

Identificação de necessidades específicas: um olhar interseccional sobre o tema na universidade

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Universidade Estadual Paulista (Brasil)

Resumo

Esse texto descreve os aspectos conceituais e metodológicos de elaboração de um instrumento de identificação do perfil de estudantes com necessidades educacionais específicas, a partir de uma visão interseccional sobre o tema, envolvendo a compreensão de marcadores de vulnerabilidade social, educacional e cultural. O instrumento foi denominado Formulário de Identificação de Necessidades Educacionais Específicas, composto pelas seguintes seções: a) Perfil dos respondentes e; b) Necessidades Educacionais Específicas, que caracteriza as demandas de serviços e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva para que o discente realize suas atividades na universidade. O instrumento busca compreender fatores que compõem as experiências de vida de coletivos em situação de deficiência, especialmente, em decorrência de marcas de opressão de opção de gênero, raça, etnia, condição social. Sua utilização se caracteriza como instrumento que permite revisitar os protocolos censitários de identificação de universitários na educação superior, no Brasil e em outros contextos internacionais distintos.

Palavras-chave: Deficiência. Educação superior. Interseccionalidade. Necessidades educacionais específicas.

Identification of specific needs: an intersectional look at the topic in universities

Abstract

This text describes the conceptual and methodological aspects of developing an tool to identify the profile of students with specific educational needs, based on an intersectional view of the topic, involving the understanding of markers

of social, educational, and cultural vulnerability. The instrument was called the Specific Educational Needs Identification Form, consisting of the following sections: a) Profile of respondents and, b) Specific Educational Needs, which characterizes the demands for accessibility services and resources and assistive technology so that students can carry out their activities at the university. The tool seeks to understand factors that compose the life experiences of collectives in situations of disability, especially due to marks of oppression based on gender, race, ethnicity, and social status. Its use is characterized as an tool that allows revisiting the census protocols for identifying university students in higher education, in Brazil and in other distinct international contexts.

Keywords: Disability. Higher education. Intersectionality. Specific educational needs.

Identificación de necesidades específicas: una mirada interseccional sobre el tema en la universidad

2

Resumen

Este texto describe los aspectos conceptuales y metodológicos de la elaboración de un instrumento para identificar el perfil de estudiantes con necesidades educativas específicas, a partir de una perspectiva interseccional sobre el tema, que implica la comprensión de indicadores de vulnerabilidad social, educativa y cultural. El instrumento, denominado Formulario de Identificación de Necesidades Educativas Específicas, consta de las siguientes secciones: a) Perfil de los encuestados y b) Necesidades Educativas Específicas, que caracteriza las demandas de servicios, recursos de accesibilidad y tecnología de asistencia para que los estudiantes puedan realizar sus actividades en la universidad. El instrumento busca comprender los factores que conforman las experiencias de vida de los colectivos en situación de discapacidad, especialmente como resultado de las marcas de opresión de elección de género, raza, etnia y condición social. Su uso se caracteriza como un instrumento que permite revisar los protocolos censales de identificación de estudiantes universitarios en la educación superior, en Brasil y en otros contextos internacionales distintos.

Palabras-clave: Discapacidad. Educación superior. Interseccionalidad. Necesidades educativas específicas.

Introdução

Nas últimas décadas, assistimos ao crescimento do número de matrículas de grupos minoritários, com destaque ao perfil de estudantes com necessidades educacionais específicas, que se reconhecem em situação de deficiência, na educação superior, em diversos países da América Latina.

Na mesma época, várias políticas educacionais receberam influência dos movimentos em favor dos direitos sociais da pessoa em situação de deficiência, no Brasil, disseminada pela “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” – CDPD – e seu Protocolo Facultativo, da Organização das Nações Unidas, publicada em Nova York (2007), por meio de emenda constitucional, o governo brasileiro ratifica o compromisso pela oferta da educação para todos por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009), enquanto estratégia de luta e combate às desigualdades sociais, com destaque à educação superior.

A implementação de programas e políticas de reconhecimento à diversidade humana e de inclusão na universidade, está entre os motivos de expansão da matrícula, em particular para os autodeclarados em situação de deficiência, neste nível de educação. Tem-se, como por exemplo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior, através de assistência à moradia, saúde, alimentação, transporte entre outros; e da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que dispõe sobre a reserva de vagas, não apenas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, mas também para pessoas em situação de deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) como parte das diretrizes das políticas afirmativas brasileiras.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PEEPEI (Brasil, 2008) reitera o direito à formação em níveis de ensino, posteriormente ratificada “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com deficiência – LBI” (Brasil,

2015), com exclusiva atenção a uma parcela do grupo mencionado, a saber pessoas em situação de deficiência, transtorno do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a LBI visa assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais deste coletivo visando à sua inclusão social e cidadania. Sua implementação convoca a remoção de barreiras e a criação de condições que facilitam a participação de todos os espaços sociais caracterizando a pessoa em situação de deficiência como

Art. 2º. [...] àquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais (Brasil, 2015).

4

A definição que considera a interação entre deficiência, barreiras e facilitadores que interatuam diretamente na participação desse coletivo em diferentes contextos sociais tomada pelos modos de compreensão da deficiência a partir do modelo social expressa na LBI, balizados pelos estudos teóricos da primeira geração (Bampi, 2010; Gesser; Block; Mello, 2020), por muito tempo, se constituiu como palco de combate ao capacitismo, nas universidades brasileiras.

No entanto, pergunta-se hoje - o que fazer quando nem sempre os recursos das tecnologias assistivas e de ajudas técnicas de acessibilidade se fazem presentes nestes ambientes e, quando fazem não são compreendidos como suficientes para transformar os ambientes de ensino em práticas sociais e/ou curriculares inclusivas. Tais observações tendem a ignorar que as barreiras (atitudinais, metodológicas, instrumentais, comunicacionais, entre outras) são coincidentes com as causas de discriminação de como esse coletivo se desenvolve academicamente. Em geral, as medidas educacionais são calcadas à concepções centrada na lesão do corpo a ser corrigida, cujos resultados de superação do insucesso recaem exclusivamente sobre o indivíduo.

