

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
BIANCA ANDRADE IZIDORO

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA
UNIVERSIDADE DO INTERIOR PAULISTA

Taubaté – SP

2026

Bianca Andrade Izidoro

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA
UNIVERSIDADE DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, para
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional
em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para
Educação Básica

Linha Pesquisa: 1 Inclusão e diversidade sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz
de Castro

Taubaté – SP

2026

BIANCA ANDRADE IZIDORO
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM UMA UNIVERSIDADE DO
INTERIOR PAULISTA

Dissertação apresentada à Banca de Defesa, para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para Educação Básica

Linha Pesquisa: 1 Inclusão e diversidade sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

- I98i Izidoro, Bianca Andrade
Inclusão de alunos com deficiência em uma universidade do interior paulista / Bianca Andrade Izidoro. -- 2026.
101 f.
- Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2026.
Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.
1. Formação profissional . 2. Aluno(a) com deficiência.
3. Práticas de inclusão. 4. Ensino superior. I. Universidade de Taubaté.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Data: 09/02/2026

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Maria Fátima de Melo Toledo

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Centro Universitário Adventista de São Paulo

Assinatura _____

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ter me possibilitado chegar até aqui, e a minha família que sempre me apoiou em tudo e esteve ao meu lado em todas as minhas decisões.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar meus agradecimentos a minha família, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões. Minha mãe Marieldes, que é minha referência dentro da Educação e como profissional, ao meu pai João, que sempre me incentivou nos estudos, minha irmã Amanda, que me guiou e orientou na área da Inclusão, e meu marido que me apoiou durante o processo do Mestrado, me auxiliando e cuidando de mim para que eu consiga estudar.

Meus sinceros agradecimentos à UNITAU, às professoras da banca do Seminário 1, aos professores que nos proporcionam aulas e discussões que agregam nossa prática, promovendo a constante reflexão e autonomia, e às minhas orientadoras Dra. Roseli Albino e Profa. Dra Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, que me orientaram e dispuseram de seu tempo e conhecimento para o aperfeiçoamento e enriquecimento da minha pesquisa.

Gostaria também de salientar minha gratidão aos meus colegas de sala, que compartilham suas experiências e conhecimentos, agregando de forma singular em cada aula. Em especial, preciso destacar meu agradecimento e carinho direcionado aos meus amigos Alice Junqueira Mota, Daniela Maria de Siqueira Moreira Borges e Denis Giovane de Oliveira, que me proporcionaram não só trocas de conhecimento, mas também momentos divertidos e apoio durante todo o processo.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

(PAULO FREIRE, 1996)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na área de concentração e linha de Pesquisa de Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU e alinha-se às ODS 4 e 10. Tem como delineamento o seguinte problema: Como alunos com deficiência percebem as práticas de Inclusão desenvolvidas em uma instituição de Ensino Superior? E como objetivo: conhecer as práticas de Inclusão desenvolvidas em uma instituição de Ensino Superior na perspectiva do aluno com Deficiência, visando identificar como essas ações inclusivas são percebidas e vivenciadas pelo aluno com deficiência em sua trajetória acadêmica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que teve como participantes 6 alunos adultos com deficiência, que são atendidos pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, vinculado a uma Universidade do Vale do Paraíba. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário sociodemográfico, aplicado a todos os participantes e uma entrevista semiestruturada realizada com dois participantes. Em síntese, os desafios encontrados pelos participantes revelam que as barreiras à inclusão são estruturais, atitudinais e pedagógicas, transcendendo as limitações individuais. Conclui-se, portanto, que a inclusão efetiva exige mais do que a mera inserção do aluno no ambiente acadêmico; demanda uma transformação profunda da cultura e da estrutura institucional. É importante que as IES assumam sua responsabilidade na provisão de mediações adequadas, na formação docente e na reavaliação crítica de todas as atividades curriculares. Ao final foi elaborada uma proposta de formação para docentes e coordenadores de curso, nos moldes de uma proposta de extensão com uma carga horária de 08 horas ou mais, atendendo a necessidade dos participantes em orientações de natureza relacional e pedagógica voltadas para práticas mais justas e inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: formação profissional; aluno(a) com deficiência; práticas de inclusão; ensino superior;

ABSTRACT

This research falls within the area of concentration and research line of Inclusion and Sociocultural Diversity of the Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté – MPE UNITAU and aligns with SDGs 4 and 10. Its research question is: How do students with disabilities perceive the inclusion practices developed in a higher education institution? Its objective is: to understand the inclusion practices developed in a higher education institution from the perspective of students with disabilities, aiming to identify how these inclusive actions are perceived and experienced by students with disabilities throughout their academic journey. This is a qualitative research study, with participants being 6 adult students with disabilities who are served by the Inclusion and Accessibility Center, linked to a university in the Paraíba Valley. Data collection was carried out through a sociodemographic questionnaire applied to all participants and a semi-structured interview conducted with two participants. In summary, the challenges encountered by the participants reveal that the barriers to inclusion are structural, attitudinal, and pedagogical, transcending individual limitations. It is concluded, therefore, that effective inclusion requires more than the mere insertion of the student into the academic environment; it demands a profound transformation of the culture and institutional structure. It is important that higher education institutions assume their responsibility in providing adequate mediation, in teacher training, and in the critical re-evaluation of all curricular activities. Finally, a training proposal was developed for teachers and course coordinators, in the form of an extension program with a workload of 8 hours or more, addressing the participants' need for relational and pedagogical guidance aimed at fairer and more inclusive practices.

KEYWORDS: professional training; inclusive practices; Higher Education; students with disabilities.

LISTA QUADROS

Quadro 1 - Informações da Biblioteca Digital de Teses, Scielo e Dissertações e Portal de periódicos da CAPES	22
Quadro 2 - Informações dos bancos de dados Scielo e Google Acadêmico	24
Quadro 3 - Categoria	64

LISTA DE SIGLAS

INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	–	Instituições de Ensino Superior
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ODS	–	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ABA	–	Análise do Comportamento Aplicada
TOD	–	Transtorno Opositor Desafiador

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	18
1.2 Delimitação do Estudo.....	19
1.3 Problema.....	19
1.4 Objetivos.....	20
1.4.1 Objetivo Geral.....	20
1.4.2 Objetivos Específicos.....	20
1.5 Organização da Pesquisa.....	21
2 INCLUSÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	21
2.1 Políticas educacionais de Inclusão e o ensino superior.....	37
2.2 A importância das relações sociais na inclusão	42
2.3 A posição teórica de Vigotsky frente a deficiência	48
3 METODOLOGIA.....	51
3.1. Procedimentos Éticos	52
3.2 Breve descrição do campo em foco nesta pesquisa.....	52
3.3 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.....	52
3.4 Participantes	54
3.5 Instrumentos de Pesquisa.....	55
3.6 Procedimentos para Coleta de Informações/dados.....	55
3.7 Procedimento de Análise de dados.....	59
4.RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
4.1 Dados Sociodemográfico	60
4.2 Entrevistas.....	65
4.2.1 Síntese das entrevistas	66

4.2.2 Caracterização dos Participantes.....	68
4.2.3 Categorias	68
4.2.4 Núcleo de Inclusão.....	71
4.2.5 Desafios.....	72
4.2.6 Recursos.....	74
4.2.7 Comunicação.....	76
4.2.8 Integração.....	78
4.2.9 Síntese das Entrevistas.....	78
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A	90
APÊNDICE B	92
APÊNDICE C	93
APÊNDICE D	100
ANEXO A	107
ANEXO B	111
ANEXO C	112
ANEXO D	113

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Bianca, sou natural de São Paulo – SP, mas atualmente moro na cidade de Taubaté. Com 7 anos vim morar no interior, mais especificamente em Tremembé - SP, após minha mãe se mudar para lecionar na Prefeitura de Tremembé. Sair da capital era um sonho de meus pais, bem como marca um ponto importante da carreira docente da minha mãe, cujo papel é de extrema importância em minha vida, sendo um referencial dentro da Educação e como profissional para mim.

Minha trajetória profissional é marcada pelas minhas experiências e vivências, mas também pela influência de minha família, pois conheci a área da Educação por meio da atividade de minha mãe, e a área da Inclusão pela minha irmã, que é Terapeuta Ocupacional. Minha família também é responsável por me mostrar valores importantes que construíram minha identidade pessoal e profissional, e que hoje guiam e norteiam minhas ações. Por isso, minha trajetória profissional é parte da minha trajetória pessoal, e vice-versa.

Desde a minha infância, a Educação foi prioridade dentro da minha casa. Minha mãe é a primeira de sua família a ter uma graduação, e sempre foi um exemplo para mim e para toda a minha família. Um fato importante a se destacar é que ela se formou mesmo trabalhando o dia todo e tendo duas filhas. Considerava importante trabalhar e tinha a docência como sonho, para o qual contou com total apoio de meu pai, porém não teve apoio de outras pessoas da família, mesmo assim continuou. Este acontecimento marcou minha vida e me guia como um lembrete para não desistir, mesmo diante de dificuldades.

Minha mãe sempre me mostrou a importância que a Educação tem na vida das pessoas, e como sua entrega à docência era algo a ser notado, assim como o amor por sua profissão se manteve ao longo dos anos até sua aposentadoria.

Segundo Macedo e Cacciacarro (2018), a infância representa a fase inicial da formação de uma pessoa, ou seja, é uma fase de suma importância na construção de sua identidade, e nos inclinamos aos valores de nossos familiares e na forma de transmissão deles.

Em suma, minha família me ensinou o significado de compromisso, disciplina, respeito, e determinação, e estes me guiaram não somente em minhas ações e escolhas de vida pessoal, mas todos os dias em minhas ações profissionais. Por isso busco, através do estudo, me aperfeiçoar e cada dia mais poder entregar o melhor de mim no que faço.

Minhas experiências na escola sempre foram muito positivas! Seguindo a ordem cronológica como aluna, vou iniciar minha trajetória falando sobre a fase da infância, pois

sempre tive excelentes professores, que foram referências para mim, mas os que mais me recordo são os do 1º ao 4º ano, pois foi uma fase cheia de descobertas.

Meus estudos no Ensino Fundamental e Médio, foram marcados pela transição entre a criança e a adolescente, onde por vezes percebi que mesmo nova, já devia fazer escolhas que me guiasse para meus propósitos futuros. Foi nesta fase que minha irmã mais velha, que tem 4 anos e 9 meses de diferença de idade, entrou na faculdade de Terapia Ocupacional. Acompanhando-a no seu trabalho, comecei a ter contato com pessoas com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, o que aguçou meu interesse por essa área de atuação.

Ao terminar o Ensino Médio, decidi parar meus estudos por um ano e pensar sobre o que queria seguir como carreira. Decidi trabalhar neste período, prestei um processo seletivo na Prefeitura da cidade em que morava; fui aprovada e passei a trabalhar como auxiliar de sala, acompanhando um aluno de inclusão. A partir dali, me encontrei profissionalmente.

Lembro-me que não tive muito apoio e nem orientação no início da minha prática, pois a inclusão em escolas regulares, era algo novo para todos. Por isso precisei me esforçar, estudar e buscar novos conhecimentos para embasar minha prática e efetivamente, contribuir para a evolução do aluno com deficiência. Recordo-me que tentava algo, depois avaliava os resultados obtidos com o aluno sob minha responsabilidade. E assim, segui pelos dois primeiros anos que trabalhei como auxiliar de desenvolvimento infantil.

Com o tempo, fui melhorando minha prática como auxiliar de alunos com deficiência, da Educação Especial, e pude ver ganhos significativos nas crianças que acompanhava. Em meu segundo ano como auxiliar, ingressei no curso de Psicologia, pois meu objetivo era poder auxiliar os alunos com deficiência, nas diversas situações pedagógicas inclusivas. Após minha experiência na rede de ensino municipal, fui contratada como tutora de um pré-adolescente de 12 anos, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), egresso da rede de ensino privada. Fiz o acolhimento, usei da criatividade e percebi que minhas estratégias de ensino estavam sendo eficazes, melhorando o desempenho do aluno em questão. Essa iniciativa me fez refletir sobre como fui me desenvolvendo profissionalmente.

Durante a pandemia, comecei a estudar mais sobre o TEA, o que me instigou cada vez mais a saber sobre transtornos do neurodesenvolvimento e procurar acompanhar o trabalho da minha irmã na área de reabilitação de pessoas com deficiência, ampliando assim meus conhecimentos sobre o assunto. Percebi que meu coração “batia mais forte” por contribuir nesta área e confirmava meu interesse em prosseguir investindo no estudo e na busca de respostas para ter a possibilidade, cada vez mais, de intervir e fazer a diferença na educação

especial. Por isso, ao concluir o curso de Psicologia, ingressei no curso de pós-graduação de Análise do Comportamento Aplicada com foco em transtornos do neurodesenvolvimento e deficiência intelectual.

Trabalhei como aplicadora ABA por 1 ano, intervindo tanto em ambiente domiciliar, como em ambiente escolar, tendo supervisão e formação continuada para melhorar minha performance como Terapeuta. Após esse período comecei a trabalhar como Coordenadora ABA, dentro da área da Psicologia e da Educação, sendo responsável por avaliar as crianças, formar e treinar terapeutas e auxiliares escolares, e orientar equipe pedagógica e escolar.

Após 2 anos como coordenadora, fui promovida a Supervisora Clínica, e estando dentro do projeto escolar da clínica, que tinha como proposta, treinar e orientar professores a como trabalhem com crianças com deficiência, desde a produção de materiais, uso de tecnologia assistiva até a condução do comportamento e avaliação de habilidades, deixando salientado, que não tínhamos como proposta questões pedagógicas, mas visavam o desenvolvimento da comunicação, comportamento social e adaptativo.

Sempre tive como fundamento aprender cada vez mais, e seguir alinhada ao meu propósito de objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS). Tenho como um de meus objetivos de vida a educação especial, pois acredito que não somente devemos inserir a pessoa no meio social, mas assegurar uma educação de qualidade e promover oportunidades para todos.

Decidi fazer o mestrado em Educação, pois queria estudar, pesquisar e investigar mais sobre o tema, devido minha percepção de necessidade e vontade de poder auxiliar de forma mais efetiva nas diferentes formas de inclusão nas instituições de ensino. Esse tema norteará a investigação que se desenvolverá na pauta da dissertação em processo, sob o tema da Inclusão no Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, insere-se na linha 1 de pesquisa do Programa de Pós-graduação e Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté “Inclusão e diversidade sociocultural”, que tem por objetivo conhecer as práticas de Inclusão desenvolvidas em uma instituição de Ensino Superior na perspectiva do aluno com Deficiência, visando identificar como essas ações inclusivas são percebidas e vivenciadas pelo aluno com deficiência em sua trajetória acadêmica. Por isso, o tema deste trabalho concentra-se na inclusão de alunos com deficiência, em instituições de ensino superior.

No Brasil, a educação inclusiva tem sido tema de pauta em diversas áreas e setores da educação, e para tal existem políticas públicas que regem este processo, que tem como objetivo garantir, através dessas normativas, o direito à inclusão e a educação para todos.

No entanto, o processo de inclusão abrange muito mais, tendo em vista todas as variáveis que devem ser consideradas, assim como expõem Tomelin, K.N. *et al* (2018) quando afirmam que, o ingresso de um aluno com deficiência no ensino superior é um avanço. Porém, é necessário garantir não somente a inserção do aluno ao meio, mas também garantir a estabilidade e participação plena desse estudante no ambiente universitário, e para isso são necessárias ações por parte das instituições de ensino superior, tais como: adaptações, oferta de serviço de apoio, mapeamento de ingresso e permanência destes alunos, e estratégias de intervenção à discriminação em ambiente escolar.

A favor da pessoa com deficiência em 06 de julho de 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, que inclui a seguinte definição:

Art. 2º “Considera-se pessoa com deficiência aquela 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 pessoas” (Brasil, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015 também garante o direito à acessibilidade, direito à tecnologia assistiva, adaptações, moradia com estruturas adequadas, atendente pessoal que preste os cuidados básicos essenciais à pessoa com deficiência, profissional de apoio escolar e acompanhante. Ou seja, o básico para assegurar o direito à igualdade de oportunidades e qualidade de vida, porém também devemos nos atentar a uma outra problemática que está atrelada a este tema, a discriminação, sendo necessário também salientar a importância de salvaguardar a pessoa com deficiência, desde a infância até a vida adulta, de discriminações de qualquer tipo.

Ou seja, quando se fala em educação especial, é preciso pensar em todos os aspectos que abrangem a vida e a trajetória do estudante com deficiência, o que requer o compromisso da escola e de seus agentes em proporcionar condições reais e adequação de recursos que venham possibilitar maior equidade em termo de oportunidades e desenvolvimento, para que o aluno consiga não somente ingressar, mas permanecer e obter um ensino de qualidade e com oportunidades.

O Decreto nº 12.686/2025, que atualiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirma a educação como um direito universal e público, estabelecendo como diretriz central a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial em classes e escolas comuns da rede regular de ensino, com a garantia dos apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem. A normativa fortalece princípios estruturantes, tais como a igualdade de oportunidades e condições de acesso, a promoção da equidade, a valorização da diversidade humana, o combate ao capacitismo e à discriminação, bem como a ampliação da acessibilidade e do desenvolvimento de tecnologias assistivas.

No âmbito do ensino superior, as diretrizes estabelecidas pelo decreto implicam a necessidade de adequações institucionais que ultrapassem a perspectiva do acesso e se concentrem na garantia efetiva da permanência e do sucesso acadêmico. Isso demanda investimentos estruturais em acessibilidade arquitetônica e comunicacional, ampliação do uso de tecnologias assistivas, produção e disponibilização de materiais didáticos acessíveis e fortalecimento dos núcleos institucionais de acessibilidade. Além disso, torna-se imprescindível a formação continuada de docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, a flexibilização curricular e avaliativa, bem como a implementação de serviços de apoio acadêmico especializado. O decreto também contribui ao enfatizar a responsabilidade das instituições de ensino superior na promoção de uma cultura institucional inclusiva e no enfrentamento do capacitismo, consolidando uma compreensão da inclusão não como medida compensatória, mas como princípio estruturante do direito à educação em condições de equidade. Dessa forma, a normativa representa um avanço ao reafirmar o compromisso do Estado e das instituições educacionais com a construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos, pautados na garantia de direitos, na justiça social e no reconhecimento da diversidade como valor fundamental.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Partindo da premissa dos direitos da educação para todos e da importância da eficácia na jornada escolar desde a infância até a vida adulta, salientando que a educação inclusiva não acaba na educação básica. Nesse sentido, cada vez mais aumenta o número de alunos com deficiência ingressantes nos cursos superiores, o que denota a emergência de recursos e programas implementados que viabilizem o ensino e oportunidades a este público, bem como a garantia destes direitos no ensino superior. Sabe-se que a matrícula não garante a permanência do aluno no curso e nesse caso, aliás, uma das razões em especial, que levou essa pesquisadora a se sentir instigada a conhecer as possibilidades reais oferecidas aos estudantes com deficiência, garantindo-lhes a inclusão bem como a permanência nos cursos de graduação pelos quais buscaram.

Pela experiência profissional trazida por essa pesquisadora, considera-se de suma importância essa formação para a inserção desses alunos no mercado de trabalho e na sociedade, com mais oportunidades, autonomia e independência, o que fortalece o interesse e a relevância dessa pesquisa.

O número de matrículas no ensino superior, de alunos com deficiência, transtornos globais ou altas habilidades, segundo dados INEP, em 2022, foi de 79.262, o que representa 0,8% das matrículas em cursos de graduação, sendo o maior índice apresentado nos últimos 10 anos. Pode-se observar que houve um aumento de matrículas, o que acarreta na necessidade de se discutir a temática, visando conhecer as formas de ingresso de alunos com deficiência, levando a garantir ações a permanência. Outro dado relevante, é o de que dentre estes 79.262 alunos matriculados, 29.454 possuem deficiência física, 22.104 possuem baixa visão, 8.772 possuem deficiência auditiva, 8.353 possuem deficiência intelectual, 6.063 possuem Transtorno Opositor desafiador (TOD), 4.071 possuem cegueira, 2.591 surdez, 2.969 com altas habilidades e 344 surdo-cegueira (BRASIL, 2023).

Já em 2023, segundo dados do INEP, no ensino superior, o número de matrículas em foi de 92.756, representando apenas 0,9% do total de ingressantes em cursos de graduação.

Quase sempre, alunos com deficiência vivem na invisibilidade e desprovidos de apoio adequado para finalizarem sua jornada de estudos acadêmicos, tal qual afirma Ferrari e Sekkel (200, p.642), “Conforme os níveis de escolarização se elevam, as discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas”. Diante do exposto, o tema Inclusão de Alunos com Deficiência na Universidade, adquire suma importância, por sua relevância social

e atualidade, o que corrobora com o interesse nesse estudo, oportunizando uma lente de aumento voltada para essa questão.

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer as práticas de Inclusão desenvolvidas em uma instituição de Ensino Superior na perspectiva do aluno com Deficiência, visando como essas ações inclusivas são percebidas e vivenciadas pelo aluno com deficiência em sua trajetória acadêmica.

1.2 Delimitação do Estudo

Esta experiência investigativa terá como contexto de estudo uma Universidade do interior paulista, que se caracteriza por ser uma Instituição Municipal de Ensino Superior, sob a forma de autarquia educacional de regime especial. Possui em sua grade, 35 cursos de graduação, 40 cursos de pós-graduação incluindo-se mestrados e doutorados) e conta com 53 grupos de pesquisa nas áreas de Humanas, Biociências e Exatas. A universidade tem hoje aproximadamente 10 mil alunos, dos quais 60 são alunos com deficiência que possuem laudos, até o presente momento.

A instituição de ensino superior está situada em uma cidade do Vale do Paraíba com 625,003km² de território e uma população de 310.739. O grupo de participantes do estudo são pessoas com deficiência, alunos que fazem parte do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, implementado na Universidade em destaque.

1.3 Problema

Quando se fala de inclusão, o que vem à mente da maioria das pessoas é Educação Especial, que é definida como:

Uma modalidade de ensino transversal, que deve perpassar todos os níveis, não devendo funcionar como um sistema paralelo. É uma estratégia de apoio a todo o sistema educacional, que deve contribuir para a aprendizagem dos alunos e não ser mais um meio de segregação (Macedo et al., 2014, p.183).

A Educação Especial, nas diferentes etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), conta com diversas diretrizes, projetos de apoio e propostas que visam auxiliar no processo de inclusão e no desenvolvimento desses alunos. Acompanhamento com professores especialistas, auxiliares, tutores, adaptações curriculares, sala de recursos, entre outras medidas e ações que visam acompanhar, apoiar e

auxiliar na trajetória escolar. Porém, pouco se conhece ou se sabe sobre estas ações no Ensino Superior, isto é, quais medidas têm sido adotadas para que estes alunos consigam ingressar, permanecer e concluir o Ensino Superior.

