliar reflexões acerca da educação inclusiva no âmbito da Educação Superior. E, neste artigo em específico, a questão problema que impulsionou tais reflexões, foi: como a legislação que, historicamente, evoluiu para acolher os alunos com necessidades educacionais específicas na Educação Superior trata a condição desse alunado para acompanhar e concluir esse nível de ensino?

Por conseguinte, nosso objetivo foi compreender como a legislação relativa à educação inclusiva na Educação Superior contribui



no sentido de oferecer subsídios legais para a permanência e conclusão da graduação do aluno com alguma deficiência.

Ademais, consideramos que reverberar sobre essa temática, contribui para sensibilizar toda a comunidade acadêmica, fazendo com que os estudantes de um modo geral conheçam os desdobramentos da educação inclusiva no país, e, assim viabilize e fortaleça os movimentos e ações sociais que não podem ser isolados.

Outrossim, explorar o assunto oportunizará à equipe gestora e administrativa das instituições de Ensino Superior repensar sobre as práticas em relação às pessoas com algum tipo de deficiência e se adaptarem às necessidades desse público, evitando possíveis obstáculos, discriminação e preconceitos que impeçam a permanência dessas pessoas no âmbito acadêmico.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi a de pesquisa bibliográfica e documental. E, para fundamentar as ponderações aqui retratadas, apresentamos algumas diretrizes sobre a inclusão na Educação Superior e, ainda, uma revisão bibliográfica a partir de obras de autores como Mantoan (2003), Mazzota (2011), Januzzi (2012), Reis (2006, 2013), Silva (2017), entre outros que tratam do tema.

Este artigo se apresenta em quatro seções distintas que se complementam, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, intitulada - Políticas públicas de inclusão: o direito à dignidade humana – apresentamos um apanhado geral das políticas públicas de caráter internacional e nacional que permitiram o acesso aos direitos universais, dentre eles, o direito à educação. Em seguida, abordamos aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil, esclarecendo sobre as concepções e intersecções da relação identidade profissional e saberes docentes. No terceiro tópico do artigo, apresentamos o percurso das políticas públicas nacionais que surgiram no sentido de atender à demanda da educação inclusiva. E, no último tópico, tecemos algumas considerações sobre os desafios e permanência do aluno com deficiência na Educação Superior.

Políticas públicas de inclusão: o direito à dignidade humana



A definição do termo inclusão de forma mais visceral nos conduz a perceber em nossos estudos que a educação inclusiva no Brasil vem ampliando por meio de decretos e leis que orientam a sua implantação em nível nacional.

Para refletirmos sobre as políticas públicas de inclusão entendemos que seria necessária uma discussão sobre o direito à dignidade humana que, para nós, diz respeito ao acesso à educação e à igualdade de oportunidades. Neste caso, consideramos importante recuar no tempo para compreender quando e onde o direito humano à dignidade passou a ser pauta de discussão. Após a Segunda Guerra Mundial, episódio mais violento da história mundial, o mundo todo parou para refletir sobre medidas de garantia dos direitos humanos. Nesse sentido, em 10 de dezembro de 1948, foi criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), documento proclamado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em evento realizado em Paris, França. Desde então, o direito à educação encontra-se assegurado como direitos civis e políticos, ou seja, direitos humanos. Conforme esse documento, Art. II:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, p. 5).

Esse artigo legitima o direito de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência como um direito universal e indivisível. E, portanto, é primordial para a garantia de todos os demais direitos que foram sendo criados a partir de então por meio de leis que se originaram desse documento.

Com quase 80 anos de existência, a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento que muito contribuiu na luta pela garantia do direito de todas as pessoas, sem nenhuma distinção. E, no que se refere à educação, a Declaração, em seu Art. XXVI preconiza que:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ONU, 1948, p. 14).



Amparados pela criação desse documento, muitos outros eventos de caráter internacional ocorreram para que fosse possível a promoção de uma educação mundial mais inclusiva.

No Brasil, após cerca de 20 anos de Regime Militar (1964-1985), a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco legal que buscou alinhar os documentos nacionais às ideias preconizadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, haja vista que tratou-se de um documento conhecido como constituição cidadã. A partir de então, o país participou das convenções e eventos de caráter mundial que buscaram, de alguma forma, repensar os direitos no que se refere à educação. Neste contexto, é importante salientar que:

[...] as políticas no Brasil são fortemente influenciadas por eventos e documentos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), o Relatório Delors (1993-1996), a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1993) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca, 1994). Todos esses eventos, de uma forma ou de outra, contribuíram fortemente para as políticas de inclusão no Brasil (SILVA, 2017, p. 100).