Nesses casos, a visão que se tem da deficiência ignora que determinados corpos, mesmo que diante do direito de tais recursos específicos, sintam pouca mudança no seu entorno e, mesmo assim, a eles é exigido o

mesmo desempenho que os demais alunos. Ratifica-se, assim, a lógica neo-liberal e meritocrática da educação superior que os direciona ao mercado de trabalho, o que nem sempre é uma condição possível para muitos que circulam nos espaços formativos.

Ignorar essa condição ou visualizar respostas institucionais da sociedade (em particular, da universidade) direcionadas a compreender como esses sujeitos se desenvolvem academicamente, respeitando suas individualidades e ritmos de aprendizagens desafia a todos. As mudanças de cultura exigirão a revisão de como compreendemos a experiência dos que se reconhecem em situação de deficiência para além dos constructos proferidos pela medicina, delimitados nas orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), a partir dos parâmetros dos estudos da área das Ciências Biológicas, cujas responsabilidades pelo sucesso ou fracasso nas aprendizagens insistem em recair sobre os sujeitos, imprimindo uma ordem e padrões de normalidade e anormalidade desses corpos quando

[...] interpreta(m) a deficiência como consequência de uma doença ou acidente, que gera alguma incapacidade a ser superada mediante tratamento de reabilitação. O modelo está vinculado à integração social e aos esforços de normalização das pessoas com deficiência para atenderem aos padrões de desempenho e estética exigidos pela sociedade. O modelo tem como foco a limitação funcional que se encontram na pessoa, desconsiderando as barreiras presentes no contexto social (Maior, 2017, p. 31).

5

Isso implica concordar com a afirmativa de que a sociedade é responsável pela deficiência imposta às pessoas, entendendo que essa condição extrapola a visão da lesão de um corpo para reconhecê-la a partir da identificação das restrições que impedem a sua plena participação em contextos sociais diversos. Ressalta-se o compromisso ético institucional sobre o pleno exercício de direitos humanos, posto que essa concepção envolve reinventar “[...] novos espaços, políticas, programas, produtos e serviços, desenhados de maneira universal e inclusiva [...]” amortizando os obstáculos para garantir uma vida digna a todos em sociedade (Maior, 2017, p. 32). Portanto, a compreensão da diversidade e singularidade humanas, da qual a deficiência

tem sido reconhecida como parte, passa a ser formalmente incorporada ao debate neste espaço mais recentemente.

Muito embora as políticas institucionais afirmativas estabeleçam o compromisso frente às prerrogativas de nivelção de igualdade de oportunidades na educação pública superior a uma parcela da população, parte desta, em idade de ingresso no nível de ensino, permanecerá fora da universidade - como resultado da restrição imposta pelo sistema meritocrático e pelo número reduzido de instituições públicas existentes no país. Somada à observação, entendemos que a compreensão da deficiência numa perspectiva mais aberta, plural e de respeito às diferenças provocará transformações dirigidas a ampliar as possibilidades dos que desejam cursar esse nível de educação.

A deficiência como uma experiência de vida

6

A expressão "em situação de deficiência", adotada neste texto, assume o entendimento de que as experiências humanas são moldadas por diversos contextos políticos, sociais e econômicos, nos quais as singularidades e subjetividades individuais se manifestam. E ainda, exigirá entender que esta condição é construída pelas múltiplas determinações do humano, mediadas nas relações em sociedade com o outro (Martins e Louzada, 2022; Martins, Ciantelli, Nunes, 2022). Em outros termos, esta compreensão ao se reiterada por contextos sociais que privilegiam certos corpos em detrimento de outros, concebida como algo fixo ou definido, nem sempre será orientada pela normalidade de um corpo que deve ser corrigido. As vivências e experiências dos que se situam nessa condição estarão em contínuo movimento, posto que as capacidades e características podem mudar, um processo de singularização na relação com o outro (Martins e Louzada, 2022; Martins, Oliveira, Ciantelli, Segura, 2023; Pagni, 2023). Portanto, arriscamos a compreendê-la como um acontecimento, considerada um processo dinâmico e aberto, em que experiências não previstas podem ocorrer, gerando transformações na sociedade, conforme asseveram Bárcena e Vilela (2006).

Estudos sobre as teorias de gênero (teoria queer e crip e teoria queer), aliados aos estudos críticos da deficiência e de diferentes corporalidades

que habitam e incomodam o mundo de hoje, se constituem uma alternativa importante, nesse percurso. De forma semelhante, diferentes corpos que não se encaixam nas limitações impostas pela heteronormatividade enfrentam muitos desafios para existir enquanto coletivo em situação de deficiência. Não apenas para executar alguma tarefa que seja acessível e adaptada, mas, literalmente, para existir como sujeito que pensa e sente, um ser completo como qualquer outro. Nesse campo, abrem-se novas possibilidades para pensar a temática no Brasil, instaurando outros debates em torno das limitações de uso de terminologias/vocabulário utilizado para descrever a deficiência com a intenção de destacar a falta de relação direta entre lesão e deficiência, mas, sobretudo, evidenciar os fatores de opressão e discriminação que afetam a vida dos que se reconhecem nessa situação em sociedades excludentes.

Tais reflexões influenciaram a segunda geração dos estudos críticos da deficiência na literatura (Diniz, 2007; Barcena Vilela, 2006; Bampi, 2010; Gesser, Block e Mello, 2020; Martins e Louzada, 2022; Martins, Oliveira, Ciantelli, Segura, 2023) em defesa da promoção de justiça social para coletivos historicamente invisibilizados, assim, o discurso em favor do modelo social da deficiência se expande para outros horizontes (Bampi, 2010). Discorrer sobre o tema, em diálogo com outros teóricos da filosofia da diferença e dos estudos de gênero (teorias Queer e Crip) permite afirmar que a educação inclusiva não deve se restringir apenas à produção de políticas públicas que garantam o acesso desses corpos aos espaços físicos e sociais. Devem-se também criar ambientes educacionais que valorizem a diversidade a partir de outros modos de conceber a singularidade humana e a existência do outro através da alteridade em que a minha existência provoca no outro.

