

Inclusão e formação *stricto sensu*: reflexões à luz de Paulo Freire

Ana Cláudia de Lima Linhares¹ 

Eric Araujo Dias Coimbra² 

Álvaro de Souza Maiotti³ 

Resumo

Este estudo teórico tem por objetivo refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* à luz dos escritos de Paulo Freire. Para isso, além de considerar as leis, os decretos e as resoluções pertinentes ao tema, foi realizado um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), abarcando as publicações científicas dos últimos cinco anos. Apesar de a pesquisa bibliográfica revelar um cenário marcado por inúmeras adversidades, os escritos de Paulo Freire nos permitem repensar, de forma humanizadora, a formação de nível superior.

Palavras-chave: Educação das pessoas com deficiência; Ensino de pós-graduação; Políticas de inclusão.

Abstract

Inclusion and stricto sensu academic training: reflections in the light of Paulo Freire

This theoretical study aims to reflect on the inclusion of people with disabilities in *stricto sensu* post-graduate studies in the light of Paulo Freire's writings. In addition to considering the laws, decrees and resolutions pertinent to the topic, a bibliographical survey was carried out on the Periodicals Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel and on the Scientific Electronic Library Online, covering the scientific publications of the latest five years. Although bibliographic research reveals a scenario marked by countless adversities, Paulo Freire's writings allow us to rethink, in a humanizing way, higher education education.

Keywords: Education of people with disabilities; Postgraduate teaching; Inclusion policies.

Resumen

Inclusión y formación estricto sensu: reflexiones a la luz de Paulo Freire

Este estudio teórico tiene como objetivo reflexionar sobre la inclusión de personas con discapacidad en los estudios de posgrado *estrico sensu* a la luz de los escritos de Paulo Freire. Además de considerar

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

³ Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil.

as leis, decretos e resoluções pertinentes ao tema, um levantamento bibliográfico foi realizado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Scientific Electronic Library Online, abarcando as publicações científicas dos últimos cinco años. Si bien la investigación bibliográfica revela un escenario marcado por innumerables adversidades, los escritos de Paulo Freire permiten repensar, de manera humanizadora, la educación superior.

Palabras clave: Educación de personas con discapacidad; Docencia de postgrado; Políticas de inclusión.

Introdução

Como professor devo saber que
sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo, nem ensino (Paulo Freire).

Movidos pela curiosidade que nos inquieta a aprender e a ensinar, propomos, por meio deste estudo, algumas reflexões sobre a inclusão de pessoa com deficiência (PcD) na pós-graduação *stricto sensu* à luz dos escritos de Paulo Freire. Considerando que, por vezes, a academia se configura como um ambiente marcado pela discriminação negativa e pela opressão, entendemos que refletir de maneira crítica sobre o tema é o primeiro passo para que se possa instaurar mudanças significativas.

De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD): Pessoas com Deficiência 2022, a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas com dois anos ou mais, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa-etária (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022). Além de apresentar um panorama detalhado das características dessa parcela da população, o estudo abarca temas como a inserção no mercado de trabalho e a escolarização, e permite a comparação de dados entre as pessoas com e sem deficiência⁴.

Ao compilar os principais destaques da pesquisa mencionada, Gomes (2023) reúne informações valiosas acerca do acesso à educação dos brasileiros e brasileiras com deficiência. De acordo com a autora, a taxa de analfabetismo para PcD é quase cinco vezes maior (19,5%) do que a observada entre as pessoas sem deficiência (4,1%). Gomes (2023) ressalta ainda que as desigualdades regionais também incidem sobre

⁴ Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023).

os níveis de alfabetização: a maior taxa de pessoas analfabetas foi observada na região Nordeste (31,2%), enquanto a menor foi na região Sul do país (12,7%).

A maior parte das PCDs com idade a partir de 25 anos não completou a educação básica: 63,3% não possuía instrução ou não havia completado o ensino fundamental, e 11,1% haviam concluído o ensino fundamental ou o cursado o ensino médio parcialmente. Para as pessoas sem deficiência, esses porcentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%. Enquanto 25,6% das PCDs concluíram o ensino médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) já haviam concluído esse nível de instrução. No que se refere à proporção de pessoas com nível superior, 7,0% das PCDs concluíram a graduação, taxa quase três vezes menor do que a de pessoas sem deficiência que concluíram o mesmo nível de formação (20,9%) (Gomes, 2023).