Os documentos mencionados acima foram fundamentais para as transformações das leis e decretos de caráter nacional e, a partir dos mesmos, vimos a educação inclusiva ser pauta de diversas discussões e textos acadêmicos que buscaram refletir sobre esse assunto em diversos âmbitos da sociedade.

Após muitas discussões, desde a Constituição Federal de 1988 aos documentos mencionados por Silva (2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), de número 9.394, assegurou a educação para as pessoas com necessidades especiais¹ no ensino regular, conforme observamos em:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

¹ Termo utilizado na ocasião da promulgação da LDB de 1996. Os documentos atuais sugerem que as pessoas sejam tratadas como: pessoas com deficiência.



§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 19)

A promulgação da LDB de 1996 colaborou também para que as universidades passassem a oferecer vagas e possibilidades para que a inclusão ocorresse no âmbito da Educação Superior; bem como ampliaram-se os estudos acerca do assunto.

Notamos que, desde as primeiras discussões acerca da inclusão, ocorridas nos anos de 1990, foi possível toda uma construção documental para a criação de várias políticas significativas que foram produzidas e implementadas e, muitas delas, executadas na busca por garantir o acesso das pessoas com deficiências à educação.

Nesta direção, particularmente nos referindo à inclusão de pessoas com deficiência na universidade, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/ Estatuto da Pessoa com Deficiência - (LBI/ 2015) contribuiu de forma decisiva para o acesso dessas pessoas à universidade. Desse modo, a Lei de número 13.146, de 6 de julho de 2015, que destaca:

Art. 27 – A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 7).

O documento supracitado contribuiu para regulamentar a inserção de pessoas com deficiência no âmbito da Educação Superior, uma vez que preconiza que o sistema educacional brasileiro precisa oferecer uma educação que viabilize o desenvolvimento integral de todas as pessoas e, nesse caso, mais especificamente das pessoas com necessidades específicas de aprendizagem.



Assim, para Reis (2013) as mudanças atingem todas as dimensões, inclusive do sistema educacional e redimensionam seus papéis e sua configuração. Essas mudanças, ao longo dos anos, tiveram como objetivo atender às demandas dos documentos, nacionais e internacionais, que buscaram construir um cenário mais igualitário no que se refere à dignidade humana. E, nesse sentido, vimos também ser construídas as políticas públicas brasileiras vigentes sobre as quais tratamos mais adiante. Tudo isso para reverter a ideia de exclusão social vivenciadas especialmente por pessoas com deficiência.

Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil

Historicamente, a sociedade brasileira sempre foi guiada pela exclusão, termo definido por Sawaia (2008) como um:

[...] a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros (SAWAIA, 2008, p. 9).

As considerações deste autor mostram que a exclusão é um processo complexo que se apresenta revestido de várias formas e que vem sendo exacerbado pelos princípios capitalistas que, traz em seus princípios, a manutenção das diferenças. Contudo, historicamente, presenciemos embates e reivindicações, principalmente dos grupos marginalizados em relação a diversos assuntos e, nesse caso em específico, referente ao direito à educação das pessoas com algum tipo de deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais.

É importante ressaltar que até o século XVII, de um modo geral, as situações desconhecidas causavam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas com algum tipo de deficiência por serem consideradas diferentes fossem marginalizadas, ignoradas (MAZZOTA, 2011).

Mazzota (2011, p. 16) reforça que o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado, assim “as noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores”.



Dessa maneira, as pessoas “diferentes”, com imperfeições, como eram chamadas, viveram por muito tempo no extremo descaso e até em condições de crueldade. Conforme Mazzota (2011, p.17) esclarece que:

[...] somente quando o “clima social” apresentou condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, deficientes ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas deficientes.

Neste contexto, percebemos que as condições favoráveis para a inclusão só foram possíveis depois que os movimentos em prol do atendimento da pessoa com deficiência tiveram início. Esses movimentos foram organizados no sentido de sensibilizar a sociedade a discutir e organizar medidas de inclusão às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. Segundo Mazzota (2011) isso se deu em diversos países e, no Brasil, tais discussões também se fizeram presentes.

Ainda de acordo com esse autor, no Brasil, o atendimento escolar especial para as pessoas com algum tipo de limitação física, teve início na década de 1850 por meio do Decreto Imperial n. 1.428, implementado por D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro. Tratou-se da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. E, conforme o autor:

[...] Foi ainda D. Pedro II, pela Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos [...] (MAZZOTTA, 2011, p.29 – grifos do autor).