Em outros termos, é necessário superar a visão da deficiência em si e começar a propor uma universidade que reconheça esse corpo como potência para pensarmos em novas metodologias e pedagogias a partir das epistemologias emergentes que vêm ganhando maior notoriedade nos estudos relacionados à educação e à deficiência, conforme afiança Pagni (2023).

Uma das principais questões abordadas nessas interseções é a crítica ao modelo social da deficiência da primeira geração de teóricos, que desloca a responsabilidade das desvantagens da condição individual

enfrentadas pelas pessoas com deficiência para as estruturas sociais que as impõem barreiras e limitações, questão insuficientemente explorada pelos teóricos da primeira geração, especialmente do campo de estudos em educação especial.

Concordamos com Diniz (2007) e Bambi (2010) que compreensões limitantes sobre a deficiência contribuem para visões e representações sociais homogeneizantes, que não levam em consideração as diferenças de habilidades, gênero, orientação sexual, raça, estilo de vida, entre outras formas de vivenciar a deficiência nos variados espaços sociais. É possível que uma pessoa com uma certa lesão não experimente a deficiência, a depender do quanto a sociedade está preparada para incorporar a diversidade humana (Bampi, 2010). A experiência de viver de maneira estigmatizada e fora dos valores socialmente reconhecidos tem sido um fator que une as diferentes comunidades de deficientes em torno de um mesmo projeto político. Todos os deficientes experimentam a deficiência como restrição social, não importando se essas restrições ocorrem em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade da população em geral para utilizar a linguagem de sinais, da falta de material em braile ou das atitudes públicas hostis das pessoas que não têm lesões corporais visíveis.

Com base nas ponderações do campo dos direitos humanos, da filosofia da diferença e da educação superior, em diálogo com os modelos de estudos aqui mencionado, o texto se dedica a construir um instrumento de identificação do perfil de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE), tomando a interseccionalidade como ferramenta de análise. Esta convoca a incluir nos estudos e discussões, marcadores de opressão e vulnerabilidade social (gênero, raça/etnia, classe social etc.) que podem restringir e/ou agravar modos de vida, com especial atenção aos que se reconhecem em situação de deficiência. Partindo do princípio de que todas as pessoas apresentam múltiplas identidades sociais que interagem entre si e de que os sistemas de opressão não atuam isoladamente, a interseccionalidade – considerada uma ferramenta promissora nos estudos da deficiência – auxiliará no entendimento das formas de opressão que se interconectam, ao invés de analisá-las separadamente.

Interseccionalidade e necessidades educacionais específicas

A interseccionalidade tem sido pauta nos estudos da deficiência, porém ainda aparece de forma tímida nos diálogos com as produções acadêmicas nas áreas de políticas inclusivas na educação superior. Com destaque para a identificação de causas de sofrimento de isolamento e invisibilidade dos sujeitos, esta ferramenta possibilita uma atenção aos grupos minorizados por diferentes fatores que promovem a exclusão social (Collins e Bilge, 2020). O termo ganhou mais destaque no início do século XXI, a partir dos estudos nas áreas de Ciências Sociais, juntamente com o movimento dos ativistas, militantes e profissionais em prol da valorização dos direitos humanos e da justiça social para todos, especialmente, a partir do feminismo negro.

O emprego de maneira mais recorrente na literatura dessa terminologia foi observado na década de 1990, proveniente da luta de mulheres negras em prol da igualdade social dos movimentos feministas com denúncia de situações de opressão experienciadas especificamente por mulheres negras e periféricas, além do diálogo com os estudos sobre deficiência (Akotirene, 2019; Gesser; Block; Mello, 2020; Collins, Bilge 2020, p. 16). Essa ferramenta é usada para compreender as relações de poder interseccionadas que “[...] influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida [...]” especialmente das populações de migrantes, refugiados, povos indígenas e afrodescendentes que inspiraram as preocupações da Unesco para denunciar as diversas situações de opressão que estes enfrentam para acessar e completar a educação, especialmente em níveis mais elevados de ensino.

Farias, Bezerra, Medeiros, Freitas (2022), ao discorrer a respeito, lembram que é necessário considerar que, quando somadas, as condições de vulnerabilidade potencializam as formas de opressão dos coletivos minorizados, em relação aos fenômenos investigados, especialmente quando tratam do tema de acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais específicas, que se reconhecem em situação de deficiência na educação superior, tomadas neste texto como exemplo.

Há uma diferença que se faz necessário expressar sobre o emprego dos termos “necessidades educacionais específicas” e “situação de

deficiência” nos estudos em educação (Coll, Marchesi, Palacios, 2004; Leite e Martins, 2012; Vilaronga, Silva, Franco, Rios, 2021; Martins e Louzada, 2022; Martins, Ciantelli, Nunes, 2022; Martins, Oliveira, Ciantelli, Oliveira, 2023). Em geral, esclarecem que NEE nem sempre decorrem dos impedimentos de um corpo que se encontra na situação de deficiência, é muito provável que tais impedimentos estejam relacionados à ausência de barreiras e/ou de respostas adequadas das instituições à presença desses corpos nos espaços mencionados. Essa relação não é uma regra, assim uma pessoa em situação de deficiência pode ou não apresentar NEE, como ao contrário é verdadeiro, evitando que tais termos sejam usados como sinônimos.

Os usos equivocados destas terminologias reforçam prejuízos aos processos de avaliação das demandas educacionais dos que se reconhecem ou não em situação de deficiência. Isso dificulta a tomada de decisões e a promoção de respostas para que os processos formativos educacionais se alinhem às normativas político-institucionais que às definem, provocando mudanças no sistema de ensino capazes de formular um currículo acessível a todos (Martins, Alves, Louzada, Menezes, Pagni, 2025). Reflexões estas compartilhadas e tecidas a partir da releitura do relatório de Warnock, das políticas da educação especial na educação básica (Brasil, 2002), e do capítulo V – Educação Especial e da Lei Diretrizes da Educação Básica Nacional – LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966 (Brasil, 2013), pelos autores mencionados.