Cabe destacar que, como já dito anteriormente, segundo Censo do INEP de 2023, o número de alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior corresponde a 0,9% das matrículas totais, o que nos leva a pensar no ingresso deste público nas Universidades, porém não foram encontrados dados sobre a permanência e a conclusão destes alunos na graduação.

A falta de interesse em promover de fato a educação especial, garantindo possibilidades de inclusão no Ensino Superior, pode resultar em diversos desafios e impactos negativos para pessoas com deficiência, seja na inserção no mercado de trabalho ou na sociedade, gerando um agravamento da desigualdade e exclusão. Portanto, o que nos leva para a seguinte questão: Como alunos com deficiência percebem as práticas de Inclusão desenvolvidas em uma instituição de Ensino Superior?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Conhecer as práticas de Inclusão desenvolvidas em uma instituição de Ensino Superior na perspectiva do aluno com Deficiência, visando identificar como essas ações inclusivas são percebidas e vivenciadas pelo aluno com deficiência em sua trajetória acadêmica.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a trajetória de estudantes com deficiência em uma universidade de ensino superior, incluindo o momento de transição da Educação Básica para a formação acadêmica, bem como os desafios enfrentados.
- Conhecer a percepção de estudantes com deficiência sobre as práticas inclusivas instituídas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da universidade em que estão matriculados.
- Identificar possíveis dificuldades vividas pelo estudante com deficiência para dar continuidade à formação acadêmica na Instituição de ensino na qual se inclui o graduando.

- Elaborar um projeto de formação para docentes e coordenadores de curso, nos moldes de uma proposta de extensão com uma carga horária de 08 horas ou mais, atendendo a necessidade dos participantes em orientações de natureza relacional e pedagógica voltadas para práticas mais justas e inclusivas.

1.5 Organização da Pesquisa

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados, Conclusão, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Inclusão em Instituições de Ensino Superior”, “Políticas educacionais de Inclusão e o Ensino Superior”, “A importância das relações sociais na Inclusão” e “A posição teórica de Vygotsky frente à deficiência”. A Metodologia subdivide-se em quatro subseções: Procedimentos éticos, breve descrição do campo em foco nesta pesquisa, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados e Discussões, as Considerações Finais, seguido das Referências, Apêndices e Anexos.

2. INCLUSÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Foi realizada uma revisão de literatura com intuito de identificar a recorrência do tema pesquisado em estudos anteriores, que guardem semelhança e interesse na temática em foco ora investigada. No campo de busca, foram utilizados descritores selecionados a partir das palavras-chave do tema e dos objetivos da pesquisa, de modo a garantir a identificação de estudos pertinentes e alinhados à proposta investigativa. Foram escolhidos: Educação Especial, Deficiência e Ensino Superior em caixa alta e baixa, com a letra E. Foram realizadas as buscas em bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Google acadêmico nos meses de maio e junho de 2024, e Novembro de 2025, já na base de dados da SCIELO e do CAPES, foi necessário adicionar a inclusão + OU, para que fosse encontrados estudos do assunto procurado.

Os critérios de inclusão adotados nesta pesquisa contemplaram estudos que apresentassem alinhamento com o objetivo proposto, mantivessem relação direta e específica com o tema investigado e tivessem sido publicados no período compreendido entre 2007 e 2024. Foram selecionados estudos bibliográficos, estudos de caso e pesquisas qualitativas. Por sua vez, os critérios de exclusão abrangeram pesquisas que, embora tratassem de alunos com deficiência, não se referiram ao contexto do Ensino Superior, bem como estudos cujo foco estivesse voltado a alunos com depressão e transtornos de ansiedade, por não corresponderem ao escopo definido para esta investigação.

Diante do exposto acima, foram encontrados os seguintes estudos: na plataforma de busca do *Google* acadêmico, foram encontrados 95 artigos, dos quais 86 foram excluídos, e apenas 9 selecionados. Já na base de dados da *SCIELO* foram encontrados 44 artigos e 1 tese, entre os quais 32 foram excluídos e mantidos 12 artigos e ainda, 1 tese foi selecionada. Nas buscas realizadas na BDTD, foram encontradas 39 pesquisas, após aplicados os critérios, foram excluídos 37, selecionando assim 2 pesquisas, e por fim, no banco de dissertações e teses da CAPES: 41 pesquisas, que não atendendo os critérios previstos foram excluídos 39 e mantidas 2 pesquisas. Ao todos foram selecionados 27 estudos, sendo 22 artigos, 3 teses e 2 dissertações.

Seguem abaixo as informações coletadas das teses e dissertações escolhidas, em ordem cronológica, considerando o período de 2007 a 2023 (Quadro 1):

Quadro 1: Informações da Biblioteca Digital de Teses, *Scielo* e Dissertações e Portal de periódicos da CAPES

TESES E DISSERTAÇÕES			
ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTORES
2023	UFJF	A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor privado	Janine Lopes Carvalho
2021	PUCRS	A Inclusão do estudante com Transtorno do espectro autista (TEA) na educação Superior	Sandra Canal
2019	UERJ	Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência	Joab Grana Reis
2018	UFAM	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: Uma Análise do Contexto Político da Educação Especial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas	Ana Cristina Cruz Pinto

2007	PUCRS	A Trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior: um estudo de caso	Olga Maria Blauth de Lima
------	-------	--	---------------------------

Fonte: SCIELO, CAPES e BTDT (2007,2018, 2019, 2021, 2023)

Pinto (2018) defendeu em sua tese “A Educação Especial no Ensino Superior: Uma Análise do Contexto Político da Educação Especial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas” o importante papel que o curso de Pedagogia ocupa dentro da Universidades, pois é responsável pela formação de docentes, preparando-os para promover a inclusão e que tem um papel de destaque em seu papel social e na luta contra a desigualdade.

Embora a investigação se concentra especificamente no curso de Pedagogia, o que a distância de uma análise mais ampla sobre diferentes cursos e instituições, seus achados contribuem de forma significativa para a compreensão do papel social da universidade na promoção da inclusão, ao destacar a relevância do curso de Pedagogia na formação de docentes comprometidos com práticas inclusivas. O trabalho oferece subsídios teóricos e reflexivos que fortalecem a discussão sobre a permanência, a participação e a garantia de direitos dos alunos com deficiência no Ensino Superior, dialogando diretamente com os objetivos desta pesquisa.

Reis (2019), em sua tese “Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência”, buscou compreender e problematizar, a partir das histórias de vida de estudantes com deficiência, suas vivências psicossociais e acadêmicas dentro da universidade pública do estado do Amazonas. Observou que os entrevistados apresentaram uma “escolarização demarcada pelo rastro da invisibilidade, exclusão e estigmatização”, devido à falta de adaptação do meio físico, recursos, informações, também enfrentam a dificuldade no que se refere a transporte, devido a região muitas vezes dependem de barcos, falta de transporte público, o que faz com que a permanência no IES depende das condições financeiras da família do estudante.

A autora ainda pontua que há uma relação de fatores que se constituem como barreiras para a inclusão do estudante com deficiência, sendo destacados: deslocamento, falta de orçamento para ações de inclusão, formação de docentes, falta de profissionais qualificados as necessidades dos estudantes, falta de recursos de tecnologia assistiva e a estigmatização do aluno com deficiência.

A utilização das histórias de vida permitem compreender, de forma aprofundada, os desafios enfrentados por esses estudantes no ambiente universitário, buscando compreender o

tema sob a perspectiva do aluno. Embora o recorte geográfico esteja restrito ao contexto amazônico, o que pode limitar a generalização dos resultados, as problematizações apresentadas podem dialogar com realidades vivenciadas em outras Instituições de Ensino Superior. A pesquisa contribui de maneira significativa ao evidenciar as múltiplas barreiras à inclusão físicas, pedagógicas, atitudinais, financeiras e institucionais.

Carvalho (2023) em sua tese “A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor privado”, analisou a percepção de pessoas com deficiência sobre inclusão e acessibilidade nas Instituições de ensino Superior privadas, buscando compreender como isso impacta nas políticas de inclusão. A autora discorre acerca do preconceito enfrentado pelos alunos com deficiência, e ressalta que funcionários e docentes da área de educação não devem e nem podem falar excludentes, e, portanto, as IES também não. A pesquisa contribui para a compreensão de como as práticas institucionais e os discursos presentes no ambiente acadêmico impactam a efetivação das políticas de inclusão. A contribuição do estudo reside, sobretudo, na problematização do preconceito e das falas capacitistas ainda presentes no cotidiano universitário, evidenciando que tais discursos, historicamente legitimados pelo paradigma médico da deficiência, permanecem no imaginário social e constituem barreiras atitudinais à inclusão, reforçando a necessidade de práticas educativas e institucionais comprometidas com uma cultura inclusiva.

Na dissertação de Canal (2021), intitulada “A Inclusão do estudante com transtorno do espectro autista (TEA) na educação superior”, buscou compreender como ocorre o percurso acadêmico do estudante com TEA, sob a perspectiva dos profissionais do Núcleo de apoio à Educação Inclusiva da PUCRS na qual ressalta os desafios enfrentados pelos docentes sobre a falta de conhecimento acerca dos transtornos e singularidades dos alunos de Educação Especial, a necessidade de conscientizar os docentes e capacitá-los para atender esses alunos e a autora ainda relata que “a instituição, juntamente com a equipe de profissionais especializados, professores e coordenadores, preocupa-se com o acolhimento, bem como com o tipo de atendimento que cada indivíduo com TEA necessita. Os alunos investigados nesta pesquisa também são atendidos por um núcleo de inclusão universitário, o que possibilita um diálogo direto entre o contexto institucional analisado por Canal (2021) e aquele abordado no presente estudo.

Por outro lado, o estudo se distancia parcialmente do presente trabalho ao adotar a perspectiva dos profissionais do núcleo e dos docentes, e não a dos próprios estudantes com deficiência. A pesquisa também contribui de forma relevante ao evidenciar os desafios

enfrentados no cotidiano universitário, especialmente no que se refere à falta de conhecimento docente sobre os transtornos e as singularidades dos alunos da Educação Especial, bem como à necessidade de formação continuada e conscientização da comunidade acadêmica.

Um estudo de caso é apresentado por Lima (2007) em sua dissertação “A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de Down, no ensino superior: um estudo de caso”, relata a trajetória pessoal de um aluno com NEE, Síndrome de Down, desde a infância até a universidade, analisando aspectos da estimulação e educação, a importância da família e os preconceitos e desafios enfrentados. Tal estudo mostra-se pertinente para a compreensão da temática investigada nesta pesquisa, ao evidenciar, de forma aprofundada, a trajetória de inclusão de uma pessoa com deficiência no Ensino Superior.

Abaixo as informações referentes aos artigos relacionados ao tema desta pesquisa, publicados nos bancos de dados da *Scielo* e *Google* acadêmico, compreendendo o período de 2007 a 2024.

Quadro 2 – Informações dos bancos de dados *Scielo* e Acadêmico

ARTIGOS			
ANO	FONTE	TÍTULO	AUTORES
2024	Revista de Didática e Psicologia Pedagógica	Inclusão na Educação Superior: do que estamos falando?	Solange Pereira Marques Rossato, Sônia Mari Shima Barroco, Hilusca Alves Leite, Ana Paula da Paz Tavares
2024	Revista Saber Incluir	Problematizando a “atualização” da política nacional de educação especial no ano de 2018 em relação à inclusão no ensino superior	Amabriane da Silva Oliveira Shimite
2023	Revista de Graduação USP	Metodologias Ativas de ensino e aprendizagem e educação especial: relato de uma experiência em fisiologia da audição no ensino superior	Patrícia de Sousa Oliveira Cyrce Leonor Pereira-Costa Ana Flávia Vigário Karla Graziella Moreira Anderson Luiz-Ferreira
2023	Poiesis Pedagógica	O público-alvo da educação especial no ensino superior: <i>bullying</i> e saúde mental	Joyce Duarte de Carvalho Tania Vicente Viana
2022	Revista de Ensino	Desafios da Educação Especial no Ensino Superior em Busca da Inclusão: Contribuições da comunidade acadêmica	Bruna Veiga, Maria Cecília Da Lizzo Garbelini, Leide da Conceição Sanches
2022	Revista Brasil	A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual	Jailma Silva, Adriana Pimentel
2022	Revista Educere Et Educare	Monitoria em educação especial como uma possibilidade de atendimento educacional especializado no ensino superior	Karen Ribeiro, Maria Clara de Freitas, Ingrid Caroline de Oliveira
2021	Revista Cocar	Educação inclusiva no ensino superior e Monitoria Especial: da legalidade à educação para a sensibilidade	Celma Regina Borghi Rodriguero Maria Terezinha Bellanda Galuch Tânia dos Santos Alvarez da Silva

2021	Revista Brasil	Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Gisele Oliveira da Silva Paiva, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
2020	Revista da Fundarte	A Educação Especial e o atendimento educacional especializado no Ensino Superior: um recorte sobre quatro universidades do Rio Grande do Sul	Mariana Valim Eduardo Guedes Pacheco
2020	Faz Ciência	Educação Especial e a Inclusão escolar no Ensino Superior	Erica Rodrigues
2020	Educação e realidade	O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão	Vinícius Neves de Cabral Rosimeire Maria Orlando Sílvia Márcia Ferreira Meletti
2020	Revista Brasil	Alunos com Deficiência a Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento	Rosamaria Reo Pereira Rosana Assef Faciola Fernando Augusto Ramos Pontes Maély Ferreira Holanda Ramos Simone Souza da Costa Silva
2018	Psicologia Escolar e Educacional	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo, Eliana Rodrigues Araújo
2018	Psicologia Escola e Educacional	Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados	Washington Cesar Shoití Nozu, Marilda Moraes Garcia Bruno, Leonardo Santos Amâncio Cabral
2017	Educar em Revista	Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras	Leonardo Santos Amâncio Cabral, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
2016	Revista Brasil	Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	Ana Paula Camilo Ciantelli Lúcia Pereira Leite
2015	Revista Brasil	Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior	Woquilon Lima Fernandes Carolina Severino Lopes da Costa
2013	Ciências e Educação	Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química	Anelise Maria Regiani, Gerson de Souza Mól
2012	Avaliação	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior	Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro, Maria Amélia Almeida, José Humberto da Silva Filho
2010	Revista Brasil	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	Inajara Mills Siqueira Carla da Silva Santana
2007	Revista Brasil	Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais	Solange Leme Ferreira

Fonte: *Scielo* e *Google acadêmico* (2007, 2010, 2012, 2013, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024)

O artigo “Desafios da Educação Especial no Ensino Superior em Busca da Inclusão: Contribuições da Comunidade Acadêmica”, os autores Veiga *et al.* (2022) discutem o acesso e a permanência de pessoas com deficiências físicas ou mobilidade reduzida nas IES - Instituições de Ensino Superior, tendo como objetivo identificar demandas e desafios. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de ensino superior da cidade de Curitiba, no estado do Paraná, com discentes e docentes da instituição. Os resultados encontrados entre os discentes que mais chamaram a atenção foram: 13,3% afirmaram receber apoio relativo à sua necessidade do IES e 23% responderam que o apoio por parte da instituição seria importante para adaptação. Quando questionados sobre as sugestões de apoio: 22% sugeriram formação de professores e da equipe técnica, 20% acessibilidade, 16% uso de metodologias diferenciadas no ensino e 14% acompanhamento psicológico.

Já na pesquisa com os docentes, observou-se que 45% gostariam de receber apoio da IES, com realização de cursos e informações sobre as NEE, e que os docentes gostariam de oferecer apoio aos discentes em forma de orientação individual, material didático de apoio, estudo dirigido com feedback e monitoria. Ao final do estudo, percebeu-se a necessidade de formação aos envolvidos no processo de inclusão, acessibilidade às dependências da instituição e o envolvimento de toda a comunidade acadêmica.

Outra estratégia utilizada para promover a inclusão no ensino superior e oferecer apoio aos estudantes foi discutida no artigo “Monitoria em Educação especial como uma possibilidade de atendimento especializado no Ensino Superior”, Ribeiro *et al* (2022) que afirmam a efetividade do programa de monitoria em Educação Especial no ensino superior, após a implementação em uma universidade de Londrina, obter resultados satisfatórios. Foi observado após a implementação do programa que este pode ser um recurso significativo de atendimento especializado, sendo um serviço de inclusão, pois o projeto foi considerado viável e eficaz.

Rodriguero *et al.* (2021) tomam como foco o programa de monitoria, em: “Educação inclusiva no ensino superior e Monitoria Especial: da legalidade à educação para a sensibilidade. O programa referido neste estudo é o de Monitoria supervisionado por professores orientadores, em uma universidade de Maringá, que visa a permanência do aluno de Educação Especial em ambiente acadêmico; viabilizar a efetividade e a conclusão do curso.

Fernandes e Costa (2015) em “Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior” analisaram a percepção de alunos com

deficiência visual e seus tutores (alunos sem deficiência) sobre a tutoria de pares. Quanto aos resultados do estudo, sob a perspectiva dos tutores, relataram que receberam formação inicial e continuada para exercer as atividades, e que quando tem dúvidas podem procurar a coordenação, no entanto a maioria pontua que ainda necessita de uma formação mais específica. Os tutores auxiliam em dúvidas e adaptam os materiais, minimizando possíveis dificuldades dos alunos.

As pesquisas analisadas articulam-se com o presente estudo ao abordarem diferentes práticas e estratégias de inclusão no Ensino Superior, contribuindo para a compreensão dos desafios enfrentados por estudantes com deficiência e das ações institucionais voltadas à permanência e ao sucesso acadêmico.

O artigo de Veiga et al. (2022) oferece subsídios relevantes ao discutir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em uma instituição de ensino superior, a partir das percepções de discentes e docentes, evidenciando a necessidade de formação continuada, acessibilidade e apoio institucional, aspectos que se relacionam diretamente ao objetivo desta pesquisa, que busca avaliar as práticas de inclusão sob a perspectiva do aluno com deficiência em uma universidade do interior paulista. No entanto, este estudo concentra-se em um público específico de pessoas com deficiência física.

Nesse mesmo sentido, os estudos de Ribeiro et al. (2022) e Rodriguez et al. (2021) apresentam ações inclusivas concretas que impactam diretamente a vivência acadêmica dos alunos com deficiência. Já o estudo de Fernandes e Costa (2015) aproxima-se de maneira mais direta do objetivo desta pesquisa ao analisar a tutoria de pares a partir da percepção de estudantes com deficiência visual, evidenciando a eficácia desta estratégia. Ainda assim, distancia-se do presente trabalho ao restringir-se a um tipo específico de deficiência e ao abranger também o Ensino Técnico, enquanto esta pesquisa se dedica exclusivamente ao Ensino Superior.

Shimite (2024) em seu artigo “Problematizando a atualização da política nacional de Educação Especial no ano de 2018: em relação à inclusão no Ensino Superior, discute e problematiza a atualização da Política Nacional de Educação Especial no ensino superior, destacando que é necessária a reflexão sobre o tema, para avaliar se há avanços e se as mudanças propostas são realmente benéficas para as pessoas com deficiência. Em seu estudo Shimite (2024) oferece um referencial normativo e político que fundamenta a análise das práticas inclusivas desenvolvidas em uma IES. Contudo, o referido artigo adota uma

abordagem predominantemente teórica e normativa, centrada na análise das políticas educacionais.

Em “O Público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior: *bullying* e Saúde mental” Carvalho e Viana (2023) buscaram conhecer mais sobre o *bullying* com alunos da Educação Especial de uma Instituição de Ensino Superior. Foram selecionados 6 participantes, e todos relataram ter sofrido *bullying* na faculdade, e que isso acarretou faltas constantes, esquivas da universidade e exclusão social. As formas de *bullying* identificadas foram: capacitismo, provocações, *cyberbullying*, agressões físicas, ofensas verbais, difamação e isolamento.

A análise apresentada por Carvalho e Viana (2023) aborda experiências vivenciadas por estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, evidenciando desafios que atravessam a trajetória acadêmica desses alunos, especialmente no que se refere às relações interpessoais e à saúde mental. Ao investigar situações de bullying sofridas por estudantes com deficiência, o referido estudo contribui para a compreensão dos obstáculos enfrentados no percurso universitário, os quais impactam diretamente a permanência, a participação e o sentimento de pertencimento desses estudantes, aspectos que se articulam com o objetivo específico desta pesquisa de conhecer a trajetória de estudantes com deficiência, incluindo os desafios enfrentados desde o ingresso na universidade. Contudo, o trabalho analisado possui delimitações distintas do presente estudo por concentrar-se especificamente na ocorrência e nas consequências do bullying.

Valim e Pacheco (2020) em “A Educação Especial e o atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior de Música: um recorte sobre quatro universidades do Estado do Rio Grande do Sul”, investigaram como as quatro instituições de ensino superior de música promovem a acessibilidade da pessoa com deficiência. Evidenciando pontos de convergência com a presente pesquisa ao investigar as práticas de acessibilidade e de Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior, analisando dimensões como acesso, ingresso, permanência, recursos, serviços de apoio, adaptações curriculares e avaliação, aspectos diretamente relacionados à avaliação das práticas de inclusão no contexto universitário.

Após análise dos dados, os autores constataram que todas as IES atendem as legislações quanto a acessibilidade e ingresso, no entanto as condições de permanência e participação são mais desafiadoras. Observou-se a necessidade de um apoio especializado e exclusivo para alunos PCD, de pessoas que possam produzir os recursos e que tenham o

conhecimento necessário para a produção destes. As avaliações e currículos são adaptados levando em consideração a individualidade de cada um, para que assim possa atender as necessidades de cada aluno.

Na obra intitulada “Metodologias ativas de Ensino e aprendizagem e Educação Especial: relato de uma experiência em fisiologia da audição no Ensino Superior “, os autores Oliveira *et al.* (2023) afirmam que com o crescente número de alunos de Educação Especial nas universidades, entre os docentes têm aumentado também a procura por metodologias e recursos que auxiliem no processo de aprendizagem destes alunos. Ao relatar a experiência envolvendo uma aluna com deficiência visual, o estudo contribui para a compreensão de como práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer a autonomia, a aprendizagem e a interação entre os estudantes, aspectos que se articulam diretamente com o objetivo desta pesquisa de avaliar as práticas de inclusão na perspectiva do aluno com deficiência e identificar a apropriação dessas ações ao longo da trajetória acadêmica. Entretanto, o referido estudo apresenta diferenças por se configurar como um relato de experiência pontual, centrado em uma disciplina específica e na iniciativa individual de uma docente.