No Segundo Império é possível, também, encontrar registros que certificam outras ações em relação ao atendimento ao público com algum tipo de deficiência. Portanto, podemos mencionar, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, local em que se iniciou a assistência aos deficientes mentais, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira. Assim, ainda que de forma segregada, com grande resistência de muitos, o interesse da sociedade em relação à educação daqueles com alguma deficiência, física ou mental, só foram demonstradas no século XX. Por isso, Mazzota (2011, p. 19) relata que:

Os trabalhos científicos e técnicos publicados no começo do século XX são importantes indicadores do interesse da sociedade para com o tema. Como exemplo cabe destacar que em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas.



Essas considerações mostram que, mesmo de forma tímida, em 1900 os primeiros sinais de preocupação com a marginalização das pessoas com deficiência foram apresentados. Mais tarde outros importantes trabalhos científicos foram publicados sobre essa temática, fato que deu início à integração das pessoas com deficiência ao sistema educacional, fato que gerou grandes dificuldades, pois, segundo Silva (2017, p. 26) com o novo advento verificou-se:

[...] o problema de tentar adequar uma criança a um sistema que não foi concebido levando em conta as suas necessidades e que, na verdade, tentava “moldar” os alunos até que fossem capazes de se encaixar no perfil das escolas regulares.

Nesse cenário, as crianças com necessidades educacionais especiais frequentavam a mesma instituição de ensino que as ditas normais, mas ficavam em classes ou grupos separados; circunstância que atesta a problemática para com a diversidade e que, lamentavelmente, ainda ocorre nos dias atuais.

Ao tratar do percurso histórico do processo de inclusão nas escolas brasileiras, o documento - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - retrata que:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008, p. 1).

As constatações presentes no documento supracitado vão ao encontro das informações apresentadas por Mazzota (2011) e que mostram que os processos homogeneizadores, exigidos por um sistema escolar que buscava padronizar o ritmo de aprendizado, segregou as pessoas com deficiência, por muito tempo. E, mesmo que ao longo dos anos tenhamos visto leis e decretos que buscaram atenuar essa segregação, ela ainda existe.

As transformações históricas contribuíram também para a quebra de paradigmas. Apesar disso, como destaca Mantoan (2003), o



período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois a partir delas, diversas crenças e pesquisas científicas anteriores deixam de fazer sentido. Mediante a mudança da mentalidade surgiu o paradigma da educação inclusiva, e, mesmo que esta tenha sido apresentada sustentada em muita incerteza, ela traz a ideia de que a sociedade necessita ter um olhar mais respeitoso e inclusivo em relação às pessoas que apresentam algum tipo de limitação; entendendo que estas precisam ser incentivadas e, principalmente, incluídas.

Desse modo, a partir da década de 1980, começaram a surgir movimentos dirigidos por pessoas com deficiência e seus familiares, o que deu início a um despertar da consciência da sociedade em geral para o acesso dessas pessoas à educação, ao trabalho, aos bens e serviços, levando-nos à percepção de que os direitos não eram garantidos de forma eficaz (SILVA, 2017).

Segundo Mantoan (2003, p. 12):

[...] um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Essas redes complexas de relações têm sido construídas sob bases mais inclusivas no âmbito da educação. Nesse sentido, conforme anunciamos no início deste artigo, nosso intuito é apresentar um olhar mais específico para a inclusão na Educação Superior. Para tanto, em nosso próximo tópico apresentamos o percurso das políticas públicas que surgiram no sentido de atender a esta demanda.

Inclusão na Educação Superior: percurso histórico

A trajetória histórica nos mostra que no Brasil nunca foi fácil ser professor. A análise de um amplo movimento demarcado por estudiosos e pesquisadores sobre o tema já registrou historicamente o quão árduo foram as etapas vividas em busca de uma identidade. A partir dessa concepção, é importante reconhecer o fato de que as discussões e



pesquisas com foco na formação e até mesmo na valorização desde profissional se intensificaram, ainda assim, o título de professor preconiza um certo desprestígio, especialmente para aqueles que atuam na educação básica. Em virtude disso Pimenta e Anastasiou (2014, p. 35) mostram que:

[...] profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do professor. É frequente o uso dessa identificação em cartões e receituários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

As considerações supracitadas nos mostram que a desvalorização desse profissional está mais relacionada àqueles que atuam na educação básica. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014), há um certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar. Isso significa que dispendo do título de pós-graduação o profissional é autorizado a atuar como docente na Educação Superior. Todavia, Vasconcelos e Sordi enfatizam que:

[...] no cenário de mudanças de paradigmas que vem ocorrendo nas últimas décadas, cresce a importância da formação pedagógica dos docentes universitários, que se mostre densa tecnicamente, mas que, simultaneamente, revele pertinência social. Evidencia-se, assim, o reconhecimento da insuficiência de uma formação sólida numa área específica de conhecimento para o exercício da função docente, o que acresce maior complexidade aos programas formativos (VASCONCELOS e SORDI, 2016, p. 406).