Assim, revistar as formas conceituais empregadas na literatura e nas políticas especializadas, permite lançar novos olhares sobre a compreensão da deficiência presentes nas políticas institucionais universitárias inclusivas (decorrentes da produção das legislações mencionadas), reiterada pela Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que dentre outras medidas, aludem para a proteção aos direitos de justiça social a um dos coletivos abordados no estudo, considerado marginalizado – a saber: pessoas em situação de deficiência (Brasil, 2015).

Com base no exposto, o estudo tem por finalidade descrever um instrumento de identificação do perfil das demandas educacionais específicas do alunado, identificado ou não em situação da deficiência e que poderá exigir da instituição de ensino respostas diferenciadas de aprendizagem e de

acesso ao currículo, especialmente, na universidade. Assim, entende-se por NEE

[...] aquelas decorrentes das interações dos estudantes com e/ou sem deficiência, que restringem e/ou impedem a sua participação na vida acadêmica. Estas necessidades podem ser de caráter permanente ou temporário e que, demandam apoio institucional específico de recursos, estratégias e/ou serviços diferenciados para oportunizar a equiparação de condições que os levem à expressão plena de desenvolvimento educacional e integral em sociedade, a exemplo da oferta de um profissional tradutor intérprete de Língua de Sinais, um monitor acadêmico, um tempo dilatado para fazer prova etc. (Martins e Lousada, 2022, p. 68).

Em geral, estas se caracterizam (1) por demandas de recursos de tecnologias diferenciados tecnologia assistiva – TA, tecnologias da informação e comunicação – TIC e serviços especializados); 2) flexibilização do ensino estratégias pedagógicas, materiais/recursos, avaliação e currículo diferenciado); e 3) estratégias de manejo comunicacional e socialização (interação social/comunicacional, planejamento das atividades acadêmicas), entre outras. As estratégias de apoios, recursos e serviços diferenciados ofertados pela instituição de ensino podem se caracterizar por auxílio de monitoria/tutoria em sala de aula e/ou de um profissional especializado para apoiar o desenvolvimento de habilidades adaptativas, sejam elas comunicacionais, sociais ou conceituais. Ainda podem se caracterizar pela oferta de recursos de tecnologia assistiva para garantir o acesso do estudante ao material acadêmico via utilização de leitor de telas, apresentações audiovisuais legendadas, espaço de locomoção sem barreiras físicas (escadas, buracos, obstáculos, entre outros). A flexibilização de ensino é considerada de extrema importância para que todos os alunos possam ter pleno aproveitamento do currículo e de estudo e das aulas. Pode se caracterizar, por exemplo, pelo envio de textos básicos de modo antecipado das aulas verbalização em voz alta do texto da apresentação de *slides*, utilização de métodos/estratégias diferenciadas de avaliação, entre outros, para tornar a aula mais acessível e o aprendizado mais igualitário a todos.

É possível perceber que as reflexões que se pretende imprimir neste texto se distanciam de um olhar organicista e abstrato que volta o problema

e a adaptação das condições de ensino ao sujeito, mas, sim, demonstra que a adequação precisa partir da sociedade, sobretudo dos gestores da educação superior e que cabe à universidade se adaptar às necessidades específicas de cada pessoa – não o contrário – para “[...] transformar a educação regular e a especial, em educação social” (Pagni, 2023, p. 31). Por entender que as esferas de organização institucional de educação superior brasileira, por sua natureza/constituição, impõem obstáculos à participação das pessoas nesses espaços, defendemos que a educação inclusiva seja almejada como horizonte e

[...] visualizada, a partir de características como las siguientes: uno, aparte de aprender a vivir y trabajar/ colaborar juntos, alude a esas formas de compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles; dos, no se trata de una estrategia para ayudar a las personas a integrarse a los sistemas o estructuras existentes, sino en la conformación de planes, programas y acciones que posibiliten transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todas y todos los involucrados; y tres, no se trata de un postulado centrado en un individuo o grupo determinado de personas, ya sea por grupos etarios o con ciertas características específicas para quienes deben desarrollarse enfoques diferentes de enseñanza y trabajo, o proveerles de cierto tipo de ‘asistencias de apoyo’. Por tanto, la inclusión, desde una perspectiva como la señalada, es y tiene que ver más con la respuesta a lo heterogéneo, a lo diverso dentro de la institucionalidad, en donde todas las personas son un elemento por demás importante (Comisión Académica UAM-I Inclusiva, 2021 *apud* Gutiérrez y Vianey, p. 6, 2024).

12

Método

Os dados compartilhados neste texto integram um estudo mais amplo decorrente do Projeto “Acessibilidade e inclusão em contextos universitários diferenciados”, que objetivou avaliar as políticas institucionais de inclusão e acessibilidade em cinco universidades públicas de três países da América Latina: Universidade Estadual Paulista, Unesp (Brasil), Universidade Nacional

do Nordeste, Unne (Argentina) e Universidade da República, Udelar (Uruguai) (Programa UNIVERSAL/CNPq).

Para a construção do instrumento, analisou-se cinco instrumentos de identificação do perfil de estudantes autodeclarados em situação de deficiência nas universidades mencionadas. A análise concentrou-se principalmente nos aspectos relacionados à caracterização dos respondentes, na forma de autodeclaração das deficiências e nos modos de compreensão da deficiência apreendidos em cada um dos instrumentos.

Reuniões em formato on-line com os pesquisadores integrantes da rede, a fim de discutir as terminologias e os critérios utilizados em cada instrumento como as diferenças entre as realidades de cada país no contexto universitário, auxiliaram a consolidar a proposta do formulário a seguir, resultado da análise da avaliação dos três instrumentos supracitados.

Posteriormente à sua aplicação e análise nas universidades mencionadas, o formulário sofreu alterações a partir das contribuições de pesquisadores da “Rede de Pesquisa Internacional em Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior”, na Chamada CNPq Nº 26/2021 de Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação Bolsas no Exterior, coordenado pela autora principal deste estudo, realizado em parceria com a Universidade do Chile (Uchile –Chile), a Universidade Nacional Entre Rios (UNER – Argentina), Universidade de Algarve (Faro-Portugal), a Universidade Federal do Paraná (UFPR – Brasil), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-Brasil) e a Universidade do Estado de São Paulo (Unifesp-Brasil). As alterações foram incorporadas no sentido de garantir maior aderência aos propósitos em que o formulário foi criado, visando sua ampliação e imediata utilização em estudos subsequentes. A intenção foi garantir uma maior adesão e representatividade em relação à diversidade étnica, cultural, social, racial e político-institucional dos parâmetros, que pudessem contribuir com o delineamento do perfil dos membros da comunidade acadêmica das universidades que integram a Rede de Pesquisa mencionada.