Rodrigues (2020), no estudo “Educação Especial e a Inclusão escolar no Ensino Superior”, abordou sobre a legislação da educação especial no Brasil, o histórico, e as barreiras que alunos com deficiência enfrentam para permanecer no ensino superior. Constatou que há um movimento para a mudança e a inclusão, no entanto, ainda não é algo generalizado em todas as IES, pois nem todas possuem práticas efetivas de inclusão. Ou seja, se faz necessário que as IES se adaptem e encontrem um meio para viabilizar recursos e apoio necessários para que este processo de inclusão ocorra. Essa abordagem fornece subsídios teóricos e normativos que sustentam a análise das práticas inclusivas desenvolvidas nas instituições de Ensino Superior, permitindo compreender os limites e avanços das políticas de inclusão. Entretanto, o referido estudo diferencia-se por adotar uma perspectiva predominantemente teórica e documental, voltada à análise das legislações e das barreiras dentro da inclusão.

Silva e Pimentel (2022) em seu estudo “A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual “, descrevem o ponto de vista de estudantes com deficiência visual sobre seu processo de ingresso e permanência em uma Universidade Federal da Bahia. No ingresso, os estudantes pontuaram que o ENEM, diferente do vestibular da própria universidade, apresenta recursos e salas para os estudantes com deficiência, o que auxilia no processo, no entanto mesmo após a entrada na instituição, os problemas de

estrutura física e transporte continuam a impactar a vida dos alunos deste estudo, assim como o acolhimento, barreiras atitudinais e a falta de ações efetivas de inclusão que abrange todos os alunos. Três estudantes, deste estudo, ainda relataram falas capacitistas advindas dos próprios professores da Universidade. Ou seja, todas essas questões citadas aqui, influenciam não somente no ingresso de alunos com deficiência na IES, mas também em sua permanência.

Paiva e Melo (2021), em seu artigo nomeado “Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte”, buscaram analisar a opinião de alunos surdos sobre o curso de Letras Libras, principalmente no que se refere a acessibilidade linguística, e com isso foi observado que o processo de entrada possibilita o acesso de alunos surdos, pois era feita em libras por meio de vídeo, junto a uma parte escrita com correção flexibilizada que privilegia o conteúdo, sendo essas adaptações importantes para um aumento de aprovações de alunos surdos na UFRN.

A instituição também coloca à disposição professores que sabem a língua de sinais, e para as aulas dos alunos que não sabem, são colocados intérpretes, porém o uso desse mediador, pode gerar algumas barreiras na aprendizagem e na relação entre professor e aluno. Foi constatado que há uma iniciativa e preocupação, por parte da instituição referida, em incluir e oportunizar acessibilidade, porém os autores destacam a importância também da produção de materiais acessíveis, formação em Libras e pensar na formação de professores que vão atuar com esses alunos.

Os estudos de Silva e Pimentel (2022) e de Paiva e Melo (2021) convergem com a presente pesquisa ao evidenciarem que o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior, embora amparado por políticas e adaptações específicas, não garante, por si só, condições efetivas de permanência e participação acadêmica. Ambos os trabalhos reforçam a importância de práticas institucionais contínuas de inclusão, ao apontarem barreiras físicas, atitudinais, pedagógicas e comunicacionais que impactam diretamente a trajetória dos estudantes, aspecto que se articula com o objetivo deste estudo de avaliar as práticas inclusivas na perspectiva do aluno com deficiência e identificar como essas ações são apropriadas ao longo da caminhada acadêmica. Contudo, convergem no que se refere à delimitação do público investigado, uma vez que ambas as pesquisas concentram suas análises em grupos específicos: estudantes com deficiência visual e estudantes surdos, além de serem desenvolvidas em universidades federais localizadas em capitais.

Cabral; Orlando; Meletti (2020) no artigo “O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão”, discutem sobre as políticas de Educação Especial no Ensino Superior, salientando a importância de refletir sobre a dialética da inclusão e da exclusão, para assim poder promover práticas mais igualitárias. Os autores concluíram que as políticas públicas tiveram impacto no aumento de alunos de EE no Ensino Superior no Brasil no período de 2009 a 2018, no entanto ressaltam que ainda é um número limitado.

Pereira *et al.* (2020) no artigo “Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento” identificaram as características socioeconômicas e acadêmicas de alunos com deficiência da UFPA. Pode-se constatar que de 50 estudantes com deficiência, a maioria era constituída por homens, faixa etária dos estudantes varia de 18 a 45 anos, predominância da deficiência visual. Quanto à renda familiar e/ou renda pessoal: 19 alunos relataram renda de 1 a 2 salários-mínimos e 33 dependiam financeiramente dos pais. Sobre os dados acadêmicos levantados pelos autores: Dentre os alunos participantes, mais da metade estavam matriculados em cursos da área de Ciências Humanas, porém há alunos das três áreas de conhecimento da UFPA, já sobre o acesso 41 estudantes entraram pela modalidade de cota, sendo 37 destes pela categoria PCD. Apenas 10 estudantes participam de atividades de extensão: 2 em monitoria, 4 fazem pesquisa e 4 estão realizando estágio.

Siqueira e Santana (2010) no artigo denominado “Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior”, descreveram as ações que são contempladas na proposta do “Projeto Incluir/MEC-Acessibilidade na Educação Superior nos anos 2005-2008”. Constatou-se que os projetos que foram financiados pelo MEC são voltados à promoção de acessibilidade física, visando também a permanência da pessoa com deficiência na instituição, provendo materiais e equipamentos adequados, e ressaltam a necessidade de treinamento e formação para os servidores e docentes. No que se refere a inclusão de pessoas com deficiência, os autores relatam que apesar do ganho que vem sendo adquirido no campo da educação, é necessário que haja clareza quando a condição da pessoa com deficiência e de suas particularidades, pensando na qualidade de vida destas pessoas, não apenas em suas limitações, pensando nos fatores ambientais e pessoais que influenciam a vida cotidiana.

Os estudos de Cabral, Orlando e Meletti (2020), Pereira et al. (2020) e Siqueira e Santana (2010) apresentam relações consistentes em consonância com esta pesquisa ao evidenciarem que, embora as políticas públicas e os programas institucionais tenham

ampliado o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial ao Ensino Superior, ainda persistem limites significativos no que se refere à efetivação de práticas inclusivas que garantam a permanência, a participação e a equidade no cotidiano universitário. As reflexões propostas por Cabral, Orlando e Meletti (2020) oferecem um referencial crítico ao problematizar a dialética entre inclusão e exclusão nas universidades brasileiras, sustentando a análise das práticas inclusivas a partir da perspectiva dos próprios estudantes, eixo central desta pesquisa. De modo complementar, o estudo de Pereira et al. (2020) fornece subsídios empíricos ao caracterizar o perfil socioeconômico e acadêmico de alunos com deficiência, contribuindo para a compreensão de fatores que atravessam a trajetória universitária e influenciam o acesso, a permanência e a participação acadêmica. Já a pesquisa de Siqueira e Santana (2010) acrescenta elementos institucionais ao apresentar propostas voltadas à acessibilidade física, à disponibilização de recursos e à formação de servidores e docentes, aspectos diretamente relacionados às práticas de inclusão analisadas neste estudo.

Regiani e Mól (2013) no artigo “Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química” fazem uma reflexão acerca do tema inclusão de alunos com deficiência visual, a partir do ingresso de uma aluna cega no curso de química. Dos docentes do curso de Química, ao qual a aluna ingressaria, apenas um tem especialização em Educação Especial, e apenas duas professoras informaram que participaram de atividades com alunos com deficiência durante a formação. Os autores constataram, ao final, a necessidade de se estruturar para receber alunos com deficiência não é apenas física, mas também pedagógica, pois os próprios docentes relataram a falta de matérias, o despreparo dos mesmos sobre métodos de ensino, materiais didáticos adaptados, sendo todos estes fatores determinantes na permanência dos alunos com qualquer tipo de deficiência.

Guerreiro; Almeida; Filho (2012) no artigo “Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior”, afirmam que houve um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior, e por isso é necessária uma avaliação da satisfação dos alunos quanto ao acesso e permanência nas IES. Os autores expuseram que os fatores internos dos alunos podem colaborar para a permanência no curso, porém isto também está relacionado a sua adaptação ao meio. Um dado que chamou a atenção foi o de que: alunos com deficiência visual apresentaram o menor nível de satisfação. Observou-se a necessidade de sistematizar informações para mais fácil acesso para os docentes identificarem a deficiência do aluno e suas dificuldades de aprendizagem, por isso foi sugerido à instituição

“um maior apoio e visibilidade ao núcleo de apoio à pessoa com deficiência, para que esse possa cumprir os seus objetivos”.

Os estudos de Regiani e Mól (2013) e de Guerreiro, Almeida e Filho (2012) estabelecem relações consistentes com esta investigação ao evidenciarem que a ampliação do acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior não garante, por si só, condições efetivas de permanência e participação acadêmica. A reflexão proposta por Regiani e Mól (2013) demonstra que a inclusão de estudantes com deficiência visual exige não apenas adequações estruturais, mas também preparo pedagógico, formação docente e produção de materiais didáticos adaptados, fatores diretamente relacionados às práticas inclusivas analisadas nesta pesquisa. De forma complementar, o estudo de Guerreiro, Almeida e Filho (2012) acrescenta a dimensão da satisfação discente, ao apontar que aspectos institucionais, informacionais e de apoio influenciam a adaptação e a permanência dos alunos com deficiência, destacando, inclusive, níveis mais baixos de satisfação entre estudantes com deficiência visual, o que reforça a necessidade de ações institucionais sistematizadas e de maior visibilidade dos núcleos de apoio.

Ciantelli e Leite (2016) em “Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras” identificaram as ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade em favor das pessoas com deficiência na IFES. As ações incluem estrutura física, humana e técnica para diminuir as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência, pois estas podem impedir a participação dos alunos, e acarretar a desistência do curso. Por isso, segundo os autores, fica evidenciada a necessidade, segundo os autores, de um investimento maior por parte das universidades em acessibilidade.

As constatações dos autores contribuem para ao reforçarem a centralidade das ações institucionais de acessibilidade na permanência dos estudantes com deficiência, aspecto diretamente relacionado ao objetivo desta investigação de avaliar as práticas de inclusão na perspectiva do aluno com deficiência e compreender a apropriação dessas ações ao longo da trajetória acadêmica. Contudo, o referido estudo apresenta uma perspectiva predominantemente institucional.

Melo e Araújo (2018) em “Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional”, descreveram a atuação do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que tem sido um grande aliado no processo de inclusão e desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, fortalecendo

a política de inclusão. O núcleo busca oferecer atendimento aos estudantes, apoio social, formação continuada para docentes e servidores e infraestrutura adequada.

Ferreira (2007) em seu artigo “Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais”, relata a experiência desenvolvida pelo PROENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, este programa se inicia com o acolhimento, identificação das limitações e dificuldades para oferecer apoio adequado ao estudante, sendo estes dados apresentados para a equipe, e a depender do caso o programa ainda propor a discussão da situação, orientação e sugestões. A família também pode ser chamada para auxiliar junto à equipe, além disso também são realizadas entrevistas periódicas para acompanhamento do caso, entre outras ações que promovam o sucesso da jornada do estudante.

Os estudos de Melo e Araújo (2018) e de Ferreira (2007) apresentam informações relevantes ao ressaltarem a importância dos núcleos de acessibilidade e dos programas institucionais de apoio como elementos centrais para a inclusão e o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência no Ensino Superior. A experiência descrita por Melo e Araújo (2018) demonstra como a atuação do Núcleo de Acessibilidade pode fortalecer as políticas institucionais de inclusão por meio do atendimento aos estudantes, do apoio social, da formação continuada de docentes e servidores e da oferta de infraestrutura adequada. De modo complementar, o estudo de Ferreira (2007) acrescenta subsídios ao evidenciar a relevância de ações sistematizadas de acolhimento, acompanhamento e orientação aos estudantes com necessidades educacionais especiais, destacando a importância do envolvimento da equipe institucional e, quando necessário, da família, para a promoção da permanência e do sucesso acadêmico.

Por outro lado, esses estudos concentram-se na descrição e análise de experiências institucionais específicas desenvolvidas em universidades federais, enfatizando a organização e o funcionamento dos programas e núcleos de apoio.

Cabral e Melo (2017) em “Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras”, apresentam uma análise crítica sobre “normatização e legitimação do acesso e da participação do público-alvo da Educação Especial em IES”, e constaram que apesar dos avanços jurídicos, ainda há um distanciamento entre o que está nas legislações o

que é feito na prática, pois ainda há diversas lacunas e questões que merecem ser investigadas com relação aos núcleos de acessibilidade.

Nozu; Bruno; Cabral (2018) em “Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados” investigaram as ações voltadas ao público de educação especial da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). Os autores pontuam que a UFGD vem construindo políticas de inclusão com o intuito de garantir o acesso, participação e a permanência dos alunos de EE na instituição, com ações desde o vestibular, estrutura física, integração, adequação curricular, adaptações, recursos entre outras ações, porém há barreiras a serem enfrentadas, como estratégias de acolhimento, sensibilização da comunidade e estigmatização.

O artigo Inclusão na Educação Superior: do que estamos falando?, de Rossato, Barroco, Leite e Tavares (2024), apresenta reflexões acerca da educação superior diante dos desafios e pressupostos da educação inclusiva. As autoras discutem a inclusão a partir de uma compreensão sócio-histórica da formação humana, enfatizando o caráter mediado da atividade social e os processos de apropriação e objetivação da cultura. O estudo problematiza concepções restritas de inclusão, defendendo uma abordagem que considere as condições históricas, sociais e culturais que permeiam o processo educativo no Ensino Superior.

Em síntese, os estudos apresentados permitem compreender que, embora os processos seletivos e de ingresso no Ensino Superior assegurem, por força legal, condições de acessibilidade, adaptações e suportes aos estudantes com deficiência, a vivência universitária ainda é marcada por desafios estruturais, pedagógicos e acadêmicos. Além disso, esses estudantes enfrentam barreiras atitudinais, manifestadas por preconceitos provenientes tanto de colegas quanto de docentes, bem como pela persistência de estigmas e práticas capacitistas, que impactam diretamente sua permanência, participação e trajetória acadêmica.

Devido a estes fatores, somado ao aumento do ingresso de alunos com Deficiência no ensino superior, as Universidades estão procurando se debruçar sobre o tema da Educação Especial, visando garantir a permanência e a conclusão bem-sucedida destes alunos nos mais diferentes cursos de graduação. Ao mesmo tempo, também estão sendo tomadas medidas, tanto na parte estrutural, para garantir a acessibilidade, adaptações de materiais, treinamento bem como orientação pedagógica para o corpo docente. Além disso, alguns artigos expuseram que estão sendo desenvolvidos projetos que visam a integração social destes alunos, utilizando de Tutoria com estudantes que não são público-alvo da Educação Especial, em ações bem-sucedidas desde a implementação.

Os estudos e pesquisas encontrados são de caráter qualitativo e estudos de caso, o que possibilitou conhecer as perspectivas de professores, alunos e da própria instituição de forma mais clara, para análise das estratégias que são comprovadas, com resultados significativos bem como possibilitou a compreensão das questões que permeiam a vida Universitária destes alunos.

Pelo exposto até aqui, as pesquisas já existentes mostram que há um esforço por parte das instituições em auxiliar o aluno de inclusão, principalmente no que tange à acessibilidade física e processo de ingresso na Universidade, porém não há uma continuidade, faltando acessibilidade e adaptações nos materiais, falta de inserção nas atividades extracurriculares e nos círculos sociais. Também se observou que alguns estudos apresentaram projetos já implementados, utilizando a mediação e tutoria com outros alunos para oferecer suporte aos alunos da Educação Especial.

Das instituições analisadas nos estudos apresentados, 17 são universidades públicas e 3, privadas. Essa predominância da rede pública não apenas reflete seu papel central no sistema de pesquisa nacional, mas também pode indicar avanços em suas políticas de inclusão e acesso."

Uma problemática levantada nas produções analisadas foi a discriminação e o capacitismo, sendo um dos desafios que mais acarretam a desistência do curso por parte do aluno. Neste cenário, nossa pesquisa visa à contribuição para o tema da inclusão, abordando um público específico, que é o aluno com Deficiência público-alvo da educação especial no nível superior. Entende-se, como contribuição para o cenário acadêmico, a possibilidade de investigar a perspectiva dos alunos com deficiência acerca do tema, identificando as formas de acolhimento adotadas na universidade em foco, bem como as medidas acadêmicas que viabilizam a jornada completa nessa etapa do ensino, por meio de uma condução pedagógica consciente, adequada e cidadã.

2. 1 Políticas educacionais de Inclusão e o Ensino Superior

Segundo Mendes (2006), no século XVI com o movimento de médicos e pedagogos da época, se iniciou a história da Educação Especial, e apesar de ser um fator importante na história, após este movimento as intervenções eram apenas relacionadas a custódia e cuidados básicos, o que levou aos asilos e manicômios, o que reforçava a ideia de segregação desta população. Ainda no século XX pessoas com deficiência eram tratadas junto aos mutilados da guerra, como reabilitação, e até 1970 eram colocadas nas "salas especiais". O que todas essas

tomadas de decisões tinham em comum? Tinha-se como justificativa que tais ações eram necessárias devido à proteção da própria criança e de que seriam melhor atendidas assim, em ambientes separados.

Após movimentos contra a segregação e marginalização de grupos minoritários e pressão por parte dos Direitos Humanos, houve uma iniciativa para a integração desses grupos na escola regular. Importante salientar que a inclusão de alunos com deficiência traz não somente benefícios ao aluno que está sendo inserido naquele ambiente social, mas também para aqueles que o cercam e o acolhem, assim como relatado por Mendes (2006) “Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiências quanto para os colegas sem deficiências”. O autor ainda afirma que com esta mudança, reforçou-se um movimento em prol de Políticas Públicas Educacionais e ações para garantia de direitos.

As políticas públicas são caracterizadas pelo conjunto de ações, decisões e programas do governo que visam assegurar direitos. No que se refere à pessoa com deficiência, existem diversas políticas públicas voltadas a assegurar seus direitos e promover oportunidades de desenvolvimento. Porém, primeiro se faz necessário explanar o termo Pessoa com deficiência, que segundo consta na Lei Nº 13.146:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela 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 pessoas (BRASIL, 2015).

No entanto para que chegássemos no que temos hoje de políticas públicas que asseguram o direito da Pessoa com Deficiência, foi necessária uma trajetória, que se inicia na Declaração Mundial sobre a Educação para todos de 1990, que visava garantir o acesso às necessidades básicas de aprendizagem para todos, acesso à educação e equidade, ambiente adequado, recursos, entre outras ações que visavam a promoção do direito à educação para todos.

Em 1994, foi instituída a Declaração de Salamanca, que assim como consta no portal do MEC “instituiu Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, no documento também consta:

Reafirmando o compromisso com a Educação para Todos e reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p 1).

Já em 2004, segundo consta na Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008:

O Ministério Público Federal divulga o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar 10 os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

No ano de 2008, uma convenção da ONU, que tinha por objetivo discutir os direitos da pessoa com deficiência, aprovou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. E atualmente temos como norteador para a promoção e garantia da Educação Inclusiva, não somente, mas também para a garantia de direitos da Pessoa com Deficiência, no que tange a acesso, mercado de trabalho, saúde e educação, a LEI Nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída em 06 de julho de 2015.

A Inclusão tem por objetivo equiparar oportunidades, garantia de direitos para todos, e respeito às diferenças, assim como explicitado por Mendes (2006) “Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse”.

De acordo com Sassaki (2014), o modelo médico da deficiência interpreta a exclusão das pessoas com deficiência como consequência direta de suas condições individuais. Nessa perspectiva, a deficiência é vista como um problema a ser corrigido, tratado ou minimizado para que o indivíduo possa ser aceito nos espaços sociais. Com base nesse entendimento, a participação social passa a depender de avaliações e classificações que determinam quem estaria apto ou não a integrar sistemas como a educação e o trabalho. Tal concepção fundamenta práticas integracionistas e sustenta o uso de terminologias consideradas politicamente corretas, mas que mantêm uma lógica excludente.

Em contraposição, o modelo social da deficiência, também apresentado por Sassaki (2014), desloca o foco do indivíduo para o contexto social, ao afirmar que a exclusão resulta, sobretudo, das barreiras presentes no ambiente e nas atitudes da sociedade. Nesse entendimento, a deficiência é reconhecida como uma das expressões da diversidade humana e não como um atributo negativo em si. Esse modelo sustenta o paradigma da inclusão e o uso de uma linguagem tecnicamente adequada, orientando políticas e práticas que buscam eliminar obstáculos e garantir a participação plena das pessoas com deficiência, conforme reafirmado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU.

Com a inclusão na escola de Ensino Básico, houve também a inserção do aluno com deficiência no Ensino Superior, o que fez com que houvesse um aumento significativo de alunos com deficiência matriculados em cursos de Ensino Superior. Diante desse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm promovido alterações nos processos de ingresso, com o objetivo de viabilizar a participação de estudantes com deficiência nos processos seletivos e garantir seu acesso ao Ensino Superior, em conformidade com o disposto no art. 30 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

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;

III - Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - Disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - Dilação 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;

VI - Adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (Brasil, 2015)

Porém após a entrada na IES, o que foi possível observar nos estudos pesquisados na Revisão Integrativa, os alunos com deficiência se deparam com alguns desafios, tais como: professores despreparados, falta de acessibilidade, preconceito, *bullying*, falta de recursos, materiais e currículo adaptado, falta de tecnologia assistiva e de conhecimento por parte dos docentes e funcionários da instituição. Ou seja, essa realidade desencadeou a necessidade de mudança por parte das instituições de nível superior. Cunha et al. (2021) ressalta que são necessárias mudanças, tanto na parte arquitetônica, quanto no aspecto pedagógico e até mesmo social, para estimular a permanência desses alunos.

Um ponto importante de se destacar é que as instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, devem estar preparadas para atender a alunos com NEE, não somente em seu ingresso, mas durante sua jornada na Instituição. É dever dos órgãos públicos governamentais fiscalizar, conforme consta no artigo 28, da Lei 13.146 de 2015:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: acesso à educação superior e à educação profissional e

tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015)

Uma outra preocupação que deve ser levada em conta, é a de promover oportunidades para que esses alunos também possam se desenvolver, ter um ensino de qualidade que explorando suas potencialidades, participando de pesquisas, extensões, estágios e sendo inserido de forma integral ao meio, oportunizando seu ingresso no mercado de trabalho. Assim como consta na Lei 13.146 de 2015:

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

Nesse sentido, não basta o reconhecimento formal do direito à educação, sendo necessário criar meios que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, considerando suas especificidades e necessidades. É nesse contexto que a acessibilidade se apresenta como um elemento estruturante da educação inclusiva, pois viabiliza, na prática, a equiparação de oportunidades e a garantia de direitos, tornando possível a vivência da inclusão para além do discurso.