Dessa forma, é necessário que as instituições formadoras atuem na perspectiva de aprimorar a prática dos docentes, conduzindo-os a descoberta de novos saberes em prol de um ensino comprometido com a sociedade. O objetivo do trabalho deve ser o de formar pessoas reflexivas capazes de atuar numa sociedade de mudanças de paradigmas. Nesse sentido, ressaltamos as considerações apresentadas pela ONU por meio do documento - Repensar a educação:

[...] a necessidade de oferecermos aos professores condições mais atraentes, motivadoras e estáveis de vida e trabalho, incluindo salários e perspectivas de carreira. Isso é essencial para evitar uma perigosa perda de interesse, que fragiliza o que consideramos uma das mais importantes profissões de base (ONU, 2016, p. 59).



Isso posto, cabe expor que lamentavelmente no Brasil, não são oferecidas ao docente as condições ideais para o exercício da profissão. Como exemplo disso, no âmbito da Educação Superior, podemos mencionar as condições de trabalho que são oferecidos aos professores universitários: a carga horária de trabalho, segundo a legislação, pode ser de vínculo integral, parcial e horista, cada contratação com suas especificidades. Em relação a essa questão, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 125) consideram que:

[...] a maioria dos professores contratados são horistas, e esses são contratados para executar ações em períodos específicos, ou seja, determinado número de horas/aula, sem tempo remunerado para preparação de aulas.

As considerações das autoras mostram que a conjuntura é vista como inadequada e injusta, pois denota a exploração para com a execução do trabalho do professor. E, as condições a que estão expostos esses profissionais, não lhes permite tempo para uma formação continuada nem tampouco para compreenderem as transformações advindas das necessidades sociais.

Nesse sentido, apresentamos como uma dessas transformações sociais a questão da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular – da Educação Infantil à graduação - que, como vimos, foi uma mudança que ocorreu nos últimos anos. E, no que se refere à prática de inclusão na Educação Superior, o que vivenciamos são comportamentos, muitas vezes inapropriados dos professores universitários na presença de alunos que possuem alguma deficiência, como por exemplo: aqueles que adotam a postura de superproteção, uns que explicitam pena, outros excluem e etc. Esses comportamentos são justificados pela falta de capacitação de grande maioria desses profissionais que, naturalmente, se afligem ao depararem com pessoas com diferentes tipos de deficiências.

Nestas circunstâncias Mantoan (2003, p. 43) esclarece que “ensinar, na perspectiva inclusiva, quer dizer ressignificar o papel do professor, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Assim, observamos que a preparação dos professores universitários é uma questão bastante complexa e necessita de um olhar mais profundo, afinal pouco ainda tem se discutido sobre o assunto.

Neste cenário, carecemos de professores conscientes de seu papel na sociedade, que reconheçam sua capacidade de decidir, que se



adaptem às necessidades da sociedade atual, bem como às diferenças apresentadas em sala de aula. Assim, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89) apontam que:

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Em vista disso, é importante mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE) - que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o período de 2014 a 2024 por meio da Lei 13.005/2014. Com referência a Educação Superior dá a seguinte providência,

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014).

Essa meta diz respeito à formação acadêmica que deve ser exigida do professor para atuar na Educação Superior. Afinal, mestres e doutores são profissionais que possuem formação acadêmica na área de pesquisa científica e possivelmente cada um em seu campo de atuação pode contribuir de forma mais segura e qualificada para todo público acadêmico e também para a sociedade em geral. E, como nosso foco nesse texto é a educação inclusiva, consideramos que o professor que pesquisa, estuda e se qualifica tem mais possibilidades para atuar numa perspectiva inclusiva e construir um ambiente acadêmico mais respeitoso, diminuindo a exclusão.