FIUNEE: Formulário de Identificação de Universitários com Necessidades Educacionais Específicas

O Formulário de Identificação de Universitários com Necessidades Educacionais Específicas (FIUNEE) se fundamenta em reflexões embasadas no Modelo Social da Deficiência, além de considerar o conceito de interseccionalidade (França, 2013; Collins, Bilge, 2020). O instrumento foi desenvolvido com a finalidade de compreender o perfil dos participantes da pesquisa mencionada anteriormente na metodologia da qual este estudo também faz parte. A finalidade do formulário é levantar as demandas educacionais específicas dos estudantes universitários para que, assim, seja possível entender com maior profundidade os fatores facilitadores e as barreiras que garantem ou não a participação efetiva dos alunos na vida acadêmica. O FIUNEE se afasta da compreensão médica acerca da deficiência, ou seja, não nos é interessante saber qual o tipo da deficiência que o participante tem, mas, sim, quais recursos, estratégias e/ou serviços especializados ele reconhece como necessários para participar das atividades acadêmicas.

14 Caracterizado como um questionário de múltiplas escolhas, suas questões aglutinam informações em duas grandes partes: 1) perfil dos respondentes: dados pessoais, institucional e sociodemográfico do respondente, como nome, identidade de gênero, ascendência, idade, estado civil, entre outros, e dados referentes ao curso, à matrícula na universidade, às ações afirmativas e à assistência estudantil; e 2) indicadores de necessidades educacionais específicas que permitam compreender quais respostas institucionais devem ser dadas para acolher sua diversidade na aprendizagem em sala de aula, serviços e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva.

No quadro a seguir, apresenta-se uma descrição dos indicadores que comportam os elementos analisados no formulário FIUNEE, dividida em duas partes:

- Parte 1: Informações pessoais;
- Parte 2: Indicadores das necessidades educacionais específicas – subdivididos em três eixos: TA e TICs (eixo 1); flexibilização do ensino (eixo 2) e estratégias de manejo, comunicação e socialização (eixo 3).

Tabela 1 – FIUNNE: Informações Pessoais (Parte 1)

Partes do formulário	Indicadores	Questões
Informações pessoais	1.1. Dados cadastrais	Identidade de gênero , qual sua ascendência , idade, estado civil, local de nascimento, em qual cidade reside atualmente, se é a primeira pessoa da família a ingressar em uma universidade pública .
	1.2. Universidade e o programa no qual está matriculado	Em qual programa está matriculado, modalidade do programa, período de funcionamento do programa, qual o ano do curso que você está , se desenvolve alguma atividade de gestão e/ou participa de alguma comissão da universidade, ano de ingresso.
	1.3. Ações afirmativas assistência estudantil	se ingressou com alguma cota, se usa ou já usou algum tipo de assistência estudantil.

Fonte: dados do estudo.

15

Tabela 2 – FIUNNE: indicadores das necessidades educacionais específicas (Parte 2)

Partes do formulário	Indicadores	Questões
2. Indicadores de necessidades educacionais específicas	2.1. Dados relacionados às necessidades de serviços e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva para que o respondente realize suas atividades na universidade.	Se necessita de serviços especializados, recursos diversificados e/ou tecnologias assistivas para realizar as atividades acadêmicas na faculdade, se necessita de algum apoiador, cuidador, professor técnico especializado ou assistente pessoal, se precisa de alguma tutoria pedagógica em alguma disciplina, se tem alguma necessidade específica que não tenha sido citada nas questões de seleção, se as necessidades são de caráter permanente ou temporário.

Fonte: dados do estudo.

Tabela 3 – FIUNNE: indicadores das necessidades educacionais específicas (parte 2.1 – continuidade)

Eixo 1 – TA E TICS	
Tecnologia Assistiva –TA	Usar leitor de tela; ter textos ampliados a partir de lupas; ter telas ampliadas; ter aumento e/ou adaptação do tamanho da letra dos textos; faz uso de órtese, prótese e/ou de recursos de mobilidade (cadeira de rodas, andador e ou muletas) para se deslocar, entre outros.
Tecnologias da informação e comunicação	Realizar contato visual com o professor e outros alunos para se comunicar melhor (como para realizar leitura labial); ter mais tempo para ler na sala de aula; usar formato de comunicação online acessível ; ter adaptação na modalidade das avaliações (como o uso de um computador e que os prazos de entrega e/ou a hora do exame sejam mais flexíveis), entre outros.
Serviços especializados	Ter serviços educacionais especializados e/ou profissionais de apoio; receber apoio de um monitor em sala de aula; receber apoio significativo em habilidades adaptativas (cuidados pessoais, comunicacionais, sociais, conceituais, entre outros).
Eixo 2 – Flexibilização do ensino	
Estratégias de ensino	Que o professor utilize recursos visuais/concretos; que os materiais sejam enviados com antecedência ; ter permissão para sair das aulas em horários específicos ; verbalizar em voz alta o que está escrito no quadro no Powerpoint ; que o professor realize fragmentação de tarefas; entre outros
Materiais/recursos	Receber material pedagógico com antecedência ; receber a descrição resumida do material visual; permissão para usar computador.
Avaliação	Ter prazos de entrega e encerramento de trabalhos flexibilizados; receber instruções precisas para as avaliações; ter adaptação na modalidade das avaliações (como o uso de um computador e que os prazos de entrega e/ou a hora do exame sejam mais flexíveis); entre outros
Curriculo diferenciado	Ter aprofundamento e enriquecimento curricular em sua área de interesse; ter aprofundamento e enriquecimento extracurricular em sua área de interesse; ter um plano de ensino individual – PEI ; ter aceleração curricular.

Fonte: dados do estudo.