Para tanto, torna-se fundamental compreender o conceito de acessibilidade. Conforme Freitas (2023), a acessibilidade pode ser entendida como a condição que possibilita a todas as pessoas o uso seguro, autônomo e equitativo dos espaços físicos, dos sistemas de comunicação e informação, bem como dos serviços, equipamentos e recursos disponíveis na sociedade. Tal concepção pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, pedagógicas e atitudinais, com o objetivo de assegurar a participação plena e efetiva dos indivíduos, respeitando a diversidade humana e promovendo a inclusão social.

Freitas (2023) ressalta que acesso, acessibilidade e inclusão compõem o léxico da educação inclusiva e estão interligados, porém não se configuram como conceitos equivalentes. Segundo a autora, no cotidiano escolar esses termos são frequentemente utilizados de forma imprecisa, especialmente quando a acessibilidade é tomada como prova suficiente de inclusão. Nesse sentido, Freitas enfatiza que a inclusão não se limita ao direito de ingresso nos espaços educacionais, o que diz respeito ao acesso, nem ao conjunto de recursos e suportes que possibilitam o uso, a comunicação e o deslocamento, característicos da acessibilidade. A inclusão refere-se, sobretudo, à convivência efetiva entre as diferenças,

constituindo-se como um processo interno, contínuo e complexo, que demanda intervenções permanentes nas relações, nas práticas e na organização institucional.

No que tange a Educação Especial e Inclusão, Mendes (2006) afirma que ainda estamos construindo este processo, porém não devemos apenas pôr em foco o acesso, é preciso buscar compreender qual prática e quais os fundamentos teóricos que são necessários para o sucesso do processo de inclusão, salientando o papel da ciência na solução desta problemática. O autor ainda explicita que a inclusão deve ser colocada em prática nas condições de trabalho, e que este desafio é “responsabilidade” do Ensino Superior.

Ou seja, a formação no Ensino Superior tem papel fundamental na inserção do aluno com Deficiência no mercado de trabalho, razão pela qual insiste-se na importância de viabilizar boas condições de acesso, mas também garantias de certas adequações curriculares para a efetiva participação do aluno no processo de aprendizagem, mas também no que tange a conscientização e intervenção com a comunidade e desenvolvimento de políticas e ações que promovem a inclusão.

O Decreto nº 12.686/2025, ao atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforça a educação como direito universal e orienta a consolidação de sistemas educacionais comprometidos com a equidade, a acessibilidade e o combate ao capacitismo. No contexto do ensino superior, essa normativa amplia a responsabilidade institucional para além do ingresso, exigindo a incorporação de diretrizes inclusivas nos projetos pedagógicos, na organização curricular e nos processos avaliativos. Entre as adequações possíveis, destacam-se a institucionalização de práticas pedagógicas acessíveis, o uso sistemático do desenho universal para a aprendizagem, a diversificação de estratégias didáticas e a integração de tecnologias assistivas como recursos permanentes do processo educativo.

No tocante à formação de professores, o decreto contribui ao evidenciar a necessidade de que a inclusão seja tratada como competência profissional estruturante, e não como conhecimento complementar. Nesse sentido, torna-se fundamental que cursos de licenciatura e programas de formação continuada incorporem conteúdos sobre educação inclusiva, adaptação pedagógica, acessibilidade comunicacional e enfrentamento do capacitismo nas práticas educativas. A normativa, portanto, impulsiona a construção de uma cultura formativa orientada pela diversidade, favorecendo o desenvolvimento de práticas docentes mais responsivas, colaborativas e comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes no ensino superior.

Em seguida, há uma composição sobre as relações sociais no ensino superior.

2.2 A importância das relações sociais na Inclusão

De acordo com Foglia (2008), a inclusão social configura-se como um processo dinâmico que envolve ações afirmativas tanto do poder público quanto da iniciativa privada, por meio das quais a sociedade se reorganiza para integrar pessoas historicamente excluídas ou em situação de vulnerabilidade aos seus sistemas sociais. Trata-se de um movimento recíproco, no qual não apenas a sociedade transforma suas práticas e concepções, mas também os sujeitos antes marginalizados participam ativamente da superação de barreiras.

No âmbito da teoria sócio-histórica, Vygotsky (1978) descreve o ser humano como essencialmente social, afirmando que, desde a infância, o comportamento humano tem raízes nas relações sociais. E ainda, para que o desenvolvimento da criança ocorra de forma plena, é indispensável a presença de interações sociais. Assim, a interação social torna-se elemento fundamental na construção das funções mentais superiores.

Essa interação não se dá de forma isolada: ela é mediada pela cultura, pelos valores transmitidos pela família, pela religião, pelos grupos sociais aos quais a criança pertence, pelas oportunidades que lhe são oferecidas e pelos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. Todos esses elementos constituem sua identidade e moldam suas relações sociais.

Ao ingressar na escola, a criança passa a conviver com outras pessoas que, embora pertencentes à mesma comunidade, podem ter vivências e oportunidades bastante distintas fora do ambiente escolar. Como destaca Martha Kohl de Oliveira (2016), a escola é uma "instituição social", que não apenas promove o desenvolvimento, mas também estabelece critérios de avaliação que podem levar à categorização dos alunos com base em seu desempenho. Isso acaba evidenciando e, muitas vezes, reforçando as diferenças sociais e culturais entre eles.

Portanto, estar no mesmo espaço físico não significa estar no mesmo lugar em termos de vivências, oportunidades e trajetórias. As diferenças entre os alunos vão muito além da sala de aula. Isso se estende para a adolescência e na vida adulta, por consequência nos anos finais do ensino básico, assim como no ensino superior.

Para Vygotsky (1978), o contexto social e a cultura que permeia a vida das pessoas, influenciam diretamente o desenvolvimento. Aprende-se modos de agir, pensar e sentir próprios do grupo social a que pertence. Na sua perspectiva teórica, todos os processos psicológicos superiores aparecem inicialmente no âmbito das relações sociais e sob a forma

de processos intrapsicológicos ou intramentais (regulados e controlados mediante a interação social com outras pessoas) e que até que se transformem em processos individuais, não podem ser efetuados no plano intrapsicológico ou intramental (regulados e controlados a partir do interior do indivíduo). Cabe destacar que, segundo Vigotsky, a relação do ser humano com o meio sempre é uma relação ativa e transformadora (Salvador *et al*, 1999).

Com base nas contribuições desses estudos teóricos, o desenvolvimento é um processo no qual se produzem mudanças ou “saltos” qualitativos e revolucionários. Nessa linha teórica, cada etapa no estágio do desenvolvimento compreende um conjunto de funções psíquicas, as quais mantêm relações específicas entre si e um conjunto de princípios explicativos e específicos, nos quais se incluem fatores biológicos, sociais e culturais. Nessa linha evolutiva contribuem os processos psicológicos superiores tipicamente humanos, ou seja, atenção ativa e consciente, pensamento abstrato, memória voluntária, afetividade etc. (Salvador *et al*, 1999).

“As interações sociais prestam diferentes fins, tanto positivos quanto negativos. As interações sociais podem ser fontes de informações verdadeiras ou preconceituosas, de independência ou de dominação, de alienação ou de tomada de consciência” (DAVIS; SILVA; ESPOSITO, 1989).

Elas podem contribuir tanto para o desenvolvimento humano quanto para a reprodução de desigualdades e preconceitos. Dependendo do contexto, das relações de poder envolvidas e das atitudes das pessoas. Assim, o sentido e o impacto das interações sociais variam conforme a forma como são construídas e vivenciadas nas relações sociais.

Segundo Ferrari e Sekkel (2007), as Universidades brasileiras foram constituídas seguindo o modelo das universidades francesas, alemãs e norte-americanas. Sendo o modelo francês e alemão caracterizados como um ensino destinado a poucos alunos, já o modelo norte-americano visou ampliar o acesso ao ensino Superior, se organizando em departamentos, com uma abrangência maior de público, participação dos docentes. A partir dos anos de 1990, o ensino superior deixou de ser algo tão voltado para apenas uma parte da população, e começou-se a ter o viés inclusivo, tendo como preocupação a garantia do direito ao acesso para todos.

O que se percebe atualmente é a mudança de um paradigma: os alunos com deficiência estão nas escolas regulares e não mais em salas ou escolas separadas, as chamadas "classes especiais", onde eram isolados dos demais para receber atendimento. Nos anos 90, iniciou-se um sistema educacional mais inclusivo, que, no entanto, era mais presente na teoria do que na prática, conforme afirma Tomelin *et al*. (2018).

Com a inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares da educação básica, surgiu também a necessidade de garantir sua inclusão no ensino superior, um desafio ainda recente.

As universidades têm desenvolvido cada vez mais ferramentas, estratégias e formas de conseguir não somente incluir o aluno com deficiência, mas também elevar isso a nível de toda a comunidade acadêmica. Para atender este público, as instituições de Ensino Superior criaram Núcleos de apoio pedagógicos, de inclusão e acessibilidade. Como por exemplo a Universidade Federal de Pernambuco, há o NACE (Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco).

A Universidade Federal de Pernambuco, por meio do NACE (Núcleo de Acessibilidade), apresenta já no acolhimento aos estudantes, propostas inclusivas integradas à comunidade acadêmica, promovendo atividades como: a oficina “E, se fosse você?”, como estratégia para sensibilizar os alunos sobre as diferenças e a inclusão. Além disso, o NACE oferece palestras sobre os desafios e conquistas sobre a inclusão, além de oficinas e minicurso de libras, envolvendo estudantes e docentes universitários. Os colaboradores da instituição ainda receberam formação, e se apropriaram de conhecimentos sobre legislação, sobre como lidar com as necessidades apresentadas, como acolher e interagir, além de receberem um manual de apoio ao atendimento de pessoas com deficiência, com orientações. E ainda, o Núcleo acompanha e faz um trabalho de divulgação de notícias e ações inclusivas da Universidade (Santos; Silva e Ferreira, 2018).

Para uma inclusão de forma efetiva, é necessário pensar de forma macro, considerando todos os indivíduos envolvidos no processo (família, comunidade), de maneira interdisciplinar e próxima aos sujeitos que serão incluídos. Por isso, torna-se fundamental uma ação ampla na comunidade acadêmica, visando uma mudança de comportamento que respeite as diferenças, conforme afirmam Tomelin et al. (2018). Além disso, a inclusão não pode ser realizada de forma isolada, pois exige participação coletiva. Não se pode pensar apenas no sujeito que está sendo incluído, uma perspectiva que está em consonância com o que defendem Ferrari e Sekkel (2007).

Essa colaboração deve estar presente entre os pares, desde as decisões sobre questões pedagógicas e o uso de recursos até o desenvolvimento de estratégias conjuntas entre professores e alunos, considerando as possibilidades reais dentro da sala de aula. No entanto, acima de tudo, é fundamental que haja um sólido apoio institucional para consolidar tais ações.

Para incluir, é necessário pensar e repensar todo o caminho que o aluno irá trilhar dentro da universidade, não apenas no acesso (vestibular), mas tudo o que permeia sua trajetória acadêmica. Corrobora-se com Ferrari e Sekkel (2007), que afirmam ser necessária uma reformulação nos objetivos educacionais, nas avaliações e na flexibilização de currículos. Além disso, os autores destacam que “os alunos marginalmente incluídos se tornam dados estatísticos de ingresso, mas permanecem desprovidos de atenção mesmo diante de sucessivas retenções nas disciplinas”.

O acolhimento tem papel fundamental no processo de ingresso e permanência dos alunos no geral, principalmente daqueles que com deficiência, por isso, os envolvidos no processo devem estar preparados para tal, assim como afirma Ferrari e Sekkel (2007). Além disso, ao ingressarem no Ensino Superior, os alunos devem encontrar as condições favoráveis à aprendizagem, composto pela qualidade e interesse dos professores em oferecer as melhores condições de ensino e acesso ao conhecimento, contribuindo assim para que os alunos com deficiência possam vivenciar um sentimento de pertencimento, tenham interesse em permanecer e concluir o curso desejado. Conforme destacam Ferrari e Sekkel (2007): “É importante considerar que, se o ingresso de tal aluno foi legitimado pelo exame vestibular ou processo seletivo, ele tem o direito de encontrar condições de permanência e conclusão do curso que levem em consideração as suas dificuldades” (p.645).

Um outro ponto importante quando se fala em Inclusão de pessoas com deficiência, é a Interseccionalidade, que de acordo com Patrícia Hill Collins (2021), é uma ferramenta analítica crítica que nos permite compreender como diferentes formas de opressão (como racismo, sexismo, classismo etc.) não atuam de forma isolada, mas sim se interconectam e se sobrepõem, criando sistemas únicos de discriminação e privilégio. Para a autora, a interseccionalidade não é apenas sobre identidade, mas sobre sistemas de poder interligados.

Por exemplo, a experiência de uma mulher negra e pobre não pode ser compreendida pela simples soma ou justaposição de racismo, sexismo e classismo. Esses eixos de opressão não atuam de forma isolada; pelo contrário, entrelaçam-se e interagem, criando um sistema único e qualitativamente distinto de subordinação. É precisamente essa interconexão indissociável que revela como tais categorias não constituem identidades separadas. E apesar de muitas vezes não serem visíveis, essas relações interseccionais de poder impactam a vida social.

Atualmente, é possível que as instituições de ensino superior identifiquem maior diversidade entre os estudantes ingressantes que no passado, visto que a acessibilidade à

formação acadêmica vem aumentando nos últimos anos, com a criação e implementação de políticas públicas de acesso ao ensino superior, viabilizando a ampliação do acesso, a garantia de direitos e oportunidades de educação e formação nessa etapa da vida. Esses grupos diversos incluem: estudantes oriundos de contextos socioeconomicamente desfavorecidos, que historicamente enfrentaram barreiras discriminatórias, seja por raça, gênero, etnia etc., ou indivíduos que enfrentam outras formas de vulnerabilidade e discriminação, como a orientação sexual, “capacidade”, religião.

Em consulta a Collins (2021), verifica-se que ele destaca que as divisões destes grupos se tornam cada vez mais evidentes dentro das IES, o que acarreta um novo desafio para essas instituições. No entanto, o desafio ainda maior é lidar com a complexidade que surge neste cenário, visto que os estudantes não se “encaixam” em uma única categoria. Por isso, segundo a autora, se faz necessário, o uso da interseccionalidade como uma ferramenta analítica, que consegue compreender como as identidades ali presentes se entrelaçam, interagindo não de forma fragmentada, e através disso, possa se desenvolver estratégias inclusivas que promovam a real equidade.

Collins (2021) defende que aqueles que estão em grupos de múltiplas opressões (como pessoas com deficiência e de classe social mais baixa) desenvolvem uma perspectiva privilegiada, pois seu ponto de vista é único e privilegiado quando refere-se a análise das estruturas de poder, tendo uma visão mais crítica e completa do que aqueles que ocupam posições de privilégio. A autora ainda ressalta que é comum haver posições simultâneas de privilégio e subordinação. Por exemplo, uma mulher branca experimenta privilégio de raça, mas pode experimentar opressão em se considerando seu gênero.

A interseccionalidade transcende a mera análise teórica, posicionando-se como uma ferramenta potente para a transformação social, afirma Collins (2021). Além disso, ao revelar as conexões profundas entre diferentes formas de opressão, a interseccionalidade fornece a base para a construção de coalizões mais sólidas e eficazes. Seu princípio orientador é o de que, embora não sejamos oprimidos da mesma forma, nossas lutas estão inextricavelmente entrelaçadas. A autora nos convida a pensar de forma mais complexa sobre a desigualdade, mostrando que não existe uma hierarquia única de opressão, mas sim uma teia complexa de poder.

Dessa forma, a perspectiva interseccional proposta por Collins (2021) não apenas enriquece a compreensão das dinâmicas de poder, como também fortalece a luta por uma inclusão verdadeiramente efetiva. Ao reconhecer que as opressões são simultâneas e

interconectadas, evita-se a fragmentação das pautas e promove-se a união de diferentes grupos em torno de um objetivo comum: a construção de uma sociedade que valorize as diferenças sem hierarquizá-las. Assim, a interseccionalidade consolida-se como um pilar fundamental para ações inclusivas que de fato considerem a complexidade da experiência humana, reforçando que a luta por equidade é coletiva e deve abraçar a diversidade de vivências dentro do próprio processo de inclusão.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental dialogar com abordagens teóricas que compreendem a deficiência para além de sua dimensão biológica, considerando o papel central do contexto social no desenvolvimento humano. É nesse sentido que se insere a contribuição de Lev Vigotsky, cuja posição teórica desloca o foco do déficit individual para as condições históricas, culturais e educacionais que mediam a aprendizagem e a participação social. O próximo tópico, portanto, apresenta a concepção vigotskiana de deficiência, destacando suas implicações para a educação inclusiva e para a compreensão do desenvolvimento como um processo socialmente constituído.

2.3 A posição teórica de Vigotsky frente à deficiência

Quando Vigotsky (1995) se refere a “deficiência na organização psicofisiológica”, uma condição orgânica, biológica, como ser surdo, cego ou ter uma deficiência intelectual. Já o desenvolvimento cultural, como falar ou escrever, não é inato, é mediado socialmente. Um exemplo disso é que, se você nascer no Brasil, falará português, mas se nascer no Japão, falará japonês. Sem intervenção, a limitação orgânica se torna uma limitação de todo o desenvolvimento psicológico e cultural da criança.

A solução proposta por Vigotsky, cerne de sua contribuição para a educação especial, é que a sociedade, por meio da educação, deve intervir para criar pontes (mediação) que superem a questão biológica. Utilizam-se, para isso, as chamadas “técnicas artificiais, culturais”, que são os instrumentos desenvolvidos pela humanidade que não são naturais, mas sim criados culturalmente. Para uma pessoa com deficiência visual, o braile é uma técnica cultural artificial que substitui a escrita visual. O ser humano se desenvolve mediante a internalização de signos e ferramentas culturais (linguagem, números, desenhos), o papel da educação é fornecer esses sistemas alternativos nestes casos.

Os caminhos alternativos construídos para o desenvolvimento cultural da pessoa com deficiência, como os já citados sistemas de escrita e comunicação, evidenciam, de acordo com Vigotsky (1995), que o desenvolvimento humano não depende exclusivamente de funções

orgânicas específicas. Para o autor, o aspecto mais crucial reside no fato de que essas formas culturalmente constituídas de comportamento representam a via fundamental para a educação da criança com deficiência. Tais instrumentos consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento, acionados precisamente quando os caminhos diretos estão bloqueados, possibilitando, assim, o desenvolvimento cultural. E é justamente nesse desenvolvimento cultural que pessoas com deficiência costumam encontrar mais barreiras e atrasos, pois estes não são causados por causas orgânicas, eles acontecem principalmente se a sociedade e a educação não fornecerem as ferramentas culturais alternativas necessárias para que a pessoa consiga se desenvolver por outros caminhos.

Assim, se o desenvolvimento humano é profundamente moldado pelas interações sociais e culturais, como defende Vygotsky (1978), aqueles que fogem aos padrões estabelecidos pelo grupo enfrentam barreiras ainda maiores. Nesse sentido, pessoas com deficiência muitas vezes se deparam não apenas com desafios práticos, mas também com o preconceito gerado pelo estigma social, que as marca justamente por suas diferenças em relação ao que é considerado "normal". Dessa forma, enquanto a teoria vygotskyana destaca a importância do meio social na construção do indivíduo, ela também indiretamente revela como esse mesmo meio pode marginalizar aqueles que não se encaixam em suas expectativas.

Em consulta a Goffman (1981), sua posição em relação a expressão “estigma”, sob o ponto de vista social, retratado como o termo surgiu na época da escravidão, como uma marca corporal. Porém, hoje em dia surge em meio a padronização e categorização da sociedade, na qual as pessoas são “classificadas”, por meio de seus “atributos”, ou seja, preconceitos acerca de um indivíduo que o inclui em uma “categoria”, e estas “têm um efeito de descrédito”, ou até mesmo considerado um defeito, algo depreciativo.

O estigma ocorre por classe, raça, atributos ligados à capacidade ou caráter, e tudo aquilo que é diferente do que é considerado aceito, normal ou bom. Assim também ocorre com pessoas com deficiência, que sofrem com o estigma, consideradas fora do padrão imposto pela sociedade, e por isso sofrem com *bullying*, preconceito, capacitismo, entre outros tipos de violência, o que acarreta: isolamento social, problemas emocionais, retraimento, além de sofrerem com violência física e/ou psicológicas.

Ou seja, carregam consigo o estigma que a sociedade lhes impõe, e este os diminui, colocando-os como se sua deficiência fosse um defeito que os torna menos que os outros. Ainda sobre o assunto, Goffman (1981) acrescenta que com base no estigma são feitas as discriminações, construindo uma ideologia que explica a inferioridade de alguém, fazendo uso

de termos que buscam diminuir a pessoa, além de muitas vezes atribuímos, ou classificamos a capacidade de alguém por meio dele. Tais questões permeiam a vida e as relações de uma pessoa com deficiência, seja nas instituições que frequentam, seja nas relações que estabelecem. Sendo de fato um problema a ser discutido, e ser enfrentado.

Bueno (1999) ressalta que apenas inserir o aluno com deficiência no ambiente escolar não é suficiente, pois é necessário assistência, e esta deve partir da instituição e dos docentes. No entanto, outro ponto destacado pelo autor é o de que muitos docentes se pautam nas dificuldades específicas dos alunos e buscam minimizar os “efeitos” da deficiência, contribuindo assim para o rótulo de normal/anormal. É necessária análise crítica do processo pedagógico, e que este não seja apenas referenciado pelas dificuldades do aluno.

Portanto, é necessário ver além da deficiência, da limitação; deve-se olhar a pessoa como um todo, assim como é explicitado por Vygotsky (1997), que afirma: “Quando temos, diante de nós uma criança cega como objeto da educação, temos de ver não tanto a cegueira em si mesma, mas os conflitos que surgem quando a criança cega entra em contato com a vida”. O teórico também faz uma crítica às “escolas especiais”, para o qual tais escolas isolavam a pessoa com deficiência e não a incorporaram à sociedade de forma real, além de se concentrarem nos “defeitos”, como eram chamados antigamente, desenvolvendo hábitos que fortalecem o isolamento.

Outra suposição errônea atrelada a deficiência é a de compensação, que segundo Vygotsky (1997), se caracteriza por ter como conceito dentro da aprendizagem que quando uma pessoa tem uma deficiência em uma área, as outras áreas seriam desenvolvidas a fim de suprir a dificuldade, de forma natural.

É importante entender que o preconceito tem origem social, por isso se faz necessário um trabalho de conscientização e reflexão sobre o tema nas salas de aulas, que deve ser iniciado já na formação dos professores (Ferrari e Sekkel, 2007).

Glat (2018, p.10) afirma que a “inclusão demandou uma resignificação da área, como campo de saber e atuação”, destacando que além do pedagógico, os docentes devem “desconstruir” a visão estereotipada que é colocada no aluno de inclusão, e que o limita. Reforça-se que é necessário promover mudanças nas atitudes e conceitos já definidos, além de guiar a Educação Especial para uma dimensão mais humanista, que reconheça a Pessoa com Deficiência como um sujeito capaz, respeitando-se suas limitações.

As suposições e conceitos pré-definidos criam estigmas, que rotulam e classificam não somente a Pessoa com Deficiência, mas também sua capacidade, o que acarreta dificuldades

não somente na aprendizagem, mas permeia as relações sociais, podendo trazer graves consequências.

Segundo Sasaki (2014), os termos capacitismo, incapacitismo e deficientismo têm origem histórica em períodos nos quais as pessoas com deficiência eram rotuladas a partir de uma lógica comparativa e hierarquizante, que opunha “capazes” e “incapazes”. Esses conceitos derivam de expressões da língua inglesa associadas a sistemas de crenças marcados por sentidos depreciativos, os quais reforçavam estigmas e práticas discriminatórias. Embora tenham surgido em contextos terminológicos distintos, todos remetem, em essência, a formas de discriminação dirigidas às pessoas com deficiência.

O autor explica que a diferença entre esses conceitos está no ponto de referência adotado pela discriminação. O capacitismo enfatiza as supostas habilidades das pessoas sem deficiência, tomando-as como padrão de normalidade e evidenciando, por contraste, as limitações atribuídas às pessoas com deficiência. Já o incapacitismo ou deficientismo desloca o foco para a condição da deficiência, ressaltando a ideia de anormalidade e reforçando a marginalização desse grupo.

Ambas as perspectivas, embora distintas em seu enfoque, convergem ao sustentar práticas sociais excludentes, pois mantêm a lógica de hierarquização entre corpos e modos de funcionamento, o que evidencia a necessidade de compreender a deficiência a partir de uma abordagem social, crítica e inclusiva. Diante desse contexto teórico, apresenta-se, a seguir, a metodologia adotada neste estudo, que descreve os procedimentos e processos utilizados nesta pesquisa.

3. METODOLOGIA

O presente estudo de natureza qualitativa, exploratória e aplicada, tem por objetivo conhecer as práticas de Inclusão desenvolvidas em uma instituição de Ensino Superior na perspectiva do aluno com Deficiência, visando identificar como essas ações inclusivas são percebidas e vivenciadas pelo aluno com deficiência em sua trajetória acadêmica.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, revela-se desafiadora, pois de acordo com Minayo (2017) “trabalha muito atenta com a dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas”. Entre suas características, a pesquisa qualitativa “estuda o significado da vida das pessoas nas condições da vida real” (Yin, 2016, p.07) considerando o contexto na qual se encontram e oportuniza conhecer as representações, opiniões e

perspectivas das pessoas no âmbito de um estudo. Daí a necessidade de conduzir essa investigação tendo como ponto de partida estudar o significado da vida das pessoas nas condições próprias do campo na qual se encontram, nesse caso na trilha da formação profissional na universidade.

A razão pela qual optou-se pelo estudo qualitativo, vem do fato dele se mostrar palco de uma realidade, no qual os fatos da vida real no processo de adaptação dos alunos graduandos mediante seu ingresso numa instituição de ensino que atende jovens e adultos da região metropolitana do Vale do Paraíba, instalada numa cidade de porte médio. Essas condições contextuais, com seus eventos e personagens flutuantes em sala de aula, podem influenciar muito os grupos humanos que lá ingressam.

3.1. Procedimentos Éticos

Foi assegurado aos alunos participantes o anonimato de sua identidade, e para isso estão sendo utilizados nomes fictícios na pesquisa, bem como o sigilo das informações coletadas para a pesquisa, que ficarão arquivadas com a pesquisadora por 5 anos. Por envolver participantes humanos, este estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté (UNITAU), conforme os requisitos éticos nacionais e internacionais. O CEP-UNITAU tem como missão assegurar os direitos, a dignidade e a integridade dos voluntários, além de garantir que as pesquisas sigam rigorosamente os princípios éticos. O projeto foi aprovado sob o Parecer nº 7.503.457 (CAAE: 86144325.5.0000.5501).

3.2 Breve descrição do campo em foco nesta pesquisa

O espaço institucional que abriga universitários participantes dessa pesquisa já tem 50 anos de existência, se consolidando como centro de formação em diferentes modalidades de ensino para graduandos e pós-graduandos, ocupando posição de destaque entre outras instituições de ensino superior de uma região metropolitana no estado de São Paulo. Tradicional e com forte presença na região, atualmente essa universidade abriga 37 graduações (presenciais e em EAD) e cursos de pós graduação, nas modalidades de *lato sensu* e *stricto sensu*.

Os participantes da pesquisa são alunos que frequentam diferentes cursos de graduação da universidade investigada e são atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, setor responsável pela recepção e pelas orientações iniciais oferecidas aos

estudantes com deficiência. A seguir informações sobre o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão:

3.3. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

O Núcleo fica localizado na Central do Aluno da Universidade em foco neste estudo e está ligado à Pró-reitora Estudantil. Foi iniciado por volta dos anos 2000, com o Departamento de Pedagogia que criou o “Projeto de Apoio Pedagógico aos Alunos com Necessidades Especiais (nomenclatura da época) da Universidade, que mais tarde viria a ser o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais, que inicialmente foi vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e, mais tarde, à Pró-Reitoria Estudantil.

A iniciativa da criação do Programa teve como base um levantamento feito pela internet, visitando outras Universidades que já tinham propostas semelhantes instaladas, tais como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e a Universidade Federal do Paraná. O projeto tinha como objetivo promover ensino de qualidade aos universitários com algum tipo de deficiência e/ou dificuldades no processo da aprendizagem. Oferecendo apoio pedagógico, leitores e a transcrição das provas para estudantes com deficiência visual. Sempre visando o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos com êxito. Além disso, desde 2002 buscaram eliminar as barreiras arquitetônicas, sinalizando os espaços dos prédios em Braille, LIBRAS, adaptando banheiros e elevadores. Também passaram a oferecer apoio aos docentes, grupos de estudos e palestras na Universidade; auxílio aos professores quando necessário, sugerindo estratégias pedagógicas que facilitassem o processo de ensino e aprendizagem quanto aos conteúdos trabalhados; a biblioteca foi equipada com materiais adaptados e tecnologia assistiva e foi disponibilizado acompanhamento no vestibular aos candidatos com deficiência comprovada por documentos médicos/psicológicos.

Atualmente, o antes denominado “Projeto de Apoio Pedagógico aos Alunos com Necessidades Especiais”, se tornou o que hoje se conhece como Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

O Núcleo oferta suporte educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, por meio de recursos e estratégias que favoreçam sua participação plena no percurso acadêmico. Também contempla acompanhamento psicopedagógico destinado a alunos com dificuldades específicas de aprendizagem, bem como iniciativas voltadas à acessibilidade audiovisual e digital, com o

objetivo de eliminar barreiras nos materiais institucionais e nos ambientes virtuais da universidade. Soma-se a isso o apoio pedagógico aos docentes, por meio de orientações e formações continuadas, visando à construção de práticas educativas inclusivas e ao preparo de professores, gestores e monitores para atuar nesse contexto.

Para ter acesso ao Núcleo e seus serviços, os alunos podem identificar suas necessidades durante a matrícula, pode ser feito um encaminhamento interno, pelos professores, coordenadores ou diretores do departamento que estão inseridos, ou podem entrar em contato diretamente com o Núcleo e solicitar.

As informações expostas acima estão no site da Universidade pesquisada e são de acesso público. Não foram encontrados outros documentos que possibilitassem maiores informações.

Além disso, há a comissão permanente de Acessibilidade e Inclusão que acompanha o trabalho do Núcleo:

O conselho universitário, aprovou e promulgou em 2024 a Deliberação Consuni nº 042/2024, que instituiu a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão. Em 2025 foi promulgada a Deliberação Consuni Nº 051/2025, a alterou a Deliberação Consuni nº 042/2024.

Ainda de acordo com a Deliberação de 2024, capítulo II, sobre a finalidade :

“Art. 3º A Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão tem por finalidade discutir, definir e apoiar a construção, a manutenção, a preservação e a reavaliação periódica das práticas de promoção de Acessibilidade e Inclusão de estudantes, servidores docentes e técnico- administrativos com deficiência e necessidades específicas, dentro das atuações de graduação, pós-graduação e extensão da Universidade de Taubaté, nas modalidades presencial e a distância. **Parágrafo único.** Compreende-se por ações de Acessibilidade e Inclusão medidas e programas adotados por essa instituição acompanhando as relações de todos que adentram à Universidade, visando a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinal, comunicacional, digital, instrumental, metodológica, programática e a promoção de equidade e justiça social”. (2024 art. 3º).

A seguir, serão apresentados os instrumentos que viabilizaram o acesso aos dados para posterior análise nesta pesquisa.

3.4 Participantes

Para efeito desse estudo, apenas 60 estudantes foram convidados a participar da pesquisa, por atenderem aos critérios de inclusão pré-estabelecidos, a saber: estar, no momento dessa pesquisa, cursando o Ensino Superior na Instituição pesquisada; estar sendo atendido pelo Núcleo de Apoio da Universidade e que sejam portadores de laudo médico ou parecer diagnóstico de deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, o que exclui

alunos com transtornos de ansiedade. Na coordenação do Núcleo encontram-se professores especialistas e também docentes do quadro de profissionais da Universidade.

Por meio dos dados fornecidos pelo Núcleo de Inclusão, dentre os 60 estudantes convidados a participar dessa pesquisa, encontram-se alunos com baixa visão, baixa audição, TEA, TDAH e deficiência física. Por atenderem os critérios de inclusão pré-estabelecidos, os 60 alunos foram convidados a participar da pesquisa por meio de uma proposta de adesão voluntária.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a professora especialista, coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da instituição investigada, realizou o primeiro contato com os discentes atendidos pelo Núcleo. Esse contato inicial teve como finalidade solicitar o consentimento dos alunos para o compartilhamento de seus dados de contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, em conformidade com os protocolos éticos aprovados. Posteriormente, foram disponibilizados pela coordenação do Núcleo à pesquisadora os contatos de 8 alunos que manifestaram concordância em participar da pesquisa.

Na sequência foram enviados, de modo individual a 6 destes alunos, o questionário via *whatssap*, junto ao convite para participarem da entrevista. Para os outros 2 alunos, considerando a deficiência visual dos mesmos, foi enviada uma mensagem em áudio, seguida do convite para realizarem o questionário e a entrevista de forma presencial, alcançando o aceite apenas de 1 aluno. Ao todo foram obtidas 6 respostas ao questionário e 2 entrevistas, o que surpreendeu a pesquisadora em relação ao motivo que gerou uma taxa de adesão tão baixa. Mediante essa situação, que inviabiliza qualquer generalização estatística e sugere que os dados coletados, foi dada sequência aos rumos da pesquisa.

Cabe destacar que no grupo de participantes há os seguintes alunos: 2 com TEA, 2 com deficiência visual, 1 com deficiência auditiva e 1 aluno com TDAH.

A seguir, serão detalhados os instrumentos para a coleta de dados e prosseguindo, o detalhamento das etapas sucessivas para chegar à coleta de dados.

3.5 Instrumentos de pesquisa

A caminho dos dados, decidiu-se utilizar dois instrumentos: um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. Ao obter o aceite dos estudantes para participar da pesquisa, eles foram informados das etapas e dos instrumentos que iriam compor a investigação.

De acordo com Gil (1999, p.91), “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em itens bem redigidos”. Portanto, as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa, com questões preferencialmente fechadas, que mantenham relação com o problema proposto.

Nesse estudo, o questionário explora as informações sobre o público-alvo da pesquisa, com questões direcionadas à caracterização dos participantes, provendo informações organizadas, resultados da história de vida, experiências ou outro conjunto de variáveis. O questionário sociodemográfico, composto de 10 questões objetivas, contemplou informações referentes ao perfil socioeconômico, vida escolar dos alunos participantes, idade e suporte necessário, conforme consta no apêndice A deste trabalho.

O questionário é composto por opções de múltipla escolha visando maior facilidade para alunos com deficiência física. Aos participantes foi informado que deveriam fazer a devolutiva do questionário pelo prazo de 15 dias, sendo a data previamente agendada. O questionário foi enviado a cada um dos participantes via *online*, exceto para os alunos com deficiência visual, pois para estes foi marcado um encontro presencial no qual a pesquisadora leu as questões e assinalou a resposta, assim como neste encontro foi feito o convite para a continuidade da participação na segunda etapa da coleta. O envio deste instrumento foi acompanhado de um convite aos alunos para participarem da segunda etapa da pesquisa, composta de uma entrevista semiestruturada.

Dando seguimento à pesquisa, vencida a primeira etapa, iniciou-se a abordagem aos participantes por meio da entrevista semiestruturada.

Segundo Duarte (2004, p. 215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo.

Em geral, as entrevistas segundo Meihy e Ribeiro (2011, p.101) são importantes pois “a síntese se torna virtude fundamental, pois na espontaneidade é atestada de revelações menos pensadas ou premeditadas”. Mais detalhes sobre a utilização desses instrumentos, serão descritos a seguir, no item 3.6.

A entrevista foi composta com um roteiro, orientador de reflexão visando alcançar dados mais fidedignos. Os temas que foram tratados na entrevista são: processo de transição

entre a Educação Básica e o Ensino Superior; integração social; suporte e acessibilidade; dificuldades e desafios enfrentados; participação em eventos acadêmicos na universidade ou em outras instituições de ensino superior, conforme consta no apêndice B.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, foram cuidadosamente planejados e estruturados, para minimizar possíveis riscos na entrevista, a abordagem individual permitiu à pesquisadora fazer uma pausa e reorganizar o processo. Em casos extremos de inadequação ou desajuste de comportamento, o participante, caso fosse necessário, seria encaminhado ao serviço público de saúde mais próximo para os procedimentos necessários, no entanto não ocorreu. Além disso, o estudante tinha total liberdade de parar a qualquer momento a entrevista ou solicitar alterar qualquer questão ao qual não se sentisse confortável em responder.

Na sequência, serão apresentados os passos tomados em direção aos dados.

3.6 Procedimentos para coleta de informações/dados

Como o presente estudo engloba seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Para obter informações acerca do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, contatou-se a coordenadora do Núcleo, que ciente da importância dessa pesquisa, atendeu à solicitação desta pesquisadora, para a qual fez o envio de uma lista contendo todos os alunos com deficiência atendidos pelo Núcleo, bem como a identificação dos respectivos laudos médicos, nesse caso, o que possibilitou obter um número de alunos que preenchiam os critérios estabelecidos. O Núcleo disponibilizou as informações sobre os alunos, somente após o parecer de aceite do CEP.

Após obter a liberação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), foram enviados convites para participarem da primeira etapa dessa pesquisa, os alunos com deficiência e dotados de laudo médico, em um número de 60 pessoas atendidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e que se encaixam nos critérios estabelecidos nesta pesquisa. Mediante o aceite dos interessados em participar dessa pesquisa, aos quais foi garantido sigilo total dos dados coletados, sob a guarda da pesquisadora por 5 anos, foram orientados sobre o questionário sociodemográfico, enviado de modo individual e *online*, via plataforma do *Google meet*, salvo os casos que necessitaram que o questionário fosse

realizado de modo presencial. Para o preenchimento e a devolutiva do questionário foi dado o prazo de 15 dias.

Acredita-se que houve riscos mínimos para a participação nesta pesquisa, por exemplo: os participantes podem se sentir constrangidos com alguma pergunta, pois alguns dos temas tratados podem remeter a situações estressoras. Porém, destaca-se que, a pesquisadora esteve atenta aos possíveis sinais entre os participantes, de constrangimento ou desconforto mediante alguma pergunta. E se fosse percebido que algum dos temas tratados poderia criar uma situação estressora entre os participantes, a pesquisadora daria uma pausa e retornando após ajuste emocional do participante.

A pesquisa também traz benefícios indiretos aos alunos, pois acredita-se que por meio dessa experiência, é possível que venham a se sentir mais valorizados em razão de lhe darem voz com direito a expressar-se em torno de uma realidade vivenciada, especialmente quanto a sua adequação ao contexto acadêmico, suas tarefas e expectativas de participar efetivamente de uma educação inclusiva.

Para assegurar a acessibilidade e a participação de todos os alunos convidados, antes de enviar os questionários, foi avaliado caso a caso, verificando-se cuidadosamente qual a necessidade de adaptação dos instrumentos, desde a entrega do TCLE, até o envio e devida adequação do questionário ou ainda, em relação à forma ou local para realização da entrevista. Para o caso de alunos com deficiência visual, o TCLE foi entregue pessoalmente e lido por um aplicativo do próprio aluno, a escolha do próprio.

O convite para a entrevista semiestruturada foi enviado aos participantes de modo *online*, com informações em áudio para os alunos com baixa visão, mas a realização da mesma foi feita presencialmente. Já para os alunos com deficiência física, TDAH, TEA e baixa audição, as informações foram enviadas de forma escrita, junto a um link do *Google meet*.

Cada uma das entrevistas foi gravada (apenas o áudio) e posteriormente transcrita com o interesse de passar o que estava gravado para o escrito, sem preocupações linguísticas ou fonéticas. Após a transcrição, três dias depois da entrevista, as gravações serão descartadas. Sendo garantido ao aluno participante que nenhum áudio será publicado. A seguir será abordado o procedimento para análise dos dados coletados.

Cabe informar que, 8 alunos aceitaram que seus contatos fossem apresentados à pesquisadora. Embora houvesse esforço da pesquisadora para colher os dados dos outros dois

estudantes, não alcançou sucesso nessa tentativa. Além disso, apenas 6 deles responderam ao questionário e apenas 2 aceitaram participar da entrevista, conforme já citado no item 3.4.

3.7 Procedimento de Análise de dados

De posse dos dados coletados, inicialmente foram selecionados aqueles obtidos por meio dos questionários. Optou-se por organizar o material produzido junto ao questionário em forma de texto descritivo, sendo posteriormente analisado em diálogo com o referencial teórico adotado no estudo, de modo a possibilitar a interpretação dos dados à luz das categorias conceituais que fundamentam a pesquisa. o que também permitiu analisar as experiências, necessidades e perfil econômico dos participantes envolvidos no estudo.

Já as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise das informações contidas, visando subsidiar a discussão de dados desta pesquisa.

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2015), a Análise de Conteúdo é um método em que o pesquisador “escava” o texto de forma sistemática (pré-análise), peneira e organiza os achados (exploração do material) e, finalmente, examina e explica o significado desses achados para contar uma história sobre o que foi descoberto (interpretação). É uma ponte entre a quantificação objetiva e a interpretação qualitativa profunda.

Inicialmente, foi feita a leitura e transcrição de cada entrevista realizada, em seguida foram realizadas as seguintes etapas: Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento e interpretação de resultados.

Na fase de pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante do material da entrevista, com a finalidade de possibilitar uma aproximação inicial com os dados, identificar ideias centrais e verificar sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa, depois foram analisadas cada um dos temas contemplados pelas perguntas na entrevista semiestruturada, onde os discursos coletados nas entrevistas foram comparados e analisados com outros discursos de autores, estudos e pesquisas já consolidadas e apresentados aqui nesta pesquisa.

Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação dos dados, a partir da identificação das unidades de registro e das unidades de contexto, conforme orientações de Bardin. As unidades de sentido identificadas foram agrupadas de acordo com suas similaridades, dando origem às categorias temáticas, construídas de forma indutiva, a partir do material empírico, em consonância com o referencial teórico adotado.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados e interpretação, os dados categorizados foram colocados em um quadro, separados por temas, onde foram analisados de forma crítica e interpretativa, estabelecendo-se relações entre os achados empíricos e os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo. Essa etapa possibilitou a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências no contexto universitário, contribuindo para a construção das análises e discussões apresentadas nesta dissertação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa etapa do trabalho verifica-se o que os dados obtidos utilizando os instrumentos aplicados revelam à pesquisadora, que por vezes, irá consultar um dos seus aportes teóricos a para elucidar pontos fortes e fracos e deixar aos leitores, contribuições positivas para novos estudos.

Esta seção constitui o núcleo do estudo, apresentando as descobertas obtidas por meio dos instrumentos metodológicos selecionados, alinhadas aos objetivos propostos. Os dados coletados foram organizados e analisados à luz do referencial teórico, permitindo uma interpretação crítica dos resultados.

Além de ampliar a compreensão do tema investigado, os achados deste estudo oferecem *insights* relevantes, com potenciais implicações tanto no âmbito teórico quanto prático. A discussão integra evidências empíricas e fundamentação teórica, destacando convergências, contradições e contribuições para o campo de conhecimento.

A seguir, inicia-se a primeira parte da análise, por meio da síntese dos resultados obtidos no questionário sociodemográfico.

4.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

O questionário tem por objetivo explorar e obter informações sobre o público-alvo da pesquisa, com questões direcionadas à caracterização dos participantes. O questionário sociodemográfico composto de 10 questões objetivas, aplicou-se a obter informações referentes ao perfil socioeconômico, vida escolar dos alunos participantes, idade e suporte necessário, conforme consta no apêndice A deste trabalho.

Com base nos dados coletados por meio do formulário, foi possível observar a diversidade de trajetórias educacionais entre os participantes. A pergunta "Onde cursou o Ensino Médio?" contou com um total de 6 respostas, distribuídas entre três tipos de instituições: escola pública estadual, escola pública Municipal e escola particular. Três alunos

afirmaram terem cursado o Ensino Médio em escola particular, por outro lado, dois alunos relataram ter frequentado escolas públicas da rede Municipal e um aluno passou por unidades de ensino da rede estadual. Ou seja, três dos respondentes são de escolas públicas (estaduais e outras municipais) e três são de escolas da rede privada de ensino, o que revela um equilíbrio entre os participantes oriundos das redes pública e privada. Esses dados são importantes para compreender o contexto educacional dos respondentes e podem influenciar diretamente nas experiências acadêmicas e na percepção sobre temas como acesso, inclusão e qualidade da educação.

Já em relação ao tipo de financiamento utilizado na universidade, os dados apontam novamente para uma divisão proporcional. Três dos respondentes afirmaram ser beneficiários de bolsas de estudo, enquanto os outros três realizam o pagamento integral das mensalidades. Nenhum dos participantes declarou utilizar o programa de financiamento estudantil (FIES), o que pode indicar um perfil socioeconômico intermediário ou uma preferência por alternativas como bolsas institucionais ou pagamento direto.

A combinação dessas duas análises reforça a importância de políticas de apoio financeiro, especialmente para garantir a permanência e a equidade dentro do ambiente universitário.

Nos limites deste estudo não se obteve informações sobre haver na Universidade um centro de apoio aos alunos bolsistas, diferenciado do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Os dados revelam que cinco dos respondentes apresentam algum grau de dependência financeira, seja parcial ou total. Três relatam que trabalham, mas ainda não são financeiramente independentes, o que é comum entre estudantes universitários. Apenas uma pessoa afirmou ser totalmente independente, e outra declarou receber apoio governamental, o que pode indicar uma situação de vulnerabilidade social.

Nenhum dos estudantes abordados se revelou como arrimo de família, o que reforça o perfil de jovens adultos em fase de formação e inserção gradual no mercado de trabalho. Essas informações ajudam a compreender a realidade socioeconômica dos participantes e podem contribuir para reflexões sobre políticas de permanência estudantil, assistência financeira e inclusão social no contexto universitário.

Os dados revelam que nenhum dos respondentes possui veículo próprio. Sendo um dos participantes dependente de transporte público, evidenciando a importância desse serviço para o acesso à universidade. Dois participantes afirmaram que se deslocam a pé ou de bicicleta, o

que pode indicar proximidade geográfica da instituição ou uma opção mais econômica e sustentável.

A dependência de carona foi assinalada por três participantes, o que aponta para uma forma alternativa de transporte, muitas vezes ligada à ausência de autonomia financeira ou à falta de linhas regulares de transporte público em certas regiões.

Tal situação vai ao encontro com a pesquisa de Reis (2019), em que essa problemática é citada transportando-a para a realidade específica da Amazônia. A dificuldade de transporte, que no questionário é representada pela falta de autonomia financeira para ter um carro ou pela irregularidade do transporte público, na pesquisa de Reis adquire uma dimensão geográfica e logística extrema: a dependência de barcos e a completa falta de transporte público em algumas regiões. Isso intensifica exponencialmente o vínculo entre dificuldade de transporte e condição financeira, pois a locomoção depende inteiramente da possibilidade da família em custear meios de transporte alternativos e, frequentemente, mais caros.

Portanto, a pesquisa de Reis (2019) corrobora e amplifica a conclusão desta questão. Ela demonstra que, em contextos regionais como o Amazonas, a combinação de precariedade no transporte e limitação econômica não é apenas uma barreira ao acesso, mas um fator crítico para a permanência estudantil. A "invisibilidade, exclusão e estigmatização" vividas pelos estudantes com deficiência, citadas por Reis, são agravadas por um sistema de mobilidade que os exclui duplamente: primeiro por sua condição socioeconômica e depois pela inadaptação da infraestrutura de transporte à realidade geográfica da região. Ambos os textos convergem para a mesma conclusão: garantir a educação superior requer políticas de mobilidade estudantil que considerem as desigualdades econômicas e as diversidades geográficas do país.

O questionário revela que quatro respondentes estão na faixa etária de 17 a 25 anos, isso reforça o perfil de jovens adultos em fase inicial da vida acadêmica e profissional, muitos dos quais ainda estão em processo de construção de autonomia financeira e inserção no mercado de trabalho.

Um aluno na faixa etária de 26 a 35 anos e um aluno na faixa de 36 a 46 anos, o que pode estar associado ao ingresso tardio na universidade, retomada dos estudos ou reorientação de carreira. Nenhum participante tem mais de 46 anos.

A diversidade etária, ainda que pequena, pode enriquecer as trocas em sala de aula, promovendo diferentes percepções de mundo, trocas de experiências e expectativas em relação à educação.

Quando mencionado sobre "processo de construção de autonomia financeira", não há referência apenas a respeito da questão de idade, mas de classe social. Um jovem de 17 a 25 anos de uma família abastada pode ter uma "inicialização" financeira facilitada, podendo se dedicar exclusivamente aos estudos. Já um jovem da mesma idade, de origem menos abastada, provavelmente precisa conciliar estudo e trabalho, o que impacta seu desempenho acadêmico, tempo de lazer e saúde mental. A interseccionalidade aqui revela que a experiência de ser um "jovem adulto" é profundamente diferente dependendo da classe social.

Quatro respondentes afirmaram que ainda residem com os pais. Esse dado reforça o perfil de estudantes que estão em uma fase de transição para a vida adulta. Já dois respondentes assinalaram que moram sozinhos, indicando uma autonomia financeira total ou parcial, como sugerido pelos dados da questão 3 do questionário aqui apresentado.

Morar com os pais, pode ser reflexo do custo elevado para se manter independente ou a escolha por ambientes mais estáveis durante a trajetória acadêmica, que se analisado por meio do olhar da interseccionalidade estudada por Collins (2021), a “escolha por ambientes mais estáveis”, não é uma escolha livre, mas pode ser contingente a um privilégio de classe, ou pode representar o reflexo de um custo elevado para se manter financeiramente, o que não é uma escolha individual falha, mas o resultado de uma estrutura econômica que torna o custo de vida, especialmente da moradia, incompatível com a renda média de um estudante.

A matriz de dominação opera aqui através de políticas econômicas, especulação imobiliária e a falta de suporte público adequado (como moradia estudantil subsidiada).

A análise revela que três dos participantes não realizam nenhum tipo de acompanhamento clínico ou educacional, o que pode indicar uma ausência de necessidade, falta de acesso ou desconhecimento sobre os serviços disponíveis. Por outro lado, três dos respondentes estão envolvidos em algum tipo de acompanhamento clínico, seja com equipe multidisciplinar (dois respondentes) ou de equipe multidisciplinar e apoio educacional (um respondente). Esse dado evidencia que uma parte relevante dos estudantes busca apoio especializado para lidar com demandas emocionais, cognitivas ou de aprendizagem durante a formação acadêmica.

É importante destacar que nenhum estudante indicou fazer acompanhamento exclusivamente educacional.

Essas informações são fundamentais para refletir sobre a necessidade de fortalecer políticas de acolhimento, saúde mental e suporte multidisciplinar dentro da universidade, garantindo condições adequadas para a aprendizagem e permanência estudantil.

Os dados apresentados no questionário trazem informações relevantes sobre a presença de acompanhamento especializado entre os participantes da pesquisa durante a Educação Básica. Observa-se que cinco alunos não contaram com o suporte de tutor, auxiliar ou acompanhante em sua trajetória escolar.

Por outro lado, apenas um aluno declarou ter recebido esse tipo de assistência. Esses resultados sugerem que uma parcela dos pesquisados pode não ter tido necessidades educacionais específicas que justificassem o acompanhamento, como dificuldades de aprendizagem, ou condições que possam ter requerido atenção individualizada, ou até mesmo pode indicar a falta desse recurso.

Os resultados da pesquisa revelam um cenário sobre a continuidade dos apoios educacionais na trajetória acadêmica dos estudantes. Dentre os participantes que responderam ao questionário, observa-se que quatro não possuem acompanhamento especializado durante sua formação universitária, enquanto dois utilizam desse recurso.

Esses dados revelaram que as necessidades educacionais específicas não se limitam à fase escolar inicial, e que essas demandas podem inclusive se intensificar conforme a necessidade em outras etapas da escolaridade, na qual se inclui a formação acadêmica.

Quando os autores Ferrari e Sekkel (2007), afirmam que é necessário pensar na trajetória acadêmica que permeia o aluno, não apenas na experiência vivida na IES. Também é preciso levar em consideração o histórico de vida do aluno em foco, uma vivência muitas vezes marcada por desafios, que antecederam o seu ingresso na IES e que, possivelmente, pode trazer reflexos significativos durante a trajetória do aluno na Universidade.

Os resultados obtidos revelam um panorama sobre as demandas por recursos de acessibilidade no ambiente acadêmico superior. Dentre os pesquisados, três afirmaram não utilizar nenhum tipo de recurso ou tecnologia assistiva, um afirmou necessitar de recursos de tecnologia assistiva sem especificar quais, indicando a possibilidade de existirem outras necessidades não contempladas no questionário, um destacou que necessitam de recursos, tais como: uso de fones antirruído e suporte profissional para interpretação textual, esta resposta aponta para dois desafios principais no ambiente universitário: a sensibilidade a estímulos sonoros e as dificuldades no processamento de informações textuais. Um aluno colocou a opção “não sei”, manifestando dúvida sobre suas próprias necessidades.

A análise evidencia que as instituições de ensino superior precisam estar melhor preparadas para atender a um espectro diversificado de necessidades, desde demandas

específicas e já identificadas, até casos em que os próprios estudantes ainda não têm clareza sobre os apoios que poderiam beneficiar seu desempenho acadêmico.

Com a mudança ocorrida nos anos 1990, quando alunos com deficiência, que antes estavam em salas especiais, começaram a integrar as salas regulares, identificou-se a emergência de criar reais condições de inclusão, para a qual seriam necessárias ferramentas e recursos, como as tecnologias assistivas ou pessoas especializadas para atender a demanda. Por isso, na mesma época foi dado início às Políticas de Inclusão. Porém, observa-se que há divergência entre a teoria e a prática, conforme afirma Tomelin, *et all* (2018), pois apesar da implementação dessas Políticas Públicas, a realidade evidenciada no presente, aqui trazida pelos estudantes, não é o cenário ideal da inclusão.

Conforme demonstrado pelos dados coletados, e em consonância com a pesquisa de Reis (2019), fica evidente que a inclusão efetiva no ensino superior é um desafio multifatorial. As barreiras identificadas neste estudo, que abrangem desde questões práticas como deslocamento e falta de recursos até aspectos profundamente enraizados como a formação de profissionais e a estigmatização, reforçam a complexidade do tema.

Este questionário buscou contribuir para essa discussão, e os *insights* aqui obtidos reforçam a necessidade de se abordar o problema de forma interseccional e estrutural, combatendo não apenas as barreiras físicas e acadêmicas, mas também as atitudinais e sociais. A superação desses obstáculos é fundamental para garantirmos um ambiente educacional verdadeiramente equitativo e acessível para todos.

A leitura desse estudo por outros profissionais e interessados pelo tema em geral, poderá despertar maior interesse em buscar referências teóricas e conhecer situações nas quais houve adequação às condições apresentadas pelos alunos, provendo reais formas de adequação e resultados exitosos na formação de alunos com deficiência. É o desejado por essa pesquisadora!

4.2 ENTREVISTAS

Na presente seção, são apresentados e discutidos os resultados emergentes da análise do *corpus* de entrevistas realizadas no âmbito desta investigação. Após a fase de coleta de dados, que contou com a participação de 2 participantes, os discursos foram submetidos a um processo de análise de conteúdo, seguindo os preceitos de Bardin (2015): Pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados à luz dos referenciais teóricos.

Este exercício analítico que permitiu organizar e sintetizar a complexidade e a riqueza das percepções, experiências e narrativas dos entrevistados em um conjunto de 4 eixos temáticos centrais.

O objetivo desta exposição é, portanto, transcender a mera descrição dos dados, avançando para uma interpretação crítica que articula as vozes dos participantes com o quadro teórico previamente estabelecido e com o contexto social mais amplo.

4.2.1 Síntese das Entrevistas

Entrevista com o Participante 1

O fio condutor desta entrevista é a fragilidade da comunicação institucional e da responsabilização da universidade na efetivação do suporte ao estudante com deficiência, o que acarreta em situações desgastante para o aluno, evidenciando que, mesmo quando existem núcleos, comissões e políticas de inclusão, sua operacionalização pode ser falha.

O entrevistado relata que o ingresso no Ensino Superior não apresentou grandes dificuldades iniciais. No entanto, os principais desafios surgem após o ingresso, quando, já com diagnóstico formal (TEA), solicita apoio institucional e se depara com a demora no retorno, a falta de informação dos professores e a ausência de adaptações efetivas, sobretudo em avaliações. Mesmo com laudos e solicitações formalizadas, o suporte não se concretiza de forma sistemática, o que pode gerar frustração, e sensação de invisibilidade.

A entrevista revela um descompasso entre os setores institucionais: o núcleo de inclusão existe, mas sua atuação não chega de maneira clara ao corpo docente, fazendo com que o estudante tenha que reiteradamente se expor, explicar sua condição e solicitar adaptações, situação descrita como constrangedora e desgastante. A responsabilidade pela acessibilidade acaba sendo deslocada para o próprio aluno, que precisa “lembrar” gestores e professores de direitos já assegurados.

Um exemplo positivo citado é o docente que, espontaneamente, apresentou o núcleo de inclusão no início do semestre, gesto simples, mas com impacto significativo. Esse contraste reforça que o problema central não é a inexistência de recursos, mas a ausência de cultura institucional de inclusão.

Neste caso, o diagnóstico tardio implicou a vivência de desafios adicionais para o estudante, especialmente no âmbito social. Conforme relatado, ele ainda se encontra em processo de adaptação e construção dessa dimensão, uma vez que nem todos os colegas têm conhecimento sobre seu diagnóstico. Atualmente, o estudante afirma sentir-se mais preparado

para tornar visível sua condição e dialogar sobre ela com os demais, compreendendo esse movimento como parte de um processo não apenas de auto aceitação, mas também de fortalecimento de seu papel social. Observa-se, assim, o desejo de assumir uma postura mais ativa no processo de inclusão, inclusive como forma de apoiar outros estudantes que possam estar vivenciando experiências semelhantes às que ele enfrentou.

Por fim, o entrevistado assume um papel de protagonismo ao integrar a comissão de inclusão e diversidade, sendo o único aluno do grupo. A defesa central do entrevistado é clara: não se trata de treinamentos complexos, mas de garantir que professores tenham ciência, conhecimento básico e sensibilidade para lidar com a diversidade, evitando que o aluno precise, constantemente, justificar sua condição para ter acesso ao que é seu direito.

Entrevista com o Participante 2

A entrevista evidencia que os desafios enfrentados pelo estudante no Ensino Superior estão sobretudo nas barreiras pedagógicas, institucionais e atitudinais. Embora o entrevistado reconheça a importância e a boa intenção do núcleo de inclusão da universidade, ele aponta a fragilidade estrutural desse setor, que carece de autonomia e apoio efetivo da gestão institucional para garantir a implementação das ações necessárias. Dessa forma, o núcleo atua mais de forma mediadora e consultiva do que resolutiva, o que limita seu alcance.

Observa-se, no discurso, uma crítica consistente ao descompasso entre as políticas de inclusão asseguradas pela legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, e as práticas cotidianas da universidade, o que revela uma ironia significativa, considerando que se trata de um curso de Direito, área diretamente vinculada à defesa e à aplicação dos direitos das pessoas.

O entrevistado destaca que muitos docentes ainda operam sob uma concepção antiga de deficiência, baseada na lógica da “superação individual”, na qual o estudante é visto como responsável por se adaptar ao ambiente acadêmico, e não o contrário. Essa visão, fortemente marcada por fatores geracionais e culturais, contribui para a resistência de parte do corpo docente às adaptações pedagógicas.

A transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior é descrita como um momento de ruptura, principalmente em relação às práticas pedagógicas e à postura dos professores.

O participante 2 tentou por 2 vezes o curso, e enquanto no primeiro ingresso, em 2002, a ausência de recursos tecnológicos inviabilizou sua permanência no curso, o retorno em 2023 revela o papel central da tecnologia assistiva na permanência acadêmica. O uso de leitores de

tela, aplicativos e recursos digitais aparece como elemento fundamental para o acesso ao conteúdo, evidenciando que a inclusão depende não apenas da oferta institucional, mas também do domínio do estudante sobre essas ferramentas.

As ações institucionais atuais, como a monitoria acadêmica, são avaliadas de forma positiva, pois contribuem diretamente para o acompanhamento das aulas e a organização do estudo. No entanto, elas são percebidas como recentes e ainda insuficientes, especialmente quando consideradas as demandas de atividades extracurriculares, estágios e eventos acadêmicos, que continuam fortemente baseados em recursos visuais e pouco acessíveis de forma autônoma.

No âmbito das relações sociais, o entrevistado demonstra estar relativamente bem inserido no meio universitário, destacando redes de apoio entre colegas e trocas colaborativas. Já a relação com os professores é marcada por avanços pontuais, dependentes da abertura individual de cada docente. A necessidade de solicitar descrições verbais e adaptações em aula, embora atendida em alguns casos, revela o desconforto e a falta de preparo docente para práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, a entrevista revela também a existência de recursos institucionais pouco divulgados, como o Centro Especializado de Atendimento Bibliográfico (CEAB), o que reforça a ideia de que a inclusão, além de estrutural, é também um problema de comunicação institucional.

Importante destacar que trata-se de um aluno com voz ativa na luta dos alunos com deficiência, palestrante e que conhece seus direitos. O protagonismo do entrevistado, sua postura ativa e sua capacidade de articulação aparecem como fatores decisivos para sua permanência, indicando que, apesar dos avanços, o acesso e a inclusão ainda dependem, em grande medida, da iniciativa individual do estudante, e não de um sistema plenamente inclusivo.

4.2.2 Caracterização dos Participantes

Segue abaixo os dados referentes ao perfil dos alunos entrevistados, relativos à faixa etária, gênero e laudo dos participantes. Os dados apresentados foram extraídos das respostas obtidas nas entrevistas realizadas.

DADOS	Participante 1	Participante 2
Idade	22 anos	46 anos
Gênero	Masculino	Masculino

Laudo	TEA	Deficiente visual
--------------	-----	-------------------

4.2.3 Categorias

A fase de exploração do material, conforme delineada por Bardin em sua Análise de Conteúdo, constitui a etapa operacional fundamental onde a unidade de registro (entrevistas) é efetivamente dissecada e organizada. Os elementos de análise foram identificados e agrupados em cinco categorias: Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, Desafios, Recursos, Comunicação e Integração.

Cada uma dessas categorias estará em foco nas páginas seguintes, associadas às falas dos partícipes e subsidiadas pela composição teórica aqui trazida.

Quadro 3 - Categorias

TEMAS	Participante 1	Participante 2
Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	“o núcleo teria que ter mais apoio” “ele teria que ter uma força de resolver”	“Foi acho que em março por aí, do ano passado, que solicitei o suporte para o Núcleo. E aí só algumas semanas depois que me deram um retorno sobre. Então, demorou já pra dar o retorno”. “Porque eu só fiquei sabendo do Núcleo porque um dos professores escreveu no quadro. Um dos, tipo, seis professores, que escreveu no quadro sobre isso”

Desafios	“Não é todo professor que está aberto para isso, independente do direito da pessoa” “Então, era de dizer que a pessoa com deficiência ela tinha que provar que era capaz, que ela tinha que se superar” “Em 2010, eu tive alguns cursos, que eu fui dar palestra, e não foi aceito” “em 2002, aí não tinha muito recurso” “Porque ainda a gente tem professores que dão uma aula meio que inacessível”. “o estudante de Direito tem que assistir a audiência. Então, assim, não daria para eu, como estagiário, ir em uma audiência sozinho.” “ Só uns perrenguinhos de vez em quando. Nossa, no começo da faculdade, era muita coisa em slide. Em PowerPoint. E o leitor de tela, ele não funciona bem com slide”	“eu já tava no terceiro período, não teve nenhum tipo de acessibilidade na questão de prova” “Precisava de mais tempo pra fazer a prova, ou às vezes dependendo, ter que fazer em um lugar separado por causa da questão, né, auditiva” “E aí, no final do ano, chegaram a me oferecer fazer prova em locais diferentes, só, mas em questão de prova alternativa, de tempo, não falaram nada, foi isso com questão de dificuldade. E... Fiquei cansado”. “... acho que a feira de oportunidade que teve esse semestre, por exemplo, você precisava ir lá pra marcar a presença. Só que tinha muita gente lá que não era do campus, e não é puramente por questão de ser desconhecida, mas é muita gente dentro lá do hangar, lá do campus, muita gente, muito barulho, eu não conseguia ficar lá dentro por mais de 20 segundos, mas eu precisei ir.” “o evento tinha barulho pra caramba, som alto, só que eu precisava ir pra marcar a presença” “mas ainda é complicado a parte de apresentar trabalho.”
Recursos	“Quando eu voltei agora em 2023, a tecnologia auxiliou muito” “já existem aplicativos que você instala no computador, ele fala o que tá na tela, com isso eu consigo mexer no Word, Excel, que chama o leitor de tela”. “tem aquela questão do banner, que os alunos têm que fazer. Como o banner é visual, porque tem que montar aquela coisa toda, eu faço em dupla.” “Eles têm lá alguns materiais que eles dão atendimento para pessoas com deficiência visual. Então tem a impressora em Braille”. “tive uma participação comunitária sem ser aluno”	“Precisava de mais tempo pra fazer a prova, ou às vezes dependendo, ter que fazer em um lugar separado por causa da questão, né, auditiva”.

	“Então, tem uma menina que me ajuda na sala, que ela copia a matéria da lousa.	
Comunicação	“A gente conversa um pouco com os professores. Quando eu vejo que está bem complicado, né?” “Eu acho que o principal é a abertura.” “Eu acho que os professores não estavam cientes não”	“... quando eu fui perguntar para um professor sobre, ele não sabia do que eu tava falando, assim. Ele não foi notificado em nada sobre meu diagnóstico” “Agora tem a comissão de inclusão e diversidade. Que tem lá, então, tem reunião mensal e a gente vai falar com os professores dessas coisas.” “As duas vezes que eu perguntei para os professores, eles não estavam sabendo. Então, é bem desconfortável ter que ficar lembrando esse assunto, que eu não quero, eu não quero conversar sobre isso.” “Então, parece que a parte de ciência, por parte dos professores, não está muito bem estabelecida” “professores terem ciência desse tipo de coisa, primeiramente, saber que isso acontece, e isso é uma coisa que eles têm que saber, às vezes nem que eles precisem de fazer alguma prova alternativa ou algo assim, mas os professores precisam ter essa noção, pelo menos, que às vezes a sala pode estar, não sei, muito barulhenta”
Integração	“Lá são 60 pessoas na minha sala. Mas a gente é um grupinho muito bom. São pessoas mesmo que me ajudam, assim, também, sabe” “A criança está em formação. Então, a criança estando na escola hoje, o colega vai entender que ter deficiência não é coisa de outro mundo, que vai precisar de auxílio e tudo bem, né?”	“Eu ia começar a ir nas salas pra falar com os alunos pra eles serem encorajados a fazer isso.” “... alguns dias eu cheguei com o meu cordãozinho lá de girassol, só que eu ia pôr dentro da camisa, justamente por essa questão de constrangimento”. “...pra mim, foi relativamente tranquilo, porque eu fico me acostumando com essas questões sociais, eu ainda não me sinto totalmente confortável, mas eu me acostumei”. “a gente teve uma atividade foi acho que nessa terça, e ele foi conversando comigo depois e falou: “que bom, você conseguiu fazer”, “tudo bem se você não conseguir terminar, você tentou refazer, você está melhorando nisso”. Então, ele incentivou

		mesmo isso. Eu achei ótimo, me senti bem acolhido”.
--	--	---

4.2.4 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

Os artigos de Veiga et al. (2022) e Regiani e Mól (2013) abordam, a partir de perspectivas e contextos diferentes, um mesmo cerne problemático: os profundos desafios que as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras enfrentam para efetivar a inclusão de alunos com deficiência. Como fruto de pesquisas e estudos realizados dentro das IES, conforme exposto na revisão de literatura, nasceram os chamados Núcleos de Inclusão e Acessibilidade instalados nas Universidades Públicas e Particulares do país.