Segundo Gomes (2023), em todos os grupos etários observados, a taxa de escolarização foi menor entre PCD. Para o grupo adulto jovem (18–24 anos), por exemplo, as taxas de escolarização observadas foram de 24,3% para PCD e de 31,8% para as pessoas sem deficiência. A autora destaca que a desigualdade se acentua quando se considera a questão do atraso escolar, que pode ser observada por meio da taxa de frequência líquida ajustada (adequação idade-etapa de ensino): assim, enquanto 14,3% dos adultos jovens com deficiência frequentavam o ensino superior, 25,5% dos que não possuem deficiência frequentavam o mesmo nível de ensino.

O cenário descrito por meio da PNAD evidenciou a importância de ações afirmativas que garantam o acesso e a permanência de PCD em todas as etapas da educação e a conclusão dos distintos níveis de escolarização com sucesso. Esses dados nos instigaram à busca por informações a respeito da inserção desses sujeitos na pós-graduação *stricto sensu*. Objetivando contribuir com o debate, examinaremos o material bibliográfico disponível a respeito.

Método

Considerando o objetivo que pretendemos alcançar, os procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica mostraram-se os mais adequados à realização desse estudo. Marconi e Lakatos (1992) definem esse tipo de pesquisa como:

[...] o levantamento de toda bibliografia já publicada [...]. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações (p. 75).

Apesar da amplitude da definição, decidimos selecionar as leis, os decretos e as resoluções pertinentes ao tema, bem como os artigos científicos publicados nos últimos cinco anos. Assim, efetuamos buscas na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando os termos “mestrado”, “doutorado”, “deficiência”, “inclusão” e o operador booleano *AND*. A busca realizada no portal da SciELO retornou dois artigos, dos quais um foi eliminado por não abordar o tema alvo deste estudo. A busca no Portal de Periódicos da Capes resultou em 24 publicações. Após a eliminação das publicações duplicadas ou que não versavam sobre a inclusão na pós-graduação, restaram três artigos, dentre eles o que também havia sido localizado na plataforma SciELO. Portanto, foram selecionados, ao todo, três artigos, conforme o Quadro abaixo.

Quadro – Artigos selecionados.

Ano	Autoria	Título	Periódico
2019	Pereira e Rocha Neto	Ações afirmativas: quem são os discentes da pós-graduação no Brasil?	Revista Educação, Artes e Inclusão
2019	Branco e Almeida	Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior
2023	Santos, Martins e Pauseiro	Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema	Revista Educação e Políticas em Debate

Educação inclusiva: acenos históricos e legislação

Ao longo dos anos, o tratamento dado às PCDs se diferenciou de acordo com os períodos da História. A princípio, elas enfrentaram a exclusão, a separação e o isolamento e, em seguida, experimentaram a proteção em uma fase marcada pelo assistencialismo. Logo depois, teve início a fase de integração, que postulava a adequação desses sujeitos aos sistemas. Por fim, mais recentemente, pode-se considerar que nos encontramos na fase de inclusão.

Entre o final do século XIX e o início do século XX surgiram no Brasil duas importantes instituições: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e o Instituto Benjamim Constant (IBC), para pessoas cegas. À época, elas se configuravam

como instituições assistenciais de ensino especial (separado do regular). Por volta de 1960, surgiram no país movimentos de integração (aceitação) e instituições filantrópicas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e a Sociedade Pestalozzi, que se dedicavam a dar um tratamento mais adequado e humanizado a essas pessoas.

Em 1988, a Constituição Federal (CF) reforçou muitos direitos dos cidadãos brasileiros. O Capítulo II elenca, entre outros direitos, a educação como um direito social, e declara sua universalização (direito de todos) e responsabilidade (dever do Estado), além de determinar os princípios basilares do ensino escolar, dentre eles, o da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Em síntese, a CF estabelece que nenhuma pessoa deve ser privada de ter acesso à educação.

Em junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais reuniram-se em uma conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para discutir os princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Fruto dessa conferência, a Declaração de Salamanca é um documento que advoga o acesso à educação para todos e afirma que, independentemente das condições de natureza física, social, linguística ou outra que possa ser apresentada pelos estudantes, as instituições de ensino é que devem se adaptar a eles, e não o contrário (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 1994).

Em 2012 foram promulgadas, no Brasil, duas leis com impactos significativos quanto ao acesso de PCD ao direito à educação: a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, – a chamada Lei de Cotas, posteriormente alterada pela Lei nº 13.409 (2016) – e a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A primeira garante às PCDs a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Lei nº 12.711, 2012). A segunda passou a considerar pessoas com TEA como PCD. Além de listar entre os direitos da pessoa com TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, ela determina em seu artigo 3º (incluído pela Lei nº 13.977/2020 - Lei Romeo Mion) que deve haver para esses sujeitos: “atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (Lei nº 12.764, 2012).

Pouco tempo depois foi promulgada a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146 (2015), representando um avanço no que tange à inclusão de PCD no ensino superior, como se pode observar nos seguintes artigos e incisos:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades [...]

II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem [...]

III – Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado [...]

XIII – Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XVII – Oferta de profissionais de apoio escolar;

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I – Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – Disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

V – Dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade (Lei nº 13.146, 2015).

Em contrapartida, o Decreto nº 10.502, publicado em 20 de setembro de 2020, instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Grupos e entidades consideraram que o decreto representava um retrocesso. Elaborada sem consulta popular, a nova PNEE estabelecia a segregação social de PCD, colocando em risco as conquistas e os direitos adquiridos por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação [MEC], 2008) e da LBI. Felizmente, ela foi revogada pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

Observa-se que quase a totalidade dos dispositivos legais brasileiros dialogam com a Declaração de Salamanca ao reafirmarem que a educação é direito de todos – sobretudo de PCD. Porém, a legislação em si não basta. Há que se avançar em aspectos como a fiscalização a respeito da efetiva aplicação das leis. Trata-se de

um processo, também, de educação da própria sociedade para que, com uma maior sensibilização a esses assuntos, possa pressionar o poder público na construção e efetivação de políticas públicas.

PcD e pós-graduação: o que dizem as publicações científicas recentes

O objetivo principal de Pereira e Rocha Neto (2019) foi traçar o perfil dos estudantes de pós-graduação no Brasil. Eles também apresentaram dados e versaram sobre temas considerados importantes e correlatos ao tema principal, como: taxa de matrícula dos estudantes com deficiência no ensino superior; taxas de analfabetismo, assassinato e trabalho infantil, com recortes etário e racial; desigualdade de cor/raça e sexo entre titulados e pós-graduandos; avaliação e impactos sociais da pós-graduação.

No que se refere às PcDs e à pós-graduação, Pereira e Rocha Neto (2019) mencionaram um levantamento realizado por um grupo de trabalho do MEC entre 2015 e 2016 a partir de dados do IBGE. De acordo com a pesquisa, à época, 70,86% dos pós-graduandos eram brancos; 27,08% eram negros; 1,76% eram amarelos e 0,31% eram indígenas. Do total de estudantes, apenas 0,5% declararam algum tipo de deficiência. O grupo de trabalho também indicou a ausência de ações inclusivas na maioria das instituições de ensino.

Em relação aos dados desses estudantes, Pereira e Rocha Neto (2019) destacaram que até 2016 a Capes não tinha acesso a informações socioeconômicas. Apoiada pela Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) e pelo Decreto nº 7.824/2012 que estabeleceu a reserva de vagas suplementares em instituições federais de educação, a Portaria Normativa MEC nº 13 (2016) fixou um prazo de 90 dias para que as instituições de ensino superior apresentassem propostas de inclusão de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e PcD nos programas de pós-graduação (PPG) *stricto sensu*, e determinou à Capes a elaboração periódica de um censo discente da pós-graduação e ao MEC o monitoramento das ações. No ano seguinte, um campo foi acrescido à Plataforma Sucupira⁵ para ser preenchido pelos PPG com as informações de raça/cor e deficiência dos estudantes. Isso explica por que ainda não dispomos de informações suficientes para traçar o perfil dos pós-graduandos brasileiros.

⁵ Ferramenta de coleta de informações empregada pela Capes para realizar análises e avaliações e constituir a base de referência do SNPQ (Pereira & Rocha Neto, 2019, p. 108).

Os autores também investigaram a implementação de ações afirmativas nos PPG *stricto sensu* das instituições federais de ensino superior, no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Em agosto de 2017, o Brasil possuía 4.453 PPGs em funcionamento, dos quais 2.827 pertenciam às instituições federais. Considerando esses dados, um e-mail foi enviado às pró-reitorias de pós-graduação e pesquisa de 157 instituições federais solicitando informações a respeito da implementação de ações afirmativas na seleção dos discentes de pós-graduação. Foram obtidas 44 respostas: 13 instituições não haviam implementado ações afirmativas e 31 responderam afirmativamente. De acordo com os dados extraídos da Plataforma Sucupira em outubro de 2017, essas 44 instituições eram responsáveis, conjuntamente, por 840 programas em funcionamento. Como o número de PPGs em funcionamento saltou de 4.453 para 4.844 em dezembro de 2017, pode-se afirmar que as instituições que responderam o e-mail representam 17,34% do total. Ressalta-se que juntas, as instituições federais de ensino superior são responsáveis por mais de 2,6 mil cursos, e representam 53,70% dos cursos de mestrado e doutorado em funcionamento no país (Pereira & Rocha Neto, 2019).

Pereira e Rocha Neto (2019) concluíram que, por um lado, o ensino superior brasileiro passou por transformações positivas nos últimos anos (criação de universidades, expansão de *campi* das universidades federais pelo interior do país, criação e reformulação de programas de acesso ao ensino superior e financiamento estudantil), e essas transformações, de certa forma, também tornaram a pós-graduação mais acessível. Por outro lado, muitos desafios ainda precisam ser superados, como o mérito acadêmico enquanto dispositivo de hierarquização e de naturalização das desigualdades. Por ser um requisito para seleção de estudantes de graduação para a participação em grupos de pesquisa e em projetos de iniciação científica financiados com recursos públicos, ele exclui desse percurso propedêutico as pessoas minorizadas.

Branco e Almeida (2019) avaliaram a satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas por meio da aplicação da Escala de Satisfação de Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA). Participaram nove estudantes matriculados em cursos de mestrado e doutorado em universidades públicas estaduais e federais no estado de São Paulo. De modo geral, os participantes demonstraram-se satisfeitos com os recursos metodológicos disponíveis para acompanhar as aulas, e apresentaram respostas satisfatórias quanto às relações interpessoais com os demais estudantes e em relação às próprias

atitudes frente às barreiras enfrentadas. Contudo, a maioria dos participantes se revelou insatisfeita com as condições de acessibilidade arquitetônica das instituições às quais estão matriculados.

Adicionalmente, as autoras revisaram as principais pesquisas que tinham o mesmo objetivo. Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni e Pombal (2001, citado em Branco & Almeida, 2019) construíram a Escala de Integração ao Ensino Superior (EIES). Participaram do estudo 633 universitários, do público geral, provenientes de vários cursos de graduação. Dentre os principais resultados, Polydoro et al. (2001) destacaram dois fatores relacionados à integração ao ensino superior: a) aspectos externos do ambiente universitário (satisfação e aderência ao curso) e b) aspectos internos do indivíduo (capacidade de enfrentamento, reações físicas psicossomáticas e estado de humor).

Schleich, Polydoro e Santos (citados em Branco & Almeida, 2019) realizaram um estudo com 351 estudantes do público geral do ensino superior aos quais foi aplicada a Escala de Satisfação de Experiência Acadêmica (ESEA), de autoria de Soares et al. (2002). Por meio da escala, avaliaram o nível de satisfação em relação aos aspectos ocupacionais no contexto acadêmico e verificaram que a satisfação está relacionada ao envolvimento dos estudantes nas atividades que acontecem na instituição (inclusão acadêmica).

Guerreiro (2011, citado em Branco & Almeida, 2019) avaliou o nível de satisfação de alunos com deficiência por meio da aplicação da ESA, de sua autoria. A autora aplicou a escala a um grupo de 18 alunos: oito com deficiência visual, seis com deficiência física, três com deficiência auditiva e um com dificuldades de aprendizagem. Segundo Guerreiro (2011), os participantes com deficiência visual apresentaram maior conhecimento a respeito da legislação de acessibilidade e da Norma NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas [ABNT], 2004)⁶, e níveis menores de satisfação quanto aos aspectos estruturais das instituições. Os participantes com deficiência auditiva apresentaram menores níveis de satisfação quanto ao aspecto operacional (comunicação com os docentes durante as aulas). Quanto aos fatores psicoafetivo e de atitudes diante das dificuldades, foram observados níveis satisfatórios.

Corrêa (citado por Branco & Almeida, 2019) mediou o nível de satisfação e as opiniões de 12 alunos com deficiência em relação ao acesso e à permanência em

⁶ Norma técnica brasileira de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

sete faculdades utilizando a ESA. Neste estudo, a satisfação dos estudantes com deficiência visual apresentou índice maior quando comparada à satisfação dos estudantes com deficiência física e auditiva. A pesquisa de Baú (citado por Branco & Almeida, 2019) utilizou a mesma escala (ESA) para avaliar as condições de acessibilidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Medianeira, e mensurar o nível de satisfação em relação à acessibilidade. Dentre os resultados, a autora observou a ausência de: informações no edital, recursos didáticos na seleção e para as aulas, utensílios na biblioteca e ações atitudinais voltadas à satisfação psicoafetiva.

Santos et al. (2023) investigaram a reserva de vagas para PCD em PPG *stricto sensu* ofertados por universidades públicas federais por meio da revisão sistemática de literatura e de pesquisa empírica.

Mapeando a quantidade de PPGs em funcionamento no Brasil, as buscas realizadas por Santos et al. (2023) reportaram os seguintes resultados: dos 4.526 PPGs existentes no momento da pesquisa, 8,5% estão localizados na região Centro-Oeste; 20,46% na região Nordeste; 6,08% na região Norte; 21,72% na região Sul e 43,22% na região Sudeste. Considerando natureza das instituições, 17,74% dos PPGs são ofertados por instituições privadas e 82,26% por instituições públicas (0,82% municipais, 22,82% estaduais e 58,61% federais). Quanto à distribuição dos PPGs pela organização acadêmica das instituições, 81,18% são ofertados por universidades e 51,30% estão vinculados a universidades federais que oferecem cursos em todas as unidades da federação.

Em relação à revisão sistemática de literatura, Santos et al. (2023) encontraram 26 artigos, publicados entre os anos de 2011 e 2022. A partir dessas publicações, os autores ressaltaram que a deficiência não deve ser vista como tragédia pessoal ou como patologia desviante de um corpo normal, mas que o conceito mais adequado resulta das interações entre PCD e as barreiras ambientais e atitudinais que prejudicam a sua efetiva participação na sociedade: logo, ele está em constante evolução. Essa evolução é perceptível, inclusive, nas declarações da Organização das Nações Unidas (ONU): a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) não abordava, por exemplo, as questões de acessibilidade e a situação socioeconômica das PCDs.

Na perspectiva jurisprudencial, três modelos de tratamento de PcD se destacaram na história: o modelo da prescindência, que vigorou até a Idade Média (deficiência era vista como castigo moral e religioso, e a PcD era considerada inútil a ser suportada pelos pares); o modelo médico-reabilitador, que se fortaleceu a partir das guerras mundiais (sob essa perspectiva, a deficiência necessitava de cura); e o modelo social, que procura compreender as relações entre as limitações corporais do indivíduo e as possibilidades de a sociedade incluí-lo (caracterizado pela teoria e prática dos direitos humanos fundamentais) (Santos et al., 2023).

Segundo Santos et al. (2023), no Brasil, a partir de 1970, os movimentos de PcD ganharam visibilidade e adesão, sendo promovidos inicialmente pela sociedade civil. Nos anos seguintes, observamos a reverberação da Declaração de Salamanca no país a partir da inclusão da Educação Especial como elemento da política educacional brasileira prevista na LDB. Pouco mais de uma década depois, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), assinada em Nova Iorque, apresentou um conceito de deficiência alinhado ao modelo social, considerando-a como um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com outras barreiras, pode impedir a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições. A convenção reafirmou a importância da acessibilidade na educação como instrumento de pleno gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Durante a revisão de literatura, Santos et al. (2023) localizaram uma produção que sistematizou a jurisprudência brasileira que aborda a inclusão de PcD na educação. Entre avisos circulares, declarações, decretos, leis, e portarias, foram listadas 18 publicações entre 1988 e 2020, começando pela CF e terminando com o Decreto nº 10.502 (2020) (PNEE, suspensa pelo STF). Santos et al. (2023) observaram que não constou dessa listagem a Portaria Normativa nº 13 (2016) do MEC, que estabelece a criação de ações afirmativas na pós-graduação, inclusive para PcD, que foi suspensa em 2020 pelo então ministro da educação.

A partir da revisão de literatura, Santos et al. (2023) concluíram ser necessário consolidar ações inclusivas como medidas de justiça social, ou seja, que sejam capazes de promover a prestação efetiva do Estado no acesso e na continuidade dos serviços públicos. Para isso, será necessário superar, entre outros desafios, a fragmentação institucional. As ações afirmativas que viabilizam o ingresso de PcD na graduação e pós-graduação também operam como mecanismo de atenuação das desigualdades,

e são indispensáveis mesmo à efetivação dos direitos de personalidade⁷. Contudo, a questão da permanência não pode ser rejeitada, tendo em vista as barreiras (físicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais) enfrentadas por esses sujeitos no contexto educacional. As publicações que abordam o ingresso de PCD no mercado de trabalho, egressas da educação superior e pós-graduação, ainda são incipientes, o que aponta a necessidade de ampliação de estudos com esse enfoque.

A pesquisa empírica foi realizada em razão da ausência de dados estruturados nas plataformas do governo federal sobre a realidade de PCD neste nível de ensino em instituições públicas federais. Os autores encaminharam um questionário a 63 universidades federais através da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Fala.Br), e 55 universidades responderam integralmente (87,3% do total, responsáveis conjuntamente por 1949 PPGs: 222 na região Centro-Oeste; 460 na região Nordeste; 216 na região Norte; 584 na região Sudeste e 467 na região Sul do país). Adicionalmente, além das buscas realizadas na Plataforma Sucupira, os autores levantaram informações no Painel Estatístico de Pessoal (PEP) do governo federal acerca das instituições que possuem PCD no quadro de Professores da Carreira do Magistério Federal (Santos et al., 2023).

A primeira questão voltou-se ao aspecto normativo da reserva de vagas para ingresso de PCD na pós-graduação *stricto sensu*: 42 universidades (76%) possuem alguma previsão normativa a esse respeito. Santos et al. (2023) também observaram que em todas as regiões do país existem universidades que não possuem normas em relação ao tema (Centro-Oeste = 1; Nordeste = 2; Sudeste = 4; Sul = 3; Norte = 3). Em relação ao incentivo para o credenciamento de docente com deficiência em curso de mestrado e/ou doutorado, os autores constataram que 52 universidades (95%) não haviam tomado qualquer providência em relação ao tema.

A questão seguinte voltou-se ao quantitativo de universidades federais que possuem registro organizado e atualizado sobre a quantidade de matriculadas de PCD em cada curso de pós-graduação. Santos et al. (2023) obtiveram como resposta que 35 universidades (64%) possuem dados organizados e atualizados.

⁷ Segundo Machado (2018), “Com os direitos da personalidade protege-se o que é próprio da pessoa, como o direito à vida, à integridade física e psíquica, à integridade intelectual, o direito ao próprio corpo, à intimidade, à privacidade, à liberdade, à honra, à imagem, ao nome, entre outros” (p. 246).

Objetivando um maior detalhamento desta questão, Santos et al. (2023) realizaram um levantamento das instituições federais de ensino superior que possuem o registro organizado e atualizado sobre o tipo específico de deficiência de cada pós-graduando PCD: 30 universidades (55%) afirmaram possuir o registro dessas informações.

Em relação à organização e atualidade dos registros, Santos et al. (2023) investigaram a quantidade de docentes PCD que lecionam nos cursos de pós-graduação: apenas 21 universidades (38%) manifestaram possuir esses registros organizados e atualizados.

Santos et al. (2023) também investigaram as ações realizadas pelas universidades em prol da permanência de estudantes e docentes PCD na pós-graduação: 26 instituições (47%) alegaram possuir norma, política, programa ou ação de apoio à permanência de discentes nos cursos de mestrado e/ou doutorado, e somente seis instituições (11%) alegaram possuir norma, política, programa ou ação de apoio à permanência aos docentes dos cursos desse mesmo nível.

Finalmente, Santos et al. (2023) interrogaram as instituições quanto às políticas de acompanhamento de discentes PCD egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*: apenas cinco instituições (9%) declararam a existência de alguma iniciativa com esse intuito, abrangendo todos os estudantes, inclusive PCD.

Refletindo sobre a questão: lampejos freireanos

Para Freire (1996), educar é assumir um compromisso para os estudantes poderem ser protagonistas da sua história e do seu processo de aprendizagem: requer respeito aos saberes e à realidade dos educandos, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Para ele, “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (p. 103).

Nesse viés, consideramos que a inclusão no contexto da educação exige comprometimento de todos que contribuem, direta ou indiretamente, com o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa bibliográfica por nós realizada evidenciou que a ação (ou sua ausência) de determinados atores⁸ não tem contribuído com

⁸ Não podemos deixar de mencionar que as ações ocorrem dentro de contextos políticos mais amplos, e que o país atravessou um longo período de desmonte das políticas públicas entre 2016 e 2022.

a inclusão de PCD na pós-graduação *stricto sensu*. Pereira e Rocha Neto (2019) destacaram, por exemplo, a importância da Portaria Normativa MEC nº 13 (2016), mas constataram que, apesar da publicação da referida portaria, 13 instituições ainda não haviam implementado ações de inclusão. Cerca de quatro anos depois, a pesquisa de Santos et al. (2023) demonstrou que em todas as regiões do país há instituições de ensino superior que ainda não publicaram qualquer norma ou instrução a esse respeito.

Historicamente, a sociedade mostrou-se capacitista para com as PCD, como se esses sujeitos não fossem capazes de escolher, estudar, cursar o ensino superior e a pós-graduação, decidir sua profissão estando, em suma, condenados ao ostracismo ou ao olhar piedoso da sociedade. Freire (1996) falava da “malvadeza” a que estamos expostos em uma sociedade onde o lucro sobrepõe-se aos valores do respeito e do amor:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. [...] Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado (p. 144-145).

A citação de Freire (1996) convida-nos a refletir sobre duas constatações feitas por Santos et al. (2023) durante a revisão sistemática de literatura e pesquisa empírica por eles realizada: a ausência de produções científicas que abordam a inserção de PCD egressos do ensino superior e pós-graduação *stricto sensu* no mercado de trabalho, e a incipiente de ações de acompanhamento desse público por parte das instituições públicas federais de ensino superior. A sociedade sustenta a ideia de corpo perfeito, produtivo, funcionalista. Um corpo com deficiência é considerado improdutivo, é relacionado à inutilidade econômica que os faz inaptos e os relegam à margem de um assistencialismo que se configura como uma das formas de dominação ou preservação do poder pelas classes dominantes. De acordo com Freire (1987), os opressores

[...] se servem da concepção e prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-lo a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos” (s. p.).

Freire mencionava em suas obras a conscientização como possibilidade de ações transformadoras das causas da desigualdade. O caminhar significa ruptura

sobre espaços cercados de opressão. A conscientização pode chegar à transgressão ética em vista de e através de uma educação que liberta. Sendo assim, ela se torna “o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (Freire, 2007, p. 46). Esse processo não se esgota: é contínuo, constante, e exige comprometimento para a transformação do mundo. Freire (1987) aponta:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada de mundo. (p. 38).

Precisamos de uma educação que busque a valorização da pessoa, na contramão da sociedade que infunde a desvalorização, a segregação, impondo a exclusão. Segundo Freire (1987, p. 29), os oprimidos “ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se de sua própria incapacidade”. No cenário da formação em nível de pós-graduação, entendemos a necessidade de que, ao modo de Freire, os docentes aprendam a investir em processos pedagógicos, conteúdos e metodologias de ensino voltados a criar possibilidades onde antes a desvalorização imperava e assumir a responsabilidade a partir de uma educação libertadora. Afinal, a formação *stricto sensu* não prepara apenas pesquisadores, mas formadores de profissionais, já que é este o caminho que conduz à docência universitária. Freire (1977) enfatiza que:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem, possam igualmente saber mais (s.p.).

A pesquisa bibliográfica por nós realizada evidenciou que a lição de casa deixada por Paulo Freire a todos nós ainda está incompleta: há muito por fazer até que estejamos prontos para possibilitar aos sujeitos com deficiência que sejam protagonistas de sua história, rompendo, de uma vez por todas, com práticas pedagógicas exclucentes. As barreiras enfrentadas cotidianamente por PcD, dentro e fora dos contextos escolares, são também barreiras a serem enfrentadas por todos nós neste caminhar rumo a uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Considerações finais

A inclusão dos estudantes com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* possibilita o estabelecimento da diversidade nesse espaço, a convivência com as diferenças, a desconstrução de pré-conceitos, novas formas de aprendizado e, como destacaram Santos et al. (2023) em sua revisão de literatura, a atenuação das desigualdades e a efetivação dos demais direitos.

Propomos, à luz dos escritos de Paulo Freire, um outro olhar para a educação: um olhar inclusivo, de construção de uma nova conjuntura social, permeado pela igualdade de condições, de oportunidades e direitos. Uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas limitações ou características, na qual não cabe discriminação negativa, sobretudo aos estudantes com deficiência. Aos docentes de pós-graduação, fica o apelo para que a favoreçam, baseados no diálogo e na criticidade: uma educação libertadora, que possibilita a transformação dos meios sociais e políticos na perspectiva da coletividade. Assim como afirma Freire (1996):

[...] é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (p. 136).