Tabela 3 – FIUNNE: indicadores das necessidades educacionais específicas (parte 2.1 – continuidade)

Eixo 3 – Estratégias de manejo, comunicação e socialização	
Interação social/comunicacional	Receber informações claras e sistematizadas; receber apoio para se comunicar e interagir socialmente; ter adaptação em relação a sensibilidade aos estímulos sensoriais (visão, audição, tato, entre outros).
Planejamento das atividades acadêmicas	Ter auxílio com a organização e planejamento do tempo; realizar trabalhos em pequenos grupos ou individualmente; ter permissão para se sentar perto da saída ; receber apoio para lidar com imprevistos e mudanças de rotina.

Fonte: dados do estudo.

Resultados e Discussões

Os resultados serão apresentados, considerando o modo que os indicadores foram organizados no formulário.

17

Quanto às informações pessoais (parte 1)

Formulários de identificação permitem que as universidades compreendam melhor que respostas institucionais devem ser ofertadas para dirimir as barreiras presentes no ambiente acadêmico para que os estudantes possam participar plenamente de suas atividades acadêmicas. A construção do instrumento possibilitou ampliar a compreensão sobre as demandas/possibilidades educacionais dos que se identificam em situação ou não de deficiência. Ainda permitiu revisitar conceitualmente o termo NEE de forma a desfazer visões equivocadas de que sua compreensão se vincula à tipificação da pessoa em situação de deficiência, conforme referenciado na introdução deste texto (Martins e Louzada, 2022; Martins, Oliveira, Ciantelli, Segura, 2023; Pagni, 2023). Tendo em vista a importância de que as IES conheçam seus estudantes em sua diversidade e promovam políticas públicas institucionais inclusivas, propõe-se a utilização de um instrumento que aponte para a

pluralidade humana e que esteja alicerçado no modelo social de deficiência. As necessidades educacionais específicas devem ser caracterizadas a partir de um conjunto de respostas educativas que garantam o acesso ao currículo a todos os universitários, independentemente de se reconhecerem ou não em situação de deficiência.

Assim, o instrumento denominado FIUNEE é composto pelas seguintes seções: a) Perfil dos Respondentes – abrange dados como nome, identidade de gênero, ascendência, idade, estado civil etc., além de dados referentes ao curso e à matrícula na universidade; b) Necessidades Educacionais Específicas – com questões relacionadas às necessidades de serviços e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva para que o respondente realize suas atividades na universidade. Perguntas sobre identidade de gênero, ascendência e necessidades educacionais específicas garantem que todas as vozes sejam ouvidas.

Em relação ao perfil dos estudantes, cabe ressaltar que o instrumento questiona “Qual é sua identidade de gênero?” ao invés da designação “sexo”, que está estritamente ligada ao fator biológico e não considera questões sociais e culturais. Nesse campo, o instrumento oferece as seguintes opções: “mulher cis”, “homem cis”, “mulher trans”, “homem trans”, “não definido” e “outro”.

Em relação ao primeiro conjunto de informações sobre o respondente, especialmente àquele vinculado à identidade de gênero, Nogueira (2020) lembra que essa condição transcende o sexo biológico e é uma construção histórico-social que abrange um conjunto complexo de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que é ser homem ou mulher na sociedade. Essa definição é flexível e passível de transformação ao longo do tempo. Assim, o sexo relaciona-se com a anatomia ao biológico, enquanto o gênero compreende a cultura, os comportamentos e os papéis sociais.

Alinhadas a tais ponderações, Farias, Bezerra, Medeiros, Freitas (2022) alertam para a importância de resguardar tais posicionamentos para evitar que práticas sexistas sejam mantidas como traços culturais e estabelecer distintas influências de tratamento para homens e mulheres, carregadas de preconceito. As autoras ainda colocam que o sexismo atinge diretamente

meninas e mulheres em diferentes esferas de suas vidas, que sofrem com barreiras de acesso a determinados espaços institucionais e laborais, como também de forma interpessoal, através de comportamentos e ações negativas expressas por homens em relação às mulheres.

No estudo, Farias, Bezerra, Medeiros, Freitas (2022) realizam um levantamento bibliográfico de estudos a partir de uma perspectiva interseccional, envolvendo aspectos relacionados à raça, ao gênero e à deficiência, com enfoque em mulheres negras em situação de deficiência. E tais aspectos fazem parte do formulário em questão.

No que diz respeito à identificação étnico-racial, o formulário questiona “Qual categoria descreve melhor você?” e dispõe de opções como “negro (descendentes africanos, jamaicanos, nigerianos, haitianos etc.)”, “origem hispânica, latina ou espanhola”, “Oriente Médio ou Norte da África (libanês, iraniano, sírio, marroquino etc.)”, “asiático (descendentes asiáticos/orientais)”, “branco (descendentes europeus/ocidentais)”, “indígena” e “outra” de forma a valorizar toda a diversidade étnico-racial, o maior reconhecimento social e a compreensão das identidades culturais presentes nas instituições.

Sabe-se que questões raciais, foram historicamente permeadas por desigualdades e discriminações. Farias, Bezerra, Medeiros, Freitas (2022) apontam também que o racismo se expressa através de ações de supremacia de uma raça sobre a outra. Pessoas não brancas, foram e são historicamente condicionadas à subordinação econômica e social. Práticas racistas minimizam a cultura étnica dos indivíduos, influenciando as formas de participação nos espaços da sociedade.

Ademais, questões étnico-raciais são necessárias, haja vista a presença de cotas no ensino superior federal brasileiro para estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas em situação de deficiência (Brasil, 2016). Esses dados, bem como questões socioeconômicas – “Você é a primeira pessoa da sua família a ingressar na universidade?”, “Você ingressou utilizando alguma cota? Qual?”, “Já utilizou alguma política de assistência estudantil? Qual?” – são importantes de serem analisados para apreender as diversas condições e marcadores de vulnerabilidade social presentes na vida desses estudantes, sinalizando as áreas que precisam de maior suporte da instituição.

Ao obter informações sobre identidade de gênero e outras características demográficas e acadêmicas, o instrumento permite um entendimento das necessidades individuais. Isso é crucial para o desenvolvimento de estratégias eficazes de apoio e para a promoção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

Quanto às necessidades educacionais específicas (parte 2)

Com relação à autodeclaração das situações de deficiências, o instrumento foi construído buscando concentrar o olhar nas necessidades educacionais específicas dos estudantes e desfocar das categorizações e tipificações historicamente sustentadas por uma concepção biomédica de deficiência. Nessa perspectiva, observa-se que a conjuntura sociocultural, por vezes, desconsidera as potencialidades e funcionalidades das pessoas em situação de deficiência, resumindo-as à sua lesão. A corponormatividade é um termo que tem por objetivo denunciar uma estrutura enraizada que discrimina as pessoas que fogem do padrão corporal hegemônico, culturalmente estabelecido na sociedade. Tal conceito pode ser compreendido como um processo que ultrapassa o corpo, considerando produções sociais e culturais que definem corpos como inferiores, incompletos e incapazes (Farias, Bezerra, Medeiros, Freitas (2022).

Dessa forma, o formulário apresenta questões como “Você necessita de serviços ou recursos para se deslocar, utiliza cadeira de rodas ou equipamento eletrônico para se deslocar?” – que seriam compatíveis com limitações ou barreiras físicas enfrentadas por pessoas em situação de deficiência física – ou “Você consegue ler textos impressos ampliados a partir de recursos óticos (lupas ou telas ampliadas, óculos de alta graduação etc.) ou “Necessita aumentar e/ou adaptar o tamanho da letra?” – que seriam compatíveis com limitações ou barreiras visuais enfrentadas por pessoas com baixa visão.

Oliveira e Ciantelli (2024), ao parafrasear os estudos de Martins e Louzada (2022), reforçam que as NEE não devem ser atreladas exclusivamente às pessoas em situação de deficiência, mas compreendidas como demandas que podem surgir ao longo do processo educacional de qualquer indivíduo. Tais necessidades decorrem das interações dos estudantes, que

limitam ou impedem a sua participação na vida acadêmica. Explicitam que as NEE podem ser de “[...] caráter permanente ou temporário e que, demandam apoio institucional específico de recursos e/ou serviços diferenciados para oportunizar a equiparação de condições que os levem à expressão plena de desenvolvimento educacional e integral em sociedade”.

Nesse sentido, o formulário adotou a terminologia NEE a fim de ampliar o escopo de identificação de estudantes que necessitem de algum tipo de apoio da instituição. Semelhantemente, Cabral e Santos (2017) elaboraram um instrumento institucional informatizado que identifica, no ato da matrícula e rematrículas, as possíveis necessidades educacionais dos estudantes universitários, concepções sobre barreiras e acessibilidade no âmbito de sua instituição.

O modelo de formulário apresentado contribui para a criação de bancos de dados abrangentes e permite o estabelecimento de um protocolo de delineamento replicável para pesquisas futuras, criando, assim, um padrão de coletas de dados que pode ser analisado e comparado longitudinalmente. Coletar informações sobre idade, gênero, etnia, orientação sexual e outros fatores permite uma melhor compreensão da diversidade do corpo estudantil e, se analisados como tais fatores, implicam no processo educacional. Essas informações servem para o embasamento de políticas públicas e institucionais que visem à inclusão, colaborando para elaboração de estratégias específicas, bem como facilitam o monitoramento e avaliação de tais aspectos implementados na universidade e sociedade. No contexto da educação superior, compreender a importância da interseccionalidade e deficiência oferece um olhar abrangente que reconhece a complexidade das relações entre opressão e privilégio. Todos os envolvidos no contexto universitário, desde estudantes, professores, funcionários, gestores e a comunidade, podem, ao considerar a interseccionalidade, atuar em seus diferentes papéis com objetivo de promover ações mais justas e inclusivas, reduzindo barreiras sistêmicas.

Conclusão

A interseção da produção do conhecimento das áreas da filosofia da diferença, educação e estudos de gênero oferece percepções valiosas para a promoção de uma educação inclusiva e igualitária, na universidade. Do ponto de vista teórico-metodológico, considera-se necessária a aproximação desses campos de estudos para pensar a deficiência a partir da interseccionalidade como a possibilidade de olhar para os corpos que estão excluídos e/ou oprimidos ao serem julgados pela sociedade fora do padrão de normalidade vigente, entrecruzando racismo, sexismo, classismo, LGBTfobia, capacitismo, entre outros marcadores psicossociais e culturais que apenas agravam tal condição.

Explorar as interseções neste campo de estudo que leva em consideração as múltiplas dimensões da identidade e da opressão promove a igualdade e a justiça social. A teoria Queer e Crip destacam a importância da diversidade e da dissidência em relação às normas sociais de gênero e sexualidade, o que pode ser especialmente relevante para pessoas em situação de deficiência que desafiam as expectativas convencionais sobre seus corpos e identidades. Por sua vez, a teoria Crip questiona as concepções tradicionais de corpos e deficiência, promovendo uma abordagem política e identitária que valoriza a singularidade e a diversidade das experiências corporais. Essa perspectiva desafia os modelos médico e social da deficiência (primeira geração dos estudos nesta área), enfatizando a importância de reconhecer e valorizar as experiências e identidades das pessoas em situação de deficiência em toda a sua complexidade.

Posto isso, o FIUNEE tem por princípio colaborar para as reflexões em torno da temática e especialmente produzir efeitos de aproximação dos estudos da deficiência da segunda geração a partir de uma perspectiva interseccionalizada, com outras formas de vivência de opressão experimentadas no cotidiano da vida vivida por grupos considerados socialmente marginalizados.

Notar a presença das singularidades desses corpos e do funcionamento de suas práticas nos contextos analisados nas universidades aponta um caminho para efetivação de novas políticas institucionais inclusivas. Estas

certamente exigirão respostas, serviços e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva que visem à promoção de redes de apoio, assegurando condições igualitárias que promovam o protagonismo e a participação de pessoas em situação de deficiência na produção do conhecimento que circula na educação superior, no campo dos estudos em educação especial, entre outros. O acesso à universidade precisa ser democratizado para garantir que todos tenham a oportunidade de participar e experienciar o conhecimento produzido nos espaços educativos, envolvendo comunidades e grupos tradicionalmente excluídos e marginalizados

[...] nas sociedades multinacionais e pluriculturais, onde o racismo, assumido ou não, é um fato, as discriminações raciais ou étnicas devem ser confrontadas enquanto tal com programas de ação afirmativa (cotas e outras medidas) que devem visar, não só o acesso, como também o acompanhamento, sobretudo durante os primeiros anos onde [ocorre] por vezes altas as taxas de abandono (Santos, 2004, p. 28).

Espera-se que a utilização do FIUNNE contribua para alçar novas formas de conceber as demandas educacionais de estudantes que se reconhecem ou não na situação de deficiência e que apresentam necessidades educacionais específicas - podendo estes serem público-alvo ou não dos serviços da Educação Especial - PAEE, nas políticas educacionais brasileiras (Brasil, 2008, 2013, 2015). Um olhar abrangente sobre o termo NEE, não só permite que se reconheçam essas necessidades como parte do processo educativo e dos ambientes de ensino e não como uma característica intrínseca da pessoa. De outra maneira, pretende esclarecer aspectos da presença de corpos e experiências de vidas muito diferentes dos que alcançam os espaços privilegiados de formação educacional, em diferentes contextos de ensino. A interseccionalidade é recomendada e admitida como uma ferramenta favorável à produção de políticas institucionais dirigidas a todos os estudantes das universidades. Por fim, aposta-se no diálogo com a gestão universitária como capaz de oferecer respostas diferenciadas à aprendizagem de todos os estudantes e não apenas de alguns considerados alvos dos serviços da educação especial no país.

Agradecimento: aos pesquisadores que colaboraram com reflexões na elaboração do FIUUNE: PUTALLAZ, J. H. (UNNE/ Argentina); BAGNATO, M.J (Udelar/ Uruguay); VEAS, P. J. B. (Uchile/Chile); SANCHEZ, M. C., CHAPERO, M. L., (UNER/Argentina); VENANCIO, M. H. (UALg/Portugal); FERNANDES, S. F., Opolz, S. F. (UFPR-Brasil); OLIVEIRA, A. M., JURDI, A. P. S. (UNIFESP); CASTRO, S. F., COSTAS, F. A. T. (UFSM/Brasil); LOUZADA, J. C. A. (Pós Doutorado - Edital PROPG-PROPe 04/2022 Unesp/Brasil); CIANTELLI, A. P. C., OLIVEIRA, N. A. (Editais 01/2021; 06/2024 Prope-Unesp/ Brasil).

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén Livros, 2019.

BAMPI, Luciana Neves; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. tela 1 e tela 9, 2010.

BÁRCENA, Fernando; VILELA, Eugénia. Acontecimento. **Dicionário de Filosofia da Educação**. Porto: Porto Editora, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 28 dez. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**; Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, em 30 mar. 2007.

BRASIL, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências **Diário Oficial da União**; Brasília, DF, 4 abr. 2013.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, Bruno Carvalho dos. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2017.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 64, p. 201-223, ago. 2016.

COLL, Cesar. MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento Psicológico e Educação. **Transtorno do desenvolvimento e Necessidades educativas especiais**. Trad Fatima Murad, V. 3, Artes Médicas, 2004

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal; MEDEIROS, Livia Laenny Vieira Pereira; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. Sexismo, capacitismo e racismo: perspectivas interseccionais. In: SILVA, Solange Cristina da; BRECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima (org). **Estudos da deficiência na educação**: anti-capacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. Florianópolis: UDESC, 2022.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kemper; MELLO, Anahí Guedes. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

GUTIÉRREZ, Servando Ramírez; VIANEY, Maira Huerta de la O. Inclusão, educação inclusiva e cultura de paz em duas instituições mexicanas de ensino superior: Universidade Autônoma Metropolitana, Unidade Iztapalapa e Universidade

Autônoma do Estado de Morelos, México. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. e0240020, 2024.

MAIOR, Izabel Maria de Lourenço. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LOUZADA, Juliana Cavalcante De Andrade. Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 76, p. 65-96, 2022.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo, NUNES Lauren Cristine Aguiar. Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. **Revista Cocar**. N. 13, 2022. Dossiê: Inclusão, diversidade e diferença no ensino superior, 1-28, 222.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo; OLIVEIRA, Débora Chiararia De Oliveira.; SEGURA, Adriana. Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior. **Revista Argentina de Educación Superior (RAES)**, 2023. v. XV, p. 44-59.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; ALVES, Caroline Hellen Rampazzo, LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; PAGNI, Pedro Ângelo. Perspectiva interseccional de discussão dos diferentes modelos de concepção da deficiência. In. LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira (org.). **Inclusão e acessibilidade no ensino superior**: das políticas às práticas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025.

NOGUEIRA, Luíza Souto. Desigualdade de gênero e a vulnerabilidade das mulheres com deficiência. **Revista Jurídica da Escola Superior do Ministério Público**, São Paulo, v.18, n. 2, 2020.

OLIVEIRA, Débora Chiararia; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Análise das políticas de acessibilidade segundo o PDI de uma universidade estadual pública brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, 2024.

PAGNI, Pedro Ângelo. Corpos deficientes, seus movimentos políticos por inclusão e seus agenciamentos no Ensino Superior Brasileiro: um ensaio à luz da filosofia da diferença. In: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (org.). **Inclusão universitária no século XXI**: dilemas atuais. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

PEREZ, Olivia Cristina. Coletivos: um balanço da literatura sobre as novas formas de mobilização da sociedade civil. **Latitude**, v. 11, n. 1, p. 255-294, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

VILARONGA, Carla Ariela Rios.; SILVA, Michele Oliveira da; FRANCO, Ana Beatriz Momesso; RIOS, Gabriela Alias. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan./abr. 2021.

WARNOCK. **Special Education Needs**: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. The Warnock Report London: Her Majesty's Stationery Office, França, 1978.

27

Prof.^a Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Universidade Estadual Paulista (São Paulo – Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Orcid id: <http://orcid.org/0000-0002-4247-1447>
E-mail: sandra.eli@unesp.br

Recebido 20 maio 2025

Aceito 23 jun. 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.