Além disso, é fundamental que todos os professores universitários conheçam os aspectos legais que permite o acesso do aluno com deficiência na Educação Superior para que o cenário de incertezas seja alterado. Assim, é preciso interseccionar pesquisa, estudo e conhecimento de práticas pedagógicas que corroborem para o desenvolvimento social e cognitivo desses alunos; e, isso só pode ser feito à medida que os professores se qualificarem, compreenderem e se comprometerem com o processo de inclusão como parte de seu trabalho docente e da função social que exercem.

Consideramos importante ressaltar as políticas públicas que foram criadas no sentido de contribuir para a educação inclusiva e acesso



dos estudantes com deficiências na Educação Superior. Destacamos no quadro abaixo as principais leis e decretos, a partir de 1990, que contribuíram para a implementação e fortalecimento da inclusão no Brasil.

QUADRO 1. Leis, Declarações e Decretos para Inclusão

<i>ANO</i>	<i>LEI DECRETO E DECLARAÇÃO PARA ATENDER A INCLUSÃO</i>
1990	Declaração Mundial de Educação para todos
1994	Declaração de Salamanca
1996	LDBN /N. 9.394
1999	Decreto N. 3.948 - Pleno Exercício da Pessoa com deficiência
2001	Declaração CNE/CEB
2002	Lei de N. 10.436 - Língua brasileira de sinais- Libras
2003	Lei N. 3.284 - Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2004	PROUNI - Programa Universidade para todos.
2005	<i>Incluir</i> - Programa de acessibilidade no Ensino Superior
2007	PDE Implantação de salas multifuncionais, formação docente para atuar no AEE
2011	Plano nacional da pessoa com deficiência
2015	Declaração de Incheon e Lei 13.146 - Educação das pessoas com deficiências em todos os Níveis de Ensino.
2016	Lei 13.409 - Reserva de vagas para pessoas com deficiências

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Os documentos listados e datados neste quadro dizem respeito, especialmente, às leis, decretos e declarações que contribuíram para que a inclusão fosse sendo contemplada ao longo dos anos no Brasil. Desse modo, podemos considerar que a LDB (1996), que possibilitou a entrada de crianças com deficiências nas escolas regulares; conjuntamente com PORTARIA Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 que assegurou efetivamente a entrada das pessoas deficientes a Educação Superior, mediante artigo 1º:



Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 2003, p. 1).

Essa portaria possui uma grande relevância, representando uma significativa evolução no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiências no espaço acadêmico.

Outros marcos que contribuíram para o fortalecimento da presença do público-alvo da educação especial e inclusiva na universidade foram: Programa Universidade para Todos (PROUNI) e INCLUIR - Programa de acessibilidade no Ensino Superior. Ambos começaram a funcionar em 2005 e impulsionaram a reorganização do sistema no que se refere à inclusão na Educação Superior.

O PROUNI é um programa de grande importância para os estudantes de um modo geral, uma vez que por meio dele, o governo oferece de forma específica a obtenção de uma bolsa de estudos na graduação em instituições privadas. Por conseguinte, os estudantes com algum tipo de deficiência comprovada podem concorrer a bolsa integral. De acordo com o Relatório Anual de avaliação (BRASIL, 2019), no ano de 2019 foram ofertadas o total de 411.930 novas bolsas para esse programa, das quais 219 mil foram ocupadas, ou seja 53 %. Durante o período de 2016 a 2019, já foram ofertadas 1.489.224 novas bolsas do Prouni.

O programa Incluir, criado pela extinta Secretaria de Educação Especial, ligada à Secretaria de Educação, determinou a política de acessibilidade no meio acadêmico. Nesse sentido, podemos considerar que foi uma ação que atuou de forma transformadora no que se refere à inclusão das pessoas com algum tipo de deficiência na Educação Superior.

Nesta esfera, as políticas públicas envolvendo a inclusão na Educação Superior prosperam. Em 2005, o Programa Incluir apresenta ações que garantem o ingresso e permanência do aluno com deficiência nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) suprimindo os obstáculos físicos ou pedagógicos para esse alunado. A lei de número 13.146 instituiu a igualdade entre as pessoas com o objetivo da inclusão social. A lei de número 13.409 inclui as pessoas com deficiência no



sistema de cotas das universidades federais, o qual contemplava apenas negros, pessoas de classe econômica baixa, pardos e indígenas.

Posto isto, verificamos uma transformação no sistema educacional, que se explica pela implantação de políticas públicas de financiamento. Por isso, consideramos importante exibir no quadro abaixo o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Ensino Superior.