No âmbito desse estudo, o Núcleo implementado na IES, na qual se encontram matriculados os alunos entrevistados, tem por objetivo oferecer recursos para acesso, permanência e sucesso na vivência dos alunos, com programas de orientação voltados aos alunos e professores, visando promover e assegurar um sistema educacional inclusivo, conforme a Lei de Inclusão 13.146 de 2015, Art. 27. Em ambas as entrevistas os participantes citaram o Núcleo de Inclusão, a seguir análise das falas que se correlacionam entre os dois participantes.

Foi destacada a fala do participante 2, sobre a necessidade do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade ter mais apoio e mais força para resolver situações comuns no espaço educacional. Uma delas vai ao encontro com a fala expressa pelo participante 1 sobre a demora do Núcleo em dar um retorno sobre a solicitação de suporte por esse aluno. A demora no retorno e na resolução do problema (solicitação feita em março e resposta apenas semanas depois) ilustra a possível falta de agilidade do Núcleo em situações requeridas. Isso justifica a crítica sobre a necessidade de mais apoio e uma "força de resolver", ou seja, uma estrutura que favoreça maior agilidade e eficácia no atendimento aos alunos inseridos no Núcleo.

O fato de a existência do Núcleo ser pouco divulgada (apenas um professor entre seis docentes, o mencionou em sala de aula), conforme expressa o participante 1, pois para ele, o Núcleo não tem a visibilidade ou o apoio institucional necessário para se fazer conhecido. Isso corrobora a ideia mencionada pelo participante 2, de que esse setor, implantado em um dos *campus* da Universidade, requer maior apoio institucional, reconhecimento, não só na oferta de recursos, mas também em divulgação e integração com o corpo docente e demais profissionais que atendem o alunado no cotidiano acadêmico.

As falas dos participantes em ambas as entrevistas se interseccionam, isto é, vão ao encontro umas com as outras. Essa pesquisadora não encontrou diferenças significativas entre os dados extraídos das entrevistas, referentes ao tema em questão.

Considerando que a pesquisadora optou por não formular perguntas diretas sobre o Núcleo, a entrevista foi conduzida de modo aberto, permitindo que os participantes abordassem espontaneamente tanto o Núcleo quanto às ações e recursos oferecidos pela Instituição de Ensino Superior voltados à inclusão.

Na continuidade, foram analisadas as respostas trazidas pelos partícipes na entrevista, sobre os desafios encontrados na jornada acadêmica.

4.2.5 Desafios

Os desafios relatados pelos participantes incluíram: falta de acessibilidade nas avaliações ao longo do curso, “falta de abertura” por parte de alguns professores, escassez de recursos adequados, aulas com barreiras de acesso e ambientes excessivamente barulhentos. É importante destacar que, embora alguns desafios tenham sido comuns a diferentes indivíduos, as dificuldades vivenciadas mantêm aspectos singulares para cada pessoa.

Essas barreiras encontradas corroboram a distinção proposta por Vigotsky (1995), que diferencia a “deficiência na organização psicofisiológica”, uma condição intrínseca, de natureza orgânica ou biológica, como surdez, cegueira ou deficiência intelectual, do desenvolvimento cultural, que abarca funções complexas como a linguagem e a escrita. Este último não é inato, mas sim construído por meio de interações sociais e mediações.

Portanto, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não decorrem apenas de suas condições individuais, mas também, da falta de mediações adequadas e de um ambiente educacional.

A pesquisa de Veiga et al. (2022) evidencia uma grave falha no apoio institucional, onde apenas 13,3% dos estudantes com deficiência relatam receber o suporte necessário, revelando um abismo entre a existência de políticas de inclusão e sua efetiva implementação. Esse problema é agravado pelo despreparo docente, como demonstra o estudo de caso de Regiani e Mól (2013), no qual a maioria dos professores de Química não possuía formação ou experiência para adaptar métodos de ensino e materiais didáticos.

O que vai ao encontro com as falas do participante 2, quando afirma que “Não é todo professor que está aberto para isso, independente do direito da pessoa” e que “Em 2010, eu tive alguns cursos, que eu fui dar palestra, e não foi aceito”, aqui se faz evidente não somente

a resistência encontrada por parte dos professores, mas também se torna mais uma barreira enfrentada pelos alunos com deficiência.

O participante 1, também relatou a dificuldade em ter acesso a provas adaptadas, com tempo maior e em local diferente por conta do barulho, no entanto houve demora para que este pedido fosse atendido, ele chega a dizer “Fiquei cansado”, após afirmar que apenas no final do ano ofereceram adaptação de local. Essa demora na provisão de suportes necessários corrobora a fala do Participante 2, que sintetiza a experiência de muitos: “Então, era de dizer que a pessoa com deficiência, ela tinha que provar que era capaz, que ela tinha que se superar”. Esta narrativa de superação individual, embora aparentemente positiva, frequentemente mascara a omissão institucional, transferindo para o aluno o ônus de compensar a falta de acessibilidade.

Essa expectativa de "compensação" remete a um conceito criticado por Vygotsky (1997): a ideia errônea de que o desenvolvimento natural supriria uma deficiência noutra área. Tal visão, além de biologicamente infundada, ignora o papel central das mediações sociais e pedagógicas no desenvolvimento. Como destacam Ferrari e Sekkel (2007), a raiz desse problema é social, exigindo um trabalho contínuo de conscientização desde a formação docente.

O participante 2, afirma que: “o estudante de Direito tem que assistir a audiência. Então, assim, não daria para eu, como estagiário, ir em uma audiência sozinho.”, ou seja, para ele que é deficiente visual, encontrou em sua jornada acadêmica uma barreira, sendo necessário aqui uma adaptação e a disponibilização de recursos que o auxiliem. No entanto para tal há a necessidade de atenção e proatividade por parte da IES, em efeito ao que também se encontra na fala do participante 1, em relação ao provável desconforto vivido na ocasião: “o evento tinha barulho pra caramba, som alto, só que eu precisava ir pra marcar a presença”, dado que revela mais uma possível barreira que o aluno encontra. Em outro momento, o mesmo participante também afirma que:

“... acho que a feira de oportunidade que teve esse semestre, por exemplo, você precisava ir lá pra marcar a presença. Só que tinha muita gente lá que não era do campus, e não é puramente por questão de ser desconhecida, mas é muita gente dentro lá do hangar, lá do campus, muita gente, muito barulho, eu não conseguia ficar lá dentro por mais de 20 segundos, mas eu precisei ir.” (Participante 2)

Em ambos os casos, os alunos são submetidos a situações desconfortáveis e inadequadas às suas necessidades específicas, ainda que tais eventos sejam “obrigatórios” em sua trajetória acadêmica. O que essa exposição de dados evidencia sugere considerar a urgência de repensar não apenas as metodologias de ensino adotadas em aula, mas também

todas as demais atividades e exigências que compõem a rotina discente. Como afirma Bueno (1999), a simples inserção do estudante com deficiência no ambiente educacional é insuficiente, sendo fundamental que a instituição e seus docentes ofereçam suporte adequado. Diante desse cenário, torna-se imperiosa uma revisão crítica do processo pedagógico, que deve orientar-se não pelas limitações do aluno, mas por uma perspectiva inclusiva que valorize suas potencialidades e promova transformações profundas na estrutura educacional como um todo, viabilizando a real participação do aluno nas atividades que estão na base da sua formação acadêmica.

4.2.6 Recursos

Um aspecto central no debate sobre inclusão refere-se ao uso de recursos de tecnologia assistiva, sejam de alta ou baixa complexidade, como meios essenciais para criar oportunidades e eliminar barreiras. Essa perspectiva alinha-se ao pensamento de Vygotsky (1995), para quem a sociedade, por meio da educação, deve intervir de modo a construir pontes, que permitam superar limitações de origem biológica. Para isso, recorrem-se às chamadas "técnicas artificiais e culturais", instrumentos desenvolvidos pela humanidade que não são inatos, mas cultural e historicamente construídos.

Essa fundamentação se relaciona com o relato do Participante 2, que destaca a dependência de recursos de alta tecnologia em sua trajetória acadêmica, como *softwares* leitores de tela e impressora *braille*. Ele salienta o papel crucial dessas ferramentas, que funcionam como os "caminhos alternativos" propostos por Vygotsky (1995). Tais instrumentos não são meros acessórios, mas vias indiretas e culturalmente mediadas que possibilitam o desenvolvimento e a participação efetiva da pessoa com deficiência, reafirmando que o potencial humano se constrói por meio de ferramentas sociais e técnicas que auxiliam a superar barreiras e abrem possibilidades de aprendizagem e autonomia.

Existem diversos tipos de tecnologia assistiva, que podem auxiliar pessoas com deficiência, no entanto, é necessário levantar a questão: o quanto divulgada são essas tecnologias, pois é necessário o conhecimento sobre essas ferramentas para poder aplicá-las.

Há outras adaptações, caminhos alternativos que são necessários, como o citado pelo participante 1: "Precisava de mais tempo para fazer a prova, ou às vezes dependendo, ter que fazer em um lugar separado por causa da questão, né, auditiva". Tal adaptação não exige suportes de alta tecnologia, o que pode caracterizar ser algo mais "simples" de resolver, e o

que salienta que as necessidades de cada aluno são individuais, e podem ser de níveis de complexidade diferentes.

Um outro recurso que aparece na entrevista do participante 2, é a chamada “Monitoria”, que é um programa oferecido pelo Núcleo, por meio do qual um aluno ganha bolsa de estudo para acompanhar um aluno com deficiência e oferecer o suporte necessário dentro de sala de aula, como citado: “Então, tem uma menina que me ajuda na sala, que ela copia a matéria da lousa”. A “menina” aqui citada, é uma monitora que a Universidade disponibilizou para acompanhar o aluno, como parte de um programa de monitoria, que vem sendo um recurso utilizado e amplamente divulgado em produções desenvolvidas por diversas IES.

Ribeiro et al. (2022) comprovaram a efetividade de um programa de monitoria em Educação Especial implementado em uma universidade de Londrina, obtendo resultados significativos. Em linha com essa abordagem, Rodriguero et al. (2021) também se dedicaram a investigar programas de monitoria como estratégia de apoio educacional. Já Fernandes e Costa (2015) analisaram as percepções de estudantes com deficiência visual e seus respectivos tutores (alunos sem deficiência), acerca da experiência de tutoria entre pares.

Todos esses estudos compartilham um objetivo comum: promover a inclusão e assegurar a permanência de alunos com deficiência no ambiente acadêmico, elevando, assim, a qualidade de sua trajetória educacional. Em comum, as iniciativas contam com a supervisão de professores orientadores, que coordenam as atividades dos monitores.

Quanto aos resultados, as pesquisas convergem em pontos importantes: identificou-se a necessidade de uma formação mais específica e direcionada para os monitores, de modo a prepará-los adequadamente para os desafios da inclusão. O que vai ao encontro com a pesquisa de Valim e Pacheco (2020) que observaram a necessidade de um apoio especializado e exclusivo para alunos com deficiência. Apesar disso, a monitoria foi consistentemente avaliada como um recurso tanto significativo quanto eficaz, com grande potencial para favorecer não apenas o aprendizado, mas também a inclusão social dos estudantes com deficiência.

O apoio dos colegas de sala configura-se como um recurso fundamental tanto para o auxílio direto às necessidades dos alunos com deficiência, como a conscientização sobre o nível de ruído no ambiente, destacada pelo Participante 1. E ainda, quanto ao acolhimento e a colaboração em atividades acadêmicas, conforme exemplificado pelo Participante 2 ao relatar: “tem aquela questão do *banner*, que os alunos têm que fazer. Como o *banner* é visual, porque

tem que montar aquela coisa toda, eu faço em dupla”. Essa atitude dos colegas corrobora em valor com a parceria colaborativa entre pares.

A apropriação dos significados dos dados, torna imprescindível promover uma ação ampla junto à comunidade acadêmica, com vistas a fomentar uma mudança de comportamento pautada no respeito às diferenças, conforme defendem Tomelin et al. (2018). Transformando o ambiente e as relações que permeiam o sujeito, conforme afirma Ferrari e Sekkel (2007).

4.2.7 Comunicação

Uma das questões que aparece com mais frequência em ambas as entrevistas é a “falta de comunicação”, pois segundo os participantes, o Núcleo os atende e passa as informações necessárias aos departamentos ao qual os alunos integram. Porém, quando o ano letivo iniciava, os professores pareciam não ter ciência do assunto, o que se configura como possível dificuldade para os estudantes com deficiência. Por outro lado, os docentes que estavam informados da presença de alunos com deficiência, aparentaram não saber como lidar com eles, o que se mostra como mais um desafio a ser vivido pelos acadêmicos em foco.

Participante 1:

“professores terem ciência desse tipo de coisa, primeiramente, saber que isso acontece, e isso é uma coisa que eles têm que saber; às vezes nem que eles precisem de fazer alguma prova alternativa ou algo assim, mas os professores precisam ter essa noção, pelo menos, que às vezes a sala pode estar, não sei, muito barulhenta”

Com base nos depoimentos, a análise evidencia uma falha crítica na comunicação institucional sobre o diagnóstico dos alunos, resultando no despreparo dos professores para lidar com suas necessidades específicas. O que o Participante 1 manifesta sobre a desinformação entre docentes responsáveis pelas turmas nas quais os partícipes deste estudo se integram: "Ele não foi notificado em nada sobre o meu diagnóstico."

Tal fato, aponta para uma ruptura formal no fluxo de informações, enquanto a observação de que "a parte de ciência... não está muito bem estabelecida" sugere uma lacuna no conhecimento técnico-científico acerca da condição. Já o Participante 2 confirma a informalidade e a reatividade da abordagem "a gente conversa um pouco com os professores. Quando eu vejo que está bem complicado", indicando que a iniciativa para o diálogo parte majoritariamente do próprio aluno, em vez de haver um protocolo proativo e estruturado por parte da instituição. Em síntese, os relatos convergem para categorias de desinformação, falta de preparo e ausência de um canal de comunicação eficaz, criando uma barreira no processo de inclusão educacional.

As falas dos participantes representam a consequência prática da ausência das medidas apontadas pelas pesquisas de Veiga et al (2022). Em sua pesquisa, Veiga et al. (2022) observaram que 45% dos professores manifestaram o desejo de receber maior apoio da IES por meio de cursos e informações sobre as Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Os docentes também demonstraram interesse em oferecer suporte direto aos discentes através de orientação individual, material didático adaptado, estudo dirigido com feedback e monitoria.

O estudo de Paiva e Melo (2021) corrobora essa análise ao enfatizar que, mesmo com a existência de especialistas (como mediadores), é imprescindível a formação específica para os professores regentes, justamente o elemento que faltava nas experiências dos participantes, cujos docentes demonstraram não possuir o conhecimento básico necessário para apoiá-los de imediato. Portanto, as falas ilustram o problema vivido no cotidiano acadêmico, enquanto as pesquisas acadêmicas validam essas experiências e apontam tanto a necessidade quanto os caminhos para a solução.

Outro ponto que chama a atenção é a fala do participante 1:

“as duas vezes que eu perguntei para os professores, eles não estavam sabendo. Então, é bem desconfortável ter que ficar relembrando esse assunto, que eu não quero, eu não quero conversar sobre isso.”

Mais do que apontar uma falta de informação, a fala é um relato potente sobre as consequências humanas e emocionais de uma inclusão mal implementada. Ela mostra que a falha institucional não é apenas burocrática ou pedagógica, mas também ética e psicológica, ao transferir para o aluno o ônus de garantir que seus direitos mais básicos sejam respeitados, causando-lhe sofrimento e constrangimento no processo.

A fala do Participante 2, “Eu acho que o principal é a abertura”, corrobora diretamente com Ferrari e Sekkel (2007), que afirmam ser fundamental o acolhimento no processo de inclusão, e todos os agentes envolvidos no processo devem oferecer esse acolhimento.

O participante 1 pontua que foi formada uma comissão de inclusão: “agora tem a comissão de inclusão e diversidade. Que tem lá, então, tem reunião mensal e a gente vai falar com os professores dessas coisas.”. Trata-se de uma iniciativa da IES para promover a escuta ativa e a participação dos alunos, no entanto apenas há participação de um aluno nesta comissão. A criação da comissão é, em si, uma iniciativa positiva e um marco de mudança estrutural, sinalizando que a IES reconhece a necessidade de institucionalizar a discussão sobre inclusão e estabelecer um canal formal de diálogo. No entanto, a baixa representatividade discente deve ser pauta de reflexão e impulsionar a chamada para outros participantes nessa comissão, que possam ter voz para dividir com muitos outros

representantes da academia, seus interesses, sonhos e reais possibilidades de realização naquele espaço educacional.

4.2.9 Integração

Aqui percebe-se uma diferença entre as falas dos dois participantes, pois o participante 2 afirma ser bem inserido e aceito na sala, salientando que a sala tem 60 alunos, já o participante 1 apesar de também ser bem acolhido pela turma, relata que os outros alunos não têm ciência sobre seu diagnóstico e chega a citar que já chegou a esconder o cordão de identificação (cordão do girassol), por “constrangimento”, e salienta que está em um processo, em que está se “acostumando”, participante 1: “...pra mim, foi relativamente tranquilo, porque eu fico me acostumando com essas questões sociais, eu ainda não me sinto totalmente confortável, mas eu me acostumei”. Aqui observa-se a diferença e singularidade, mesmo que singela, entre os participantes.

O relato do participante 1 dialoga diretamente com a teoria do estigma de Goffman (1981), de que o estigma é como um atributo que desacredita ou diminui socialmente um indivíduo, enquadrando-o em categorias depreciativas e reduzindo sua identidade, colocando como um “defeito”, o que explica o ato de esconder o cordão, pois tal símbolo poderia torná-lo alvo de classificações preconceituosas.

No entanto, o participante 1, afirma que fará parte da comissão de inclusão e pretende falar diretamente com os alunos: “Eu ia começar a ir nas salas pra falar com os alunos pra eles serem encorajados a fazer isso”.

A iniciativa do Participante 1 de ir diretamente às salas de aula para encorajar outros alunos a procurarem auxílio e a falarem com a IES, corrobora e exemplifica de forma prática o princípio vygotskyano de que o desenvolvimento humano é um processo socialmente mediado. Vygotsky (1978) postula que o contexto social e cultural é fundamental para o aprendizado e a internalização de modos de pensar e agir. Ao planejar criar um canal direto de comunicação e incentivo, o participante assume o papel de mediador mais experiente, buscando intencionalmente influenciar o ambiente social e a cultura de sua IES. Sua ação não é isolada; é uma tentativa explícita de modificar o "grupo social", no caso, o corpo discente, fomentando uma cultura de participação e pertencimento. Dessa forma, a fala do participante operacionaliza a teoria, demonstrando que a mudança na cultura institucional em direção à inclusão não ocorre passivamente, mas deve ser ativamente construída por meio de interações e intervenções sociais propositais, como a que ele próprio se propõe a realizar.

O professor tem papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, e para o participante 1, um professor foi de grande importância para em sua jornada acadêmica, pontuando que:

“a gente teve uma atividade foi acho que nessa terça, e ele foi conversando comigo depois e falou: que bom, você conseguiu fazer, “tudo bem se você não conseguir terminar, você tentou refazer, você está melhorando nisso, então, ele incentivou mesmo isso. Eu achei ótimo, me senti bem acolhido”.

O impacto positivo das palavras do professor reforça a ideia de que a mediação pedagógica é eficaz. Ao oferecer feedback específico e positivo, o docente não apenas orienta o desenvolvimento acadêmico, mas também constrói uma relação de confiança que permite ao aluno se sentir valorizado, seguro e motivado.

No que se refere a inclusão, participante 2 é defensor, pois acredita que quanto antes e mais contato as pessoas tiverem com pessoas com deficiência melhor para o processo de inclusão, e afirma que: “A criança está em formação. Então, a criança estando na escola hoje, o colega vai entender que ter deficiência não é coisa de outro mundo, que vai precisar de auxílio e tudo bem, né?”, o que converge com a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1978) que destaca a escola como um espaço central de socialização e formação de concepções sociais. A ideia de que a convivência com uma criança com deficiência naturaliza a diferença e ensina a necessidade de auxílio mútuo, é a aplicação prática do princípio vygotskyano de que o desenvolvimento humano pleno ocorre por meio das interações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi elaborada com o objetivo conhecer as práticas de Inclusão desenvolvidas em uma instituição de Ensino Superior na perspectiva do aluno com Deficiência, visando identificar como essas ações inclusivas são percebidas e vivenciadas pelo aluno com deficiência em sua trajetória acadêmica.

Por meio de um questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada, buscou-se coletar dados para conseguir atingir os objetivos descritos nesta pesquisa.

Os dados apresentados aqui nesta pesquisa corroboram com a premissa de que o número de alunos com deficiência, ingressantes no Ensino Superior vêm aumentando nos últimos anos,

Os dados sociodemográficos mostram uma realidade de famílias com maiores recursos, o que leva a crer que os alunos têm suporte familiar ou conseguiram apoio

financeiro do governo, além da própria Universidade ter oferecido algum tipo de bolsa-auxílio.

Na literatura, há uma escassez acerca do assunto relacionado ao adulto com deficiência ingressante na graduação, em experiências de Inclusão no Ensino Superior. Sabe-se que o ingresso do aluno não garante sua permanência no curso, muito menos a conclusão deste, com uma jornada trilhada com qualidade.

Há limitações nesta pesquisa decorrentes do baixo número de participantes, uma vez que, dos 60 alunos convidados, apenas 6 aceitaram responder ao questionário e somente 2 participaram da entrevista. Essa baixa adesão implicou restrições importantes para o estudo, especialmente quanto à representatividade dos dados, à possibilidade de generalização dos resultados e à ampliação da diversidade de experiências e perspectivas analisadas.

Os resultados da análise indicam uma lacuna significativa entre a existência formal do Núcleos de Inclusão e Acessibilidade e sua atuação efetiva na prática institucional. Embora os Núcleos tenham sido criado para operacionalizar a Lei de Inclusão (13.146/2015) e garantir acesso, permanência e sucesso acadêmico, as falas dos participantes revelam deficiências críticas em sua operação. Foi motivo de observação entre os dados que, atualmente, o Núcleo da instituição que foi campo de estudo, expõe certa falta de agilidade e capacidade de resposta às indagações endereçadas a ele, exemplificada pela demora excessiva para responder a solicitações de suporte, faltam recursos e eficiência processual.

Outro aspecto que se ressalta entre os dados corresponde à falta de integração e divulgação desse espaço para acolhimento de alunos com deficiência, pois entendem e manifestam que o Núcleo tem baixa visibilidade e integração com a comunidade acadêmica, especialmente com o corpo docente. Identificou-se que existe uma ruptura no fluxo de informações entre o Núcleo de Inclusão, os departamentos acadêmicos e os professores, faltando maior interação nesse cenário, no qual insiste-se sobre o significado de haver formalmente notificação aos docentes sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência que estão na sua sala de aula.

Os resultados demonstram que os recursos de tecnologia assistiva e as estratégias de mediação são fundamentais para a construção de caminhos alternativos que viabilizam a aprendizagem e a participação efetiva de estudantes com deficiência, pois são essenciais para a autonomia do aluno, e devem levar em conta que as necessidades são individuais, além de soluções personalizadas.

Além dos recursos técnicos, a monitoria e o apoio entre pares emergem como estratégias de extrema eficácia, apoiadas por pesquisas que comprovam seu impacto positivo na inclusão e na qualidade da trajetória educacional, e promovem a inclusão social e o acolhimento. No entanto, os estudos apontam para a necessidade de se oferecer formação específica aos monitores para qualificar ainda mais essa mediação.

Em síntese, os desafios encontrados pelos participantes revelam que as barreiras à inclusão são estruturais, atitudinais e pedagógicas, transcendendo as limitações individuais. A falta de acessibilidade em avaliações; a resistência e dificuldades de alguns professores e a escassez de recursos adequados, a exposição a ambientes inadequados, como eventos barulhentos e obrigatórios, criam um ambiente educacional que, em vez de mediar o aprendizado, impõe obstáculos adicionais.

Conclui-se, portanto, que a inclusão efetiva exige mais do que a mera inserção do aluno no ambiente acadêmico; demanda uma transformação profunda da cultura e da estrutura institucional. É importante que as IES assumam sua responsabilidade na provisão de mediações adequadas, na formação docente e na reavaliação crítica de todas as atividades curriculares.

Afinal, em se tratando do cotidiano educacional, o processo inclusivo é indicador de inúmeros benefícios para essas pessoas que vêm para a universidade, provavelmente em busca de realizar um dos maiores de seus sonhos: a formação profissional.

Diante dos dados obtidos na pesquisa, constatou-se a necessidade de fortalecer ações institucionais que ultrapassem a dimensão normativa da inclusão e alcancem, de forma efetiva, as práticas cotidianas no ensino superior. Nesse sentido, como desdobramento do estudo, foi elaborado um produto técnico consistente em um projeto de formação destinado a docentes e coordenadores de curso, estruturado nos moldes de uma proposta de extensão universitária, com carga horária mínima de 8 horas. Tal proposta foi concebida a partir das demandas evidenciadas pelos participantes, especialmente no que se refere à necessidade de orientações de natureza relacional e pedagógica, voltadas à promoção de práticas mais justas, sensíveis às diferenças e comprometidas com a construção de ambientes acadêmicos verdadeiramente inclusivos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 2015. 288 p.

BORGHI RODRIGUERO, C. R. BELLANDA GALUCH, M. T.; DOS SANTOS ALVAREZ DA SILVA, T. **Educação inclusiva no ensino superior e Monitoria Especial: da legalidade à educação para a sensibilidade**. Revista Cocar, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3962>

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 03, n. 05, p. 07-25, set. 1999.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da educação Superior 2022: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2023. 60 p.: il. Acesso em 30/05/2024

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm; acesso em: 20 maio de 2024.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras**. Educar em Revista, spe.3, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046>.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão**. Educação & Realidade, v. 45, n. 4, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105412>.

CARVALHO, Joyce Duarte de; VIANA, Tania Vicente. **O público-alvo da educação especial no ensino superior: *bullying* e saúde mental**. Poíesis Pedagógica, v. 21, 26 out. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v21.74614>.

CARVALHO, Janine Lopes. **A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor privado**. 2023. 297 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

CANAL, Sandra. **A Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior**. 2021. 141 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Mestrado em Educação, Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2021.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. **Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. 2016b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000300008>.

CUNHA, Fernando Icaro Jorge; RODRIGUES, Cristiane de Freitas; DENARDIN, Cristiane Casagrande; MACHADO FILHO, Márcio da Mota; MUNIEWEG, Felix Roman; BOLDOR, Jean Ramos; MAIA, Janete Mendonça Chrispim; HICKMANN, Janete. **Educação Especial Inclusiva no Ensino Superior: abordagens problematizadoras. Educação Especial Inclusiva: diálogos da educação básica ao ensino superior**, [S.L.], p. 130-145, 9 ago. 2021. Editora Reflexão Acadêmica. Acesso em 08 jun 2024

Davis, C., Silva, M. A. S. e, & Esposito, Y. L. (1989). **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. *Cadernos De Pesquisa*, (71), 49–54. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1168>

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar em Revista*, [S.L.], n. 24, p. 213-225, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>
Acesso em 08 jun. 2024

FOGLIA, Sandra Regina Pavani. **Inclusão social e educação inclusiva: uma concretização possível**. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Osasco, ano 8, n. 2, p. 253–268, 2008.
Recebido em: 21 dez. 2007. Aprovado em: 30 jun. 2008.

Freitas, M. C. de. (2023). Educação inclusiva: **Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão**. *Cadernos De Pesquisa*, 53;

FELIX; SILVA; FERREIRA, S. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Desafios e Possibilidades na construção de uma Universidade Inclusiva**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/375073217>.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-98932007000400006>.

FERREIRA, Solange Leme. **Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 1, p. 43-60, abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382007000100004>.

FERNANDES, Woquiton Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. **Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 39-56, mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382115000100004>.

FERRARI, Marian A. L. D.; SEKKEL. Marie Claire. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio**. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>.

GLAT, Rosana. **Desconstruindo Representações Sociais: por uma cultura de colaboração para a inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, [S.L.], v.24, N, p. 9-20, 2018. FAP UNIFESP. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1590/s1413-65382418000400002](http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000400002).

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1981.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772014000100003>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados: Taubaté. Brasília: IBGE,2022 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/taubate.html>. Acesso em 07 jun.2024

LIMA, Olga Maria Blauth de. **A Trajetória de Inclusão de uma aluna com NEE, síndrome de Down, no Ensino Superior: Um estudo de caso**. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MENDES, Karina dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto & Contexto - Enfermagem**, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-07072008000400018>. Acesso em 01/06/2024

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Fap UNIFESP (SciELO).

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência**

institucional. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, spe, p. 57-66, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018046>.

MEIHY, J. C. S. B; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, spe, p. 105-113, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018056>

OLIVEIRA, Patricia de Sousa *et al.* **Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem e Educação Especial: Relato de uma Experiência em Fisiologia da Audição no Ensino Superior. Revista de Graduação USP**, v. 7, n. 1, p. 43-57, 29 nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-376x.v7i1p43-57>.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154>.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Firma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

PEREIRA, Rosamaria Reo *et al.* **Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 387-402, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0087>.

PINTO, Ana Cristina Cruz. **A educação especial no ensino superior: uma análise do contexto político da educação especial no curso de Pedagogia da UFAM**. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

Pró-reitoria Estudantil (PRE). UNITAU, Taubaté, 2025. Disponível em: <https://unitau.br/proreitorias/pro-reitoria-estudantil-pre/>. Acesso em: 18 de maio de 2025.

REGIANI, Anelise Maria; MÓL, Gerson de Souza. **Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. Ciência & Educação (Bauru)**, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1516-73132013000100009>.

REIS, Joab Grana. **Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência**. 2019. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RIBEIRO, Karen; FREITAS, Maria Clara de; AUSEC, Ingrid Caroline de Oliveira. **Monitoria em Educação Especial como uma possibilidade de Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior. Educere Et Educare**, [S.L.], v. 17, n. 43, p. 476-498, 11 nov. 2022. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. <http://dx.doi.org/10.48075/educare.v17i43.29533>.

RODRIGUES, Erica. **EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR**. *Faz Ciência*, v. 22, n. 36, p. 25-39, 2020.

ROSSATO, Solange Pereira Marques et al . **Inclusão na Educação Superior: do que estamos falando?**. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.*, Uberlândia , v. 8, e2024-12, 2024 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2526-76472024000100107&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jan. 2026. Epub 10-Jun-2025. <https://doi.org/10.14393/obv8.e2024-12>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão**. *Revista Reação*, ano XVII, n. 96, jan./fev. 2014, p.10-12. Atualizado em 1º/maio/2020.

SALVADOR, CÉSAR COLL *et all*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **PROBLEMATIZANDO A “ATUALIZAÇÃO” DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ANO DE 2018 EM**

RELAÇÃO À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR. Revista Saber Incluir, v. 2, n. 2, 11 maio 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/rsi.v2i2.2640>.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. **Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, n. 1, p. 127-136, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382010000100010>.

SILVA, Jailma; PIMENTEL, Adriana. **A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>.

TOMELIN, K.N. et al. **Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente.** Rev. Psicopedag., v.35, n.106, p.94-103, 2018.

VALIM, Mariana; PACHECO, Eduardo Guedes. **A Especial e o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior de Música: um recorte sobre quatro Universidades do Estado do Rio Grande do Sul.** Revista da FUNDARTE, v.40, N.40, P. 124, 31 mar.2020. Disponível em: [HTTPS://DOI.ORG/10.19179/2319-0868/747](https://doi.org/10.19179/2319-0868/747).

VEIGA, Bruna; GARBELINI, Maria Cecilia da Lozzo; SANCHES, Leide da Conceição. **Desafios da Educação Especial no Ensino Superior em Busca da Inclusão: Contribuições da comunidade acadêmica.** Revista de Ensino, Educação e ciências Humanas, [S.L], v.23, N.1, P. 24-31, 28 mar.2022. Editora e Distribuidora Educacional. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17921/2447-8733.2022v23n1p24-31](http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n1p24-31).

VIGOTSKY, LEV SEMIONOVITCH, **Obras Completas – Tomo Cinco – Fundamentos de Defectologia.** Cascavel: Unioeste, 2022, 488p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO****1. Onde cursou o Ensino Médio?**

- ☐ Escola Pública Estadual
- ☐ Escola Pública Municipal
- ☐ Escola Particular
- ☐ Outro: _____

2. Referente a mensalidade da Universidade...

- ☐ Bolsa de Estudos
- ☐ FIES
- ☐ Pagamento integral
- ☐ Outro: _____

3. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família?

- ☐ Você não trabalha e seus gastos são custeados
- ☐ Você trabalha e é independente financeiramente
- ☐ Você trabalha, mas não é independente financeiramente
- ☐ Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.
- ☐ Outro: _____

4. Qual o principal meio de transporte que você utiliza?

- ☐ a pé/bicicleta
- ☐ Carona
- ☐ Transporte público
- ☐ Veículo próprio
- ☐ Outro: _____

5. Referente a sua faixa etária?

- ☐ 17 a 25 anos
- ☐ 26 a 35 anos
- ☐ 36 a 46 anos
- ☐ + de 46 anos
- ☐ Outro: _____

6. Moradia:

- ☐ Mora com os pais
- ☐ Mora com o parceiro (a)
- ☐ Mora sozinho
- ☐ Mora com amigos
- ☐ Outro: _____

7. Faz tratamento clínico atualmente ou algum tipo de acompanhamento externo?

- ☐ Faz acompanhamento externo para auxílio educacional
- ☐ Faz tratamento clínico de com equipe Multidisciplinar

- () Faz tratamento clínico de com equipe Multidisciplinar e acompanhamento para auxílio Educacional
() Não faz nenhum tratamento ou acompanhamento
() Outro: _____

8. Possuía Tutor, auxiliar ou acompanhante quando estava na Educação Básica?

- () SIM
() NÃO
() Outro: _____

9. Possui algum tipo de auxiliar, acompanhante ou tutor na Universidade?

- () SIM
() NÃO
() Outro: _____

10. Tem necessidade de suporte, adaptação ou recursos de Tecnologia Assistiva (Sistemas de Comunicação, entre outros)?

- () SIM
() NÃO
() Outro: _____

APÊNDICE B

ENTREVISTA

1. Quais os maiores problemas/desafios que enfrentou no Ensino Superior?
2. Qual foi a maior diferença que sentiu na transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior?
3. Quais as estratégias, práticas pedagógicas e ferramentas inclusivas utilizadas na educação básica que poderiam ser implementadas no ensino superior?
4. Acredita que as ações adotadas pelas Instituições de Ensino são suficientes para oferecer suporte e oportunidades para alunos com Deficiência?
5. Participa de eventos, estágios e atividades extracurriculares dentro e fora da Universidade?
6. Acredita que está inserido no meio social da Universidade?

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa "Inclusão de alunos com deficiência em uma Universidade do interior paulista", sob a responsabilidade da pesquisadora Bianca Andrade Izidoro. Nesta pesquisa pretendemos: Conhecer e avaliar as práticas de Inclusão desenvolvidas numa instituição de Ensino Superior, na perspectiva do aluno com Deficiência, com interesse em identificar as ações de natureza inclusiva, destinadas a este público, por meio de uma pesquisa qualitativa, que terá como participantes alunos de diferentes cursos de graduação, que participam do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade (NAIN), setor que recebe alunos com Deficiência. Foi adotado como critério de inclusão: alunos que estejam cursando o Ensino Superior; que sejam atendidos pelo Núcleo de apoio da Universidade e que tenham laudo médico ou parecer diagnóstico de deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, o que exclui alunos com transtornos de ansiedade.

Na busca dos dados, serão utilizados dois instrumentos: um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. O questionário será preparado para explorar e obter informações sobre o público-alvo da pesquisa, com questões direcionadas à caracterização dos participantes, provendo de informações organizadas, resultados da história de vida, experiências ou outro conjunto de variáveis. O questionário sociodemográfico será composto de 10 questões objetivas, visando obter informações referentes ao perfil socioeconômico, vida escolar dos alunos participantes, idade e suporte necessário. As perguntas foram realizadas com opções de múltipla escolha e não há obrigatoriedade de responder todas. Será dada uma previsão de entrega de no máximo 15 dias, com data agendada previamente. O envio deste instrumento será acompanhado de um convite aos alunos para participarem da segunda etapa da pesquisa, composta de uma entrevista semiestruturada. O questionário será enviado a cada um dos participantes via *online*, exceto para os alunos com baixa visão, pois para estes será marcado um encontro presencial para que a pesquisadora leia as questões e assinale a resposta, bem como faça o convite para a continuidade para a segunda etapa.

Vencida a primeira etapa, será dado início ao momento seguinte, nesse caso, a abordagem aos participantes por meio da entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada também será enviada aos participantes de modo *online*, com informações em áudio e um link do *Google meet* para os alunos com baixa visão. Já



para os alunos com deficiência física, TDAH, TEA e baixa audição, as informações serão enviadas de forma escrita, junto a um link do *Google meet*. A pesquisadora terá o cuidado de verificar a devida compreensão do processo pelo participante, para dar sequência ao procedimento de coleta de dados. Cada uma das entrevistas será gravada (apenas o áudio) para posterior transcrição. Após a transcrição ser realizada, três (3) meses depois da entrevista, as gravações serão descartadas. A entrevista contará com um roteiro, orientador de reflexão visando alcançar dados mais fidedignos. Os temas tratados na entrevista serão: processo de transição entre a Educação Básica e o Ensino Superior; integração social; suporte e acessibilidade; dificuldades e desafios enfrentados, participação em eventos acadêmicos na universidade ou em outras instituições de ensino superior.

Os dados coletados por meio dos questionários serão colocados em uma tabela e posteriormente em gráficos de linha, para análise dos resultados. Já as entrevistas serão gravadas (apenas áudio) e transcritas para análise das informações contidas. Visando subsidiar a discussão de dados deste projeto, as informações contidas nas entrevistas serão analisadas por seu conteúdo, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2015), que se constitui uma técnica por meio da qual são feitas divisões para compreensão do conteúdo ali presente (exploração do material). Inicialmente será feita a leitura da entrevista realizada e separadas por tema (tratamento dos resultados), logo após será feita a interpretação destas, utilizando de classificações as palavras instrumentos, que são palavras funcionais de ligação, além de utilizar das possibilidades de comparação, onde os discursos coletados nas entrevistas serão comparados com outros discursos de autores, estudos e pesquisas já consolidadas.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem serão adotados os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: Será assegurado aos alunos participantes o anonimato de sua identidade, e para isso serão utilizados nomes fictícios na pesquisa, bem como o sigilo das informações coletadas para a pesquisa, que serão arquivadas com a pesquisadora por 5 anos. Após a transcrição da entrevista ser realizada, três (3) meses depois da entrevista, as gravações serão descartadas. Sendo garantido que não será publicado nenhum áudio. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em



publicação que possa resultar.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa:

A pesquisa poderá trazer benefícios indiretos aos alunos, pois através dessa experiência poderá se sentir mais valorizado por estar sendo ouvido ou estar sendo lido, dado o direito a expressar-se quanto a sua adequação ao contexto acadêmico, suas tarefas e expectativas de participar efetivamente de uma educação inclusiva.

Acredita-se que há riscos mínimos para a participação nesta pesquisa, por exemplo: os participantes podem se sentir constrangidos com alguma pergunta, pois alguns dos temas tratados podem remeter a situações estressoras. Entretanto para evitar que ocorram danos, destaca-se que, a pesquisadora estará atenta aos possíveis sinais entre os participantes, de constrangimento ou desconforto mediante alguma pergunta. Em percebendo que algum dos temas tratados possa criar uma situação estressora entre os participantes, a pesquisadora poderá dar uma pausa e retomar após ajuste emocional do participante. Mesmo que os instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados terem sido cuidadosamente planejados e estruturados, para minimizar possíveis riscos na entrevista, a abordagem individual permitirá à pesquisadora fazer uma pausa e reorganizar o processo. Em casos extremos de inadequação ou desajuste de comportamento, o participante será encaminhado ao serviço público de saúde mais próximo para os procedimentos necessários. Além disso, o estudante terá total liberdade de parar a qualquer momento a entrevista ou solicitar alternar qualquer questão ao qual se sinta desconfortável em responder.

Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr.(a) receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.



Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável **Bianca Andrade Izidoro** por telefone (12) 982333607, observação: inclusive ligações à cobrar, por e-mail: bianca_1612@hotmail.com ou presencialmente no endereço **Avenida Santa Cruz do Areão, 1975 – Bairro: Areão**.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Bianca Andrade Izidoro

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "**inserir o título da pesquisa**", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

ANEXO B

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Bianca Andrade Izidoro, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado *Inclusão de Alunos com Deficiência na Universidade*, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento. Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 02/02/25

BIANCA ANDRADE IZIDORO

ANEXO C



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Doc. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº SPG – 011575/2024

Taubaté, 16 de outubro de 2024

Prezado (a) Senhor (a)

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pela aluna Bianca Andrade Izidoro, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2024/2025, intitulada "**Inclusão de alunos com deficiência em uma universidade do interior paulista**".

Serão participantes desse projeto a professora pesquisadora, e os alunos com deficiência de cursos da graduação que são atendidos pelo NAIN – Núcleo de Acessibilidade e inclusão da Universidade de Taubaté. A construção de dados ocorrerá por meio de questionário estruturados e entrevistas semiestruturadas, sendo posteriormente realizada a reflexão acerca dos temas norteadores. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. Será mantido o anonimato dos participantes e da Instituição.

Certos de que poderemos contar com Vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12020-040, telefone (12) 36241657, ou com a aluna Bianca Andrade Izidoro, telefone (12) 982333607, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

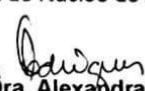
Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
gov.br JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI
Data: 28/10/2024 22:04:24 0300
Verifique em <https://validar.ju.gov.br>

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Coordenadora do Mestrado em Educação


Ilma. Profa. Ma. Viviane Galvão Botelho Neves

Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão


Ilma. Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues

Pró-reitora Estudantil

ANEXO D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da minha voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Bianca Andrade Izidoro, (residente na Avenida Santa Cruz do Areão, bairro: Areão, Taubaté, -SP, telefone (12) 982333607) do projeto de pesquisa intitulado "INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO INTERIOR PAULISTA", que será realizada na Universidade de Taubaté, no polo da pós graduação, que fica localizado na rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté/SP, telefone: (12) 3624-1657, a realizar a gravação da minha entrevista e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

A pesquisa tem por objetivo: conhecer e avaliar as práticas de Inclusão desenvolvidas numa instituição de Ensino Superior, na perspectiva do aluno com Deficiência, com interesse em identificar as ações de natureza inclusiva, destinadas a este público.

Acredita-se que há riscos mínimos para a participação nesta pesquisa. Porém, destaca-se que, diante de qualquer desconforto ou situação estressora com relação aos temas tratados, poderá ser realizada uma pausa e a entrevista apenas será retomada após ajuste emocional do participante. Mesmo que os instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados, terem sido cuidadosamente planejados e estruturados, para minimizar possíveis riscos na entrevista, a abordagem individual permitirá à pesquisadora fazer uma pausa e reorganizar o processo. Em casos extremos de inadequação ou desajuste de comportamento, o participante será encaminhado ao serviço público de saúde mais próximo para os procedimentos necessários. Além disso, o estudante terá total liberdade de parar a qualquer momento a entrevista ou solicitar alternar qualquer questão ao qual se sinta desconfortável em responder.

A pesquisa também poderá trazer benefícios indiretos aos alunos, pois através dessa experiência poderá se sentir mais valorizado por estar sendo ouvido ou estar sendo lido o direito a expressar-se quanto a sua adequação ao contexto acadêmico, suas tarefas e expectativas de participar efetivamente de uma educação inclusiva.

Ao fim da pesquisa, pretende-se elaborar um produto técnico, um projeto de extensão com recomendações acerca de práticas pedagógicas e institucionais inclusivas de continuidade e permanência no ensino superior, orientação aos professores e instituições com recomendações acerca de práticas inclusivas destinadas a este público. No decorrer da pesquisa os resultados iniciais serão divulgados nos seminários e congressos da Universidade e, ao término da pesquisa com a conclusão da análise de todos os dados coletados, será realizada a dissertação do Mestrado Profissional em Educação ao qual esse trabalho se filia.



As entrevistas serão gravadas (apenas o áudio) para posterior transcrição. Após a transcrição ser realizada, três (3) meses depois da entrevista, as gravações serão descartadas. Cabe ressaltar que a utilização das falas e voz será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados as autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização da minha fala, voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12 e no Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. .

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

() Autorizo a utilização da minha voz:



Bianca Andrade Izidoro

_____, ____ de ____ de 20____

Participante da Pesquisa