Observamos, por meio deste estudo, que a inclusão efetiva das pessoas na pós-graduação se constitui com um desafio de muitas facetas: há que se considerar as dificuldades mais imediatas enfrentadas por esses sujeitos todos os dias, as barreiras institucionais e as oscilações do cenário político mais amplo. Contudo, acreditamos que os escritos de Freire permanecerão iluminando os caminhos daqueles que se comprometem com a transformação positiva da realidade circundante por meio da educação.

Em nenhuma sociedade, as mudanças em favor da justiça, da igualdade de direitos, da democracia, são feitas por vontade dos dominantes de proporcionar uma nova vida aos “condenados da terra”. A superação dos problemas sociais exige decisão política, mobilização popular, organização, intervenção política, liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente e tolerante (Freire, 2005). Ousamos acrescentar a essa bela lista de tarefas proposta por Freire (2005) a reflexão crítica sobre aquilo que se pretende mudar. E é este o passo que pretendemos dar por meio deste artigo.

Referências

- Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. (2024). *NBR9050:2004 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: o autor. Recuperado de: https://emap.fgv.br/sites/default/files/2021-05/abnt_nbr_9050_.pdf
- Branco, A. P. S. C., & Almeida, M. A. (2019). Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 24(1), 45-67. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000100004>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>
- Decreto n. 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm
- Freire, P. (1977). *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *À sombra dessa mangueira*. Belo Horizonte: Olhos D'agua.
- Freire, P. (2007). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, I. (2023, julho 7). Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. *IBGE Notícias*. Recuperado de: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>

Guerreiro, E. M. B. R. (2011). *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: Estudo de caso da UFSCar* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil. Recuperado de: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2886>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2022). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: Pessoas com deficiência 2022*. Rio de Janeiro: o autor. Recuperado de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf

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. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o par. 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial da União*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

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. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm

Lei n. 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (lei berenice piana), e a lei n. 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a carteira de identificação da pessoa com transtorno do espectro autista (Ciptea), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm

Machado, J. E. M. (2018). O direito ao esquecimento e os direitos da personalidade. In A. D. M. Guerra (Org.), *Estudos em homenagem a Clóvis Beviláqua por ocasião do centenário do direito civil codificado no Brasil* (vol. 1, pp. 245-284). São Paulo: Escola Paulista da Magistratura. Recuperado de: <https://www.tjsp.jus.br/download/EPM/Publicacoes/ObrasJuridicas/cc13.pdf?d=636808306388603784>

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1992). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas.

Ministério da Educação – MEC. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: o autor. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania – MDH. (2023, julho 7). Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDCH. *Notícias*. Recuperado de: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>

Pereira, F. S., & Rocha Neto, I. (2019). Ações afirmativas: Quem são os discentes da pós-graduação no Brasil? *Educação, Artes & Inclusão*, 15(4), 105-127.

Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100003>

Santos, R. L. S., Martins, P. L., & Pauseiro, S. G. M. (2023). Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu: Uma revisão sistemática e uma pesquisa empírica sobre o tema. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(3), 1097-1116. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68667>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Paris: o autor. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Submetido em: 27 de dezembro de 2023

Aceito em: 10 de setembro de 2025

Sobre os autores

Ana Cláudia de Lima Linhares

Doutoranda em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Especialista em Educação: Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada, Gestão e Orientação Escolar e Educação Especial e Inclusiva. Possui graduação em Pedagogia, Administração e Secretariado. Atua como Pedagoga na Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada à Coordenadoria de Acessibilidade Educacional da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade.

E-mail: anaclinhares05@gmail.com

Eric Araujo Dias Coimbra

Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Políticas Públicas pela Universidade Estadual de Santa Catarina. Graduado em Geografia, Relações Internacionais e Sociologia. Tem experiência nas áreas de Geografia, Sociologia Política e Relações Internacionais. Atua como docente em diferentes níveis de ensino: Fundamental, Médio, Técnico, Superior e Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: ericoimbra@yahoo.com.br

Álvaro de Souza Maiotti

Discente no Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo Universidade Federal do ABC. Mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo. Especialista em Educação e Tecnologias, Sociologia para o Ensino Médio e Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Licenciado em História, Pedagogia e Filosofia. Professor de Educação Básica II na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Cofundador do Cursinho Popular Maria Firmina dos Reis. Temas de interesse: estética moderna e contemporânea, ensino de filosofia, ensino de sociologia, ensino de história, educação e tecnologias, educação e saúde.

E-mail: alvaro_maiotti@yahoo.com.br