QUADRO 2. Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação

<i>Ano</i>	<i>Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação</i>	<i>Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação</i>	<i>Número total de matrículas</i>
2015	37.986	0,47%	8.082.128
2016	35.891	0,45%	7.975.778
2017	38.272	0,46%	8.320.000
2018	43.633	0,52%	8.390.961

Fonte: Adaptado pelas autoras (2020), com base em: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2018).

Os números apresentados no quadro acima, mostram que entre 2015 e 2018 houve um pequeno crescimento na quantidade de alunos com alguma deficiência matriculados na Educação Superior. Porém vale observar que de 2015 para 2016, o percentual caiu, voltando a uma pequena elevação proporcional, quase irrisória e em 2017. Verifica-se então, que em relação aos números absolutos de alunos matriculados no período de 2015 a 2018, 99,53% são alunos que não possuem nenhum tipo de deficiência e isso atesta que a quantidade de alunos com alguma deficiência na Educação superior ainda é incipiente. Desse modo, o que questionamos é se esse aluno que conseguiu entrar na universidade também permanece, se há políticas públicas que garantam a permanência desse aluno no âmbito da Educação Superior, e, quais devem ser estas políticas, conforme apontamos no item abaixo.



Considerações sobre os desafios e permanência do aluno com deficiência na Educação Superior

De acordo com Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) as políticas públicas brasileiras vêm aprimorando-se para atender às demandas da educação inclusiva. Segundo os autores:

[...] podemos ressaltar garantias educacionais incorporadas ao Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001, 2001). No Plano, evidencia-se a importância da preparação dos recursos humanos (professores, pessoal administrativos, técnicos e auxiliares) no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a oferta de recursos pedagógicos que atendam as especificidades desses estudantes e, também, ressalta a garantia da Educação Especial em todos os níveis de ensino (Lei nº 10.172/2001, 2001) (GARCIA, BACARIN e LEONARDO, 2018, p. 35).

As leis e decretos elencados pelos autores ofereceram garantias importantes para o atendimento do público que apresenta alguma deficiência. Desta forma, para apurar a efetividade dessas garantias, podemos mencionar algumas exigências que foram estabelecidas pelo Ministério da Educação às instituições de Educação Superior. As universidades que possuem alunos matriculados com algum tipo de deficiência devem oferecer condições que atendam às necessidades e limitações do mesmo, sejam elas quais forem: em caso de limitações físicas devem oferecer acessibilidade arquitetônica; para limitações cognitivas, tecnologias assistivas; dentre outras de acordo com as dificuldades apresentadas pelo aluno. Caso a instituição não corresponda às exigências mencionadas não adquirem a autorização para funcionamento e/ou renovação dos cursos.

As exigências em relação às normas para atender à demanda da educação inclusiva não estão circunscritas apenas às questões físicas ou de acessibilidade, mas dizem respeito também à ampliação do acesso. Nesse sentido, é importante ressaltar que dentre as normativas que buscam organizar e regulamentar o acesso a Educação Superior, o PNE (2014/2024) apresenta em suas metas, algumas que corroboram dessa prerrogativa. Dentre elas destacamos Meta 12, que tem como objetivo a expansão da educação superior em nível de graduação:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e



expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público

Por consequência, apresentamos os números do Censo da Educação Superior de 2018 que nos releva os números de matrículas em cursos de graduação na rede pública, por categoria:

As universidades federais entre as categorias públicas foi a única que teve aumento no número de matrículas entre 2008 e 2018 (89,7%); As universidades estaduais e municipais registraram queda no número de matrículas no mesmo período, -6,9% e -36,6%, respectivamente; Quase 2/3 das matrículas em cursos de graduação da rede pública estão em instituições federais (CENSO SUPERIOR, 2018).

Ainda pautado no censo da Educação Superior do ano de 2018, é importante registrar o número de concluintes em cursos de graduação na rede pública, por categoria. Conforme o Censo da Educação superior (2018), os concluintes de bacharelado tiveram uma participação de 63,4% no total de concluintes, enquanto a licenciatura teve uma participação de 19,8%; ou seja, houve uma queda nos cursos de licenciatura; conforme podemos observar no quadro 3.

No que se refere à inclusão, ainda que as opiniões e sua organização na contemporaneidade sejam diversas, talvez os dados a seguir possam apontar a necessidade de mais debates, pesquisas, observação e até da reorganização pedagógica nas várias modalidades de ensino no que diz respeito à inclusão. Isto porque:

[...] dados do Censo da Educação Superior do ano de 2016 apontam que 0,45% do total de 8 milhões de matrículas no Ensino Superior são de alunos com deficiência. Na rede privada, o percentual é ainda menor, 0,35%, enquanto na rede pública ele chega a 0,73%. A evasão entre os estudantes com deficiência é de 27%, sendo maior na rede privada (Revista de Ensino Superior, edição 225).

Ainda em relação aos dados do Censo do Ensino Superior (2018), esses apontaram o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiências separando-os por tipo de deficiência.

QUADRO 3. Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, por Tipo de Deficiência – 2018

Deficiência física	15.647
Baixa visão	12.751
Deficiência auditiva	5.978



Deficiência intelectual 2.755
Cegueira 2.537
Surdez 2.235
Altas habilidades – Superdotação 1.486
Deficiência múltipla 906
Autismo infantil 633
Síndrome de Asperger 489
Transtorno Desintegrativo da Infância 235
Síndrome de Rett 182
Surdo Cegueira 132

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2018)

Percebe-se no quadro que os números vêm crescendo e apresentando tipos de deficiências diversas. Nesse cenário, segundo Santos e Reis (2016, p. 331), “trabalhar na perspectiva de uma educação inclusiva, ainda é um grande desafio para muitos professores devido as demandas que emanam desse processo”. Dessa forma, emerge a necessidade de se pensar uma formação docente que ofereça aos professores subsídios para a realização de ações educativas baseadas no respeito às singularidades de cada aluno. Para tanto, torna-se urgente e necessário, superarmos ideias e práticas segregacionistas, preconceituosas e discriminatórias, conforme pontua Reis (2013, p. 84).

No que se refere ao docente da Educação superior, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 40), a lei não concebe a docência “universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para exercício do magistério superior, que será realizado prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*”.

No que se refere à exigência de titulação para atuar no magistério superior:

A exigência posta pela lei e, mais especificamente, o Decreto 2.207/97, determina a quantidade de professores titulados que deverão exercer a docência em nível superior, assim estabelecido: no segundo ano de sua vigência, as instituições deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *Stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25% dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 40).

Assim, é a esses educadores que são cobradas práticas pedagógicas inclusivas. Professores com a incumbência de acolher,



apoiar e atender as necessidades identificadas em uma sala de aula heterogênea.

Considerações finais

Para a realização destas reflexões, tivemos como objetivo compreender como a legislação relativa a educação inclusiva na Educação Superior contribui no sentido de oferecer subsídios legais para a permanência e conclusão da graduação do aluno com alguma deficiência.

Nesse sentido, após os estudos, notamos que a história da educação inclusiva no Brasil, bem como os marcos legais que garantem o acesso das pessoas com algum tipo de deficiência na Educação Superior revela que muito já foi conquistado. Vimos que os movimentos e reivindicações focadas na escolarização inclusiva foram fundamentais para os desdobramentos, avanços e ganhos registrados no decorrer dos tempos. Portanto, entendemos que os desafios para a materialização de uma educação inclusiva no âmbito da Educação Superior, não esbarram na legislação pertinente, pois conforme identificamos, essa já é ampla.

Notamos que desde os anos de 1990 muitas discussões, nacionais e internacionais, permitiram o avanço no que concerne à criação de políticas públicas para o atendimento à inclusão. É possível perceber que há uma preocupação em oferecer a esse público mais autonomia e, de modo geral, conceber um sistema inclusivo a todos. Desse modo, mesmo diante de uma sociedade culturalmente excludente, percebe-se certa transformação social que resultou no acesso das pessoas com alguma deficiência aos espaços acadêmicos e, o século XXI registra mudanças relevantes na prática educacional no que se refere à inclusão.

É importante ressaltar que o direito à educação para todos contribuiu de forma decisiva para atenuar a marginalização daqueles que por muito tempo viveram em condições desumanas. Porém, acreditamos na necessidade de interferências e aprimoramento das leis da educação brasileira por não se tratar apenas da inserção dos alunos com alguma deficiência no campo educacional, mas de viabilizar a permanência e a qualidade no atendimento; o que, esbarra na formação do professor que atua nas universidades que, muitas vezes, não está preparado para trabalhar na perspectiva de inclusão.



Sendo assim, a questão maior encontra-se centrada na permanência desses alunos nas várias modalidades de ensino. No âmbito acadêmico, mais especificamente na Educação Superior, ainda é possível identificar barreiras arquitetônicas e pedagógicas para que a inclusão, de fato ocorra. Nesse sentido, reforçamos o nosso questionamento de que é preciso garantir a entrada na universidade, mas acima de tudo, criar estratégias para que a permanência não seja o maior gargalo que conduz à desistência de grande parte das pessoas com algum tipo de deficiência da formação na Educação Superior brasileira.

Portanto, é preciso fazer valer as leis. Garantir a permanência dos alunos com alguma deficiência que entram nas instituições de Ensino Superior, apoiar e assegurar o ensino aprendizagem, mediado por tecnologias assistivas (quando necessário) e por professores habilitados para acompanhar e possibilitar a formação desses alunos. Por isso, apontamos a necessidade de outras pesquisas e aprofundamentos de estudos a fim de ampliar as discussões sobre esse tema no âmbito da Educação Superior.

Referências

AMOROSO, Sônia Regina Basili. Inclusão do deficiente no Ensino Superior: uma perspectiva para a inclusão social. *Rev. Multidisciplinar da Faculdade do Noroeste de Minas*. vol 1; n^o 15. 2019. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/562/416 Acesso em: 25/11/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dá outras providências*. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em: 20/01/2020.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. *Lei Nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União – Seção 1 - 7 / 7/ 2015.

BRASIL. MEC/SECADI. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *PORTARIA Nº 3.284*, de 7 de novembro de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 10/01/2020.

BRASIL. *Relatório Anual de avaliação – 2019*. Planoplurianual 2016-2019. Ministério da Economia. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/2020/relatorio-anual-de-avaliacao-plano-plurianual-2016-2019-volume-ii> Acesso em: 20/04/2020.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Revista: Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Número Especial, 2018: 33-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-33.pdf> Acesso em: 23/05/2020

JANUZZI, Gilberta S. de M., 1928 – *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI -3*. Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? e como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.



MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas* – 6.ed. São Paulo: Cortez 2011.

MEC/INEP - *CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2017*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em:

MEC/INEP; *Desenvolvimento e inclusão social*. — Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em 19/3/2020.

ONU. *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?*. — Brasília : UNESCO Brasil, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível*. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013

REVISTA DO ENSINO SUPERIOR. *Matrículas de alunos com deficiência representam menos de 0,5% do total*. Ensino, edição 225. 24 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.com.br/matriculas-de-alunos-com-deficiencia-representammenos-de-05-do-total/>. Acesso em: 10/01/2020.

SANTOS, Thiffanne Pereira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *A formação docente na perspectiva da educação inclusiva*. Travessias (UNIOESTE. Online), v. 10 N 02, p. 330-344, 2016.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



SAWAIA, Bader. (org.) *As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Michela Carvalho da. *Educação Inclusiva*. Recurso eletrônico. Porto Alegre: SAGAH, 2017. Disponível em: <http://www.florence.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PPC-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 20/01/2020.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; SORDI, Mara Regina Lemes. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? *Rev. Interface* (Botucatu). 2016; 20(57):403-14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v20n57/1807-5762-icse-1807-576220150450.pdf>. Acesso: em 25 abr. 2020.



Inclusion in Higher Education: A reflection on the current national curriculum guidelines

ABSTRACT: This paper aims to discuss the legal frameworks related to higher education with a focus on inclusive education and the guarantees offered by legislation to students with disabilities with regard to the monitoring and completion of undergraduate courses by this audience. The problem question was: How did the legislation that historically evolved to accommodate students with specific educational needs in higher education deal with the condition of this group of students to follow and complete this level of education? The methodology used for this investigation was bibliographic and documentary research. And, to support the considerations portrayed here, some guidelines on inclusion in higher education are presented, as well as a bibliographic review based on works by authors such as: Mantoan (2003), Mazzota (2011), Januzzi (2012), Reis (2006, 2013), Silva (2017), among others. It was noticed through this study that although several public policies have been created in order to include people with some disability in higher education, it is still not possible to guarantee their permanence and assistance due to several challenges.

KEYWORDS: Inclusion. Higher Education. Legislation.

Norma Maria Passos VARGAS

Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Possui especialização em Metodologia do Ensino Superior, em Administração com ênfase em Marketing e Recursos Humanos, MBA em Marketing e Comunicação Digital. E graduações em Pedagogia e Publicidade e Propaganda.

Atualmente é coordenadora de qualidade de ensino na Faculdade Lions, onde exerce também a função de coordenadora e docente do curso de Pedagogia. E-mail: professoranormapassos@gmail.com.

Marlene Barbosa de Freitas REIS

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga pela UFG. Professora aposentada da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Goiás. Atualmente é professora titular da

Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG/Anápolis) e do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UEG/Inhumas e no curso de Pedagogia da UEG/Unidade Universitária de Inhumas. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com.