

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Nádia Ