

O acesso ao Ensino Superior na perspectiva do jovem com deficiência egresso do Ensino Médio

Mara Aparecida de Miranda Batista Dias
Universidade Federal do Pampa, marademiranda02@gmail.com

Introdução

A transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é uma fase fundamental na vida do estudante, marcada por inúmeras mudanças que impactam seu desenvolvimento psicossocial e profissional. Ao concluir a educação básica, os jovens se deparam com diversas perspectivas em relação ao futuro educacional e profissional.

A Educação Inclusiva, por sua vez, parte da ideia de integrar estudantes com deficiência no ambiente escolar, proporcionando atendimento educacional especializado de acordo com suas necessidades. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão em 2008, define a educação inclusiva como:

[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008a, p. 5).

No contexto dos princípios da educação inclusiva, a educação especial é concebida como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, etapas e formas educacionais, devendo operar de maneira integrada ao ensino regular (Brasil, 2008a; Unesco, 2016). O movimento em prol da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, assim como na educação básica, começou a surgir por meio de instrumentos legais na década de 1990, destacando-se o Decreto nº 7.611 de 2011, que

assegura o apoio do governo federal na criação de núcleos de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES), e a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2011; 2016).

A presença de estudantes com deficiência no ensino superior é uma realidade recente, impulsionada pelo aumento da inclusão desses alunos na educação básica, resultando em sua progressão para o ensino superior. Os dados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), indicam que em 2009, 20.019 estudantes com deficiência estavam matriculados em cursos de graduação. Uma década depois, em 2019, o número de matrículas aumentou significativamente para 50.683, evidenciando um crescimento considerável (INEP, 2019).

Embora o ingresso de alunos com deficiência represente um avanço no ensino superior, é crucial observar que a mera presença na sala de aula não garante necessariamente a participação plena desses estudantes no ambiente universitário e a assimilação dos conteúdos propostos. Assim, surge a seguinte questão norteadora da pesquisa: Quais são as expectativas dos jovens com deficiência em relação à continuidade de seus estudos e à subsequente inserção no Ensino Superior?

Portanto, torna-se essencial que as universidades realizem adaptações para efetivar a inclusão, visto que algumas instituições carecem de um mapeamento adequado do ingresso e permanência desses alunos, além de não oferecerem serviços de apoio, resultando em processos de exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011). Por sua vez, este artigo teve como objetivo conhecer as expectativas dos jovens com deficiência quanto à continuidade dos seus estudos e à consequente inserção no Ensino Superior.

Percurso Metodológico

Este trabalho é classificado como uma pesquisa exploratória e descritiva, utilizando um delineamento de levantamento de campo e abordagem qualitativa. O objetivo principal é conhecer as expectativas dos jovens com deficiência em relação à continuidade de seus estudos e à subsequente inserção no ensino superior, por meio da aplicação de um questionário.

A pesquisa exploratória busca proporcionar uma maior familiaridade com o problema ou tema, especialmente quando este é pouco conhecido (Gil, 2007). Quanto à abordagem, este artigo adota uma perspectiva qualitativa, sendo a análise conduzida através do método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011).

Inicialmente, foi realizado um levantamento de estudantes com deficiência que concluíram o ensino médio, com laudo especial, no período de 2015 a 2020. O recorte centométrico foi baseado na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), com foco intencional em duas escolas no município de Uruguaiana-RS, uma privada e outra pública. Essas instituições forneceram uma lista de contatos dos estudantes egressos do ensino médio.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário hospedado na plataforma Google Forms, composto por 11 questões objetivas de fácil entendimento para os jovens egressos do ensino médio, respeitando as limitações de cada deficiência. A coleta ocorreu entre os meses de março a junho de 2022, considerando a situação sanitária vigente, e o questionário foi enviado por meio de WhatsApp, e-mail e redes sociais, conforme o interesse manifestado pelo entrevistado, escolhido a partir do primeiro contato por telefone.

A partir dos contatos disponibilizados pelas escolas, foram enviados questionários para cinco (05) egressos da escola privada e 10 egressos da escola pública, com o objetivo de compreender a realidade desses jovens após a conclusão da educação básica.

As respostas foram analisadas individualmente e em conjunto, cruzando-as com o referencial teórico. Essa abordagem permitiu a construção das compreensões necessárias, alinhadas aos objetivos delineados para a pesquisa. Os resultados da análise, agrupados em três categorias, são apresentados posteriormente.

Resultados e Discussão

Quanto à confirmação para responder ao questionário, obteve-se a confirmação na devolutiva. Dos quinze (15) contatos enviados, presentes nas listas fornecidas pelas duas (02) escolas, 11 retornaram confirmando a participação na pesquisa, resultando em 11 respostas ao questionário aplicado.

A seguir, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise das respostas, alinhadas ao objetivo deste artigo e divididas em três categorias:

- I- Análise da Caracterização dos Entrevistados;
- II- Análise do Histórico de Inclusão durante a Educação Básica;
- III- Análise da Perspectiva de Acesso ao Ensino Superior.

I- Análise da Caracterização dos entrevistados

De acordo com os dados do Censo Escolar conduzido pelo INEP entre os anos de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com deficiência registrou um aumento de 33,2% em todo o país, acompanhado por um aumento no percentual daqueles inseridos na rede regular de ensino, que passou de 87,1% para 92,1%.

Em 2019, o número total de matrículas na educação especial atingiu 1,3 milhão, representando um aumento significativo de 34,4% em relação a 2015. O ensino fundamental concentra a maioria dessas matrículas, abrangendo 70,8% da educação especial. No entanto, ao analisar o aumento de matrículas entre 2015 e 2019, observa-se que as de ensino médio apresentaram o maior crescimento, com um acréscimo de 91,7% (INEP, 2019).

Os estudantes com deficiência, que estão concluindo a educação básica, constituem o foco desta pesquisa, conforme indicado por diversos estudos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, apenas 16,6% da população brasileira com deficiência possuía ensino médio completo ou superior incompleto, em comparação com 37,2% das pessoas sem deficiência. O número limitado de estudantes com deficiência entrevistados neste estudo reflete essa realidade brasileira (IBGE, 2019).

Considerando a faixa etária de escolarização obrigatória, que vai dos 4 aos 17 anos de acordo com a legislação brasileira, os estudantes entrevistados estão alinhados com essa perspectiva, pois concluíram o ensino médio nos últimos cinco anos. A faixa etária dos jovens entrevistados foi distribuída da seguinte forma: 36,4% (n = 4) têm 21 anos, 36,4% (n = 4) têm 20 anos, 9,1% (n = 1) têm 22 anos, 9,1% (n = 1) têm 23 anos e 9,1% (n = 1) possuem outra idade.

Quanto à escolaridade, o estudo destaca que 81,8% (n = 9) frequentaram a rede pública de ensino, enquanto 18,2% (n = 2) frequentaram a rede privada. Essa discrepância, com um maior número de egressos provenientes da instituição pública, está em conformidade com os dados obtidos pelas escolas no início do estudo e é corroborada por pesquisas anteriores.

No que diz respeito às deficiências, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), podem ser classificadas em quatro tipos: física, mental, intelectual e sensorial. Os jovens entrevistados apresentaram as seguintes deficiências ou transtornos: 36,4% (n = 4) optaram por outra alternativa, indicando que sua deficiência ou transtorno não foi especificado no questionário, 27,3% (n = 3) têm deficiência auditiva, 9,1% (n=1) autismo, 9,1% (n=1) deficiência motora, 9,1% (n=1) deficiência intelectual e 9,1% (n=1) deficiência visual.

A reflexão sobre as respostas revela que 36,4% dos entrevistados não se identificaram com nenhuma das nomenclaturas propostas, mesmo estando de acordo com a classificação da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002). Este resultado sugere que os jovens podem não ter consciência da classificação de sua deficiência dentro das nomenclaturas usuais.

II- Análise do histórico de inclusão durante a Educação Básica

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garante a presença de um profissional de apoio para colaborar com o professor da sala de aula regular no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial (Brasil, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) enfatiza que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade

de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, p. 17, 2008).

Nesta perspectiva, visando fortalecer a educação inclusiva, foi promulgada a LBI. Essa legislação representa uma inovação significativa na área, reforçando a importância da presença de um professor auxiliar na educação básica:

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

Nesse contexto, ressalta-se o artigo 28, do capítulo IV, da LBI, que aborda o direito à educação inclusiva, destacando especialmente o parágrafo XVII, o qual assegura a oferta do profissional de apoio escolar: “XVII - oferta de profissionais de apoio escolar” (Brasil, 2015).

Ao questionar os entrevistados sobre a presença de um profissional auxiliar durante a educação básica, 54,5% (n = 6) afirmam ter recebido apoio de um profissional auxiliar ao longo de sua trajetória escolar na educação básica. Em contrapartida, 45,5% (n = 5) não foram contemplados com esse suporte. Esses dados evidenciam que a implementação da Educação Inclusiva no Brasil ainda está em desenvolvimento gradual.

A publicação do documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) redefiniu a organização da Educação Especial. Nessa nova configuração, o professor especialista em Educação Especial direciona suas ações para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais (Brasil, 1996; 2008b; Oliveira; Alcantara Ferraz; Ribeiro, 2019).

O decreto nº 7.611, de 2011, define as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”. Sua multifuncionalidade decorre da capacidade de atender simultaneamente a pessoas com diversos tipos de deficiência, proporcionando uma abordagem individualizada para cada aluno, em vez de uma abordagem coletiva para cada tipo de deficiência (Brasil, 2011).

Ao serem questionados sobre a oferta da sala de recursos durante sua escolarização, 63,6% (n = 7) responderam positivamente, indicando que tiveram acesso a essa estrutura, enquanto 36,4% (n = 4) responderam negativamente. A interpretação dessa resposta sugere que, em relação à oferta de um profissional de apoio na sala de recursos multifuncionais, essa oferta foi feita, mas ainda não foi efetivamente implementada.

Cunha e Mourad (2021) destacam a integração do potencial da sala de recursos multifuncionais, do AEE e das tecnologias assistivas no desenvolvimento psíquico e social dos

estudantes considerados público-alvo da inclusão. Dentro dessa perspectiva, os autores fundamentam esses recursos como estratégias para o ensino, avaliação e construção de aprendizagem direcionada às especificidades individuais de cada aluno.

III- Análise da perspectiva de acesso ao Ensino Superior

A forma de ingresso no Ensino Superior, após a conclusão do Ensino Médio, pode ser escolhida entre diversas modalidades de vestibulares, sendo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a maior prova desse tipo em todo o país, ganhando cada vez mais relevância no campo da educação.

Quanto à realização de processo seletivo para ingresso no curso superior, os entrevistados forneceram as seguintes respostas: 45,5% (n = 5) realizaram vestibular, 27,3% (n = 3) optaram pelo ENEM e 27,3% (n = 3) não se submeteram a nenhuma seleção.

O quadro 1 descreve o tipo de deficiência ou transtorno relacionado com a escolha da forma de processo seletivo após a conclusão do Ensino Médio.

Quadro 1. Relação entre Deficiência ou Transtorno e a Escolha do Processo Seletivo para Ingresso no Ensino Superior

Deficiência ou Transtorno	Processo Seletivo para Inserção em um Curso Superior
Auditiva	Vestibular
Motora	Vestibular
Outra não apontada	Vestibular
Outra não apontada acima	Vestibular
Outra não apontada acima	Vestibular
Visual	Exame Nacional do Ensino Médio
Auditiva	Exame Nacional do Ensino Médio
Intelectual	Exame Nacional do Ensino Médio
Outra não apontada acima	Não
Auditiva	Não
Autismo	Não

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Mais uma vez, ao mencionar a LBI, destaca-se, entre diversos aspectos, a determinação de que a utilização de práticas pedagógicas inclusivas deve ser efetivada por docentes habilitados, e o suporte dos profissionais de apoio deve fazer parte de um AEE satisfatório para os estudantes universitários com necessidades educacionais especiais que buscam esse serviço (Brasil, 2015).

Cabe ressaltar que o artigo 28 enfatiza que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando

a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, Art. 28).

A LBI, no artigo mencionado anteriormente, explicita a obrigatoriedade da efetivação da educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Destaca-se a importância da inclusão nas universidades, uma vez que essas instituições devem proporcionar um ambiente acolhedor para todas as pessoas (Brasil, 2015; Nery; Rech, 2020).

Conforme Mantoan (2016, p. 32), no nível superior de ensino, a educação especial:

[...] está a serviço da promoção do acesso, da permanência e da participação efetiva dos alunos que constituem seu público alvo; dá apoio aos processos seletivos e a organização de recursos a serem disponibilizados para garantir acessibilidade ao espaço físico e ao conhecimento. Ao implicar em ajustes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a educação especial alarga os horizontes do ensino superior e provocam mudanças que visam a inclusão de todos, sem exceção, em seus ambientes de estudo e trabalho.

A educação inclusiva propõe estratégias que abrangem desde o apoio aos profissionais até a organização de recursos e serviços, proporcionando acesso e permanência dos estudantes em todas as atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Entretanto, a implementação da educação inclusiva no Brasil avança lentamente, conforme evidenciado nas respostas dos

entrevistados. Nota-se que 63,6% (n = 7) não têm informações sobre o sistema inclusivo disponibilizado aos universitários no ensino superior, enquanto apenas 36,4% (n = 4) têm conhecimento da existência desse sistema nesse nível de ensino.

No contexto da inserção no mercado de trabalho em nossa sociedade, os jovens são condicionados a cursar o Ensino Superior para obter qualificação profissional e alcançar uma carreira promissora. Esse processo demanda uma preparação intensa, focada na aprovação no ENEM ou em vestibulares, que servem como “portas de entrada” para a universidade no Brasil.

A nível governamental, existem políticas públicas que visam garantir a entrada desses jovens nas universidades e faculdades, como previsto no Estatuto da Juventude (Brasil, 2013). Na Seção II - Do Direito à Educação, o art. 8º dispõe sobre:

O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição (Brasil, 2013, Art. 8).

Dessa forma, uma vez garantido o direito à educação superior aos jovens, é crucial considerar

também aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Diante disso, buscou-se saber se os jovens com deficiência entrevistados aspiram ingressar na educação superior. Ao questioná-los sobre a pretensão de frequentar um curso superior, a maioria expressiva, correspondendo a 90,9% (n = 10), respondeu afirmativamente, enquanto apenas 9,1% (n = 1) respondeu negativamente.

Nas últimas décadas em nosso país, surgiram políticas públicas para facilitar o acesso à universidade, sendo o sistema de cotas (Lei de Cotas 12.711, de 2012) voltado para grupos socialmente menos favorecidos, como negros, pessoas de baixa renda, índios e aquelas com limitações decorrentes de deficiência. Essas cotas têm o objetivo de ampliar oportunidades, estabelecer ou consolidar direitos e reduzir a desigualdade social (Brasil, 1988; 1990; 2009; 2012).

Porém, ainda persistem muitas dificuldades e desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência no ambiente universitário, visando garantir sua permanência e conclusão de um curso de nível superior. Quando questionados sobre as dificuldades que temem encontrar na Educação Superior, 66,7% (n = 2) apontaram a acessibilidade, enquanto apenas um jovem, correspondendo a 33,3% (n = 1), indicou a falta de recursos pedagógicos específicos para sua deficiência.

Dois dos entrevistados que afirmaram ter a pretensão de cursar o ensino superior também destacaram as dificuldades que temem encontrar nesse ambiente. O único entrevistado que afirmou não pretender frequentar a educação superior indicou a acessibilidade como a principal dificuldade para tal decisão.

A motivação dos jovens para ingressar no Ensino Superior está vinculada à busca por melhores oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, à autonomia financeira. Na América Latina, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), a diferença salarial entre graduados e não graduados ultrapassa 100%. No Brasil, aqueles com diploma de graduação ganham, em média, 140% a mais do que os profissionais que apenas concluíram o ensino médio, e os pós-graduados chegam a ganhar 118% a mais do que aqueles que possuem apenas a graduação (OCDE/2018).

O ensino superior abre portas para quem busca uma carreira promissora, já que as melhores vagas nas empresas exigem que o candidato tenha um diploma de nível superior. Além disso, é requisito para a reserva de vagas em concursos públicos, sendo os cargos oferecidos nesses concursos os mais atrativos.

Quanto às perspectivas de mudança almejadas pelos entrevistados ao cursar uma graduação, as respostas foram as seguintes: 45,5% (n = 5) buscam a autonomia financeira, 18,2% (n = 2) visam à realização pessoal, 18,2% (n = 2) desejam a inserção no mercado de trabalho, e 18,2% (n = 2) indicaram o conhecimento como a meta desejada.

Considerações finais

O estudo, alinhado com seu propósito de investigar as expectativas dos jovens com deficiência

em relação à continuidade de seus estudos e à subsequente entrada no ensino superior, apresentou uma análise do histórico vivenciado na educação básica e das perspectivas dos egressos do ensino médio em relação à sua inserção no ensino superior. Ao examinar o percurso na educação básica, constatou-se que muitos jovens enfrentam dificuldades para categorizar suas deficiências nas nomenclaturas convencionais, evidenciando uma falta de consciência sobre sua própria condição.

A maioria dos entrevistados provenientes de escolas públicas indicou que, embora tenha sido oferecido, o suporte de um profissional e salas de recursos multifuncionais durante a educação básica não foi efetivo. No contexto do ensino superior, a falta de informações sobre o sistema inclusivo disponibilizado aos universitários destacou-se como um desafio.

A acessibilidade foi apontada como a principal dificuldade na inserção universitária, seguida pela ausência de recursos pedagógicos específicos para suas deficiências. Em relação às perspectivas de mudança almejadas ao cursar uma graduação, a autonomia financeira foi a mais citada, seguida por realização pessoal e inserção no mercado de trabalho.

O estudo evidencia que a educação inclusiva ainda enfrenta desafios, tanto no histórico da educação básica quanto na falta de informações para o acesso ao ensino superior. Apesar das políticas de inclusão, a transição desses jovens para o ensino superior requer maior atenção e aprimoramento das práticas educacionais inclusivas.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008b. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado**. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%205.296-2004?OpenDocument. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CNB de no. 4, de 02 outubro de 2009. **Dispõe sobre a implementação do turno inverso.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CUNHA, Fernando Icaro Jorge; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira. **Educação Especial Inclusiva: diálogos da Educação Básica ao Ensino Superior.** Curitiba: Reflexão Acadêmica, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: Uruguaiana (RS).** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/uruguaiana.html>. Acesso em: 25 nov. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2019 – resumo técnico.** Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza. **Atendimento educacional especializado.** São Paulo: MEC/SEESP, 2016.

NERY, Maria Clara Ramos; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão na contemporaneidade: possibilidades para pensarmos a docência e a aprendizagem. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta-RS**, v. 7, n. 01, p. 27-35, 2020.

OECD. Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico. **Relatório económico.** Brasil, 2018. Disponível em: <https://epge.fgv.br/conferencias/apresentacao-do-relatorio-da-ocde-2018/files/relatorios-economicos-ocde-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

OLIVEIRA, Juliani Flávia de; ALCANTARA FERRAZ, Denise Pereira de; RIBEIRO, Vivian Martins. Possibilidades de Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino de Ciências: Um estudo sobre inclusão. **Revista Ciências & Ideias**, v. 10, n. 2, p. 56-72, 2019.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial de Violência e Saúde.** Genebra: OMS, 2002. Disponível em: <https://opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude-1.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos.** Paris, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 25 nov. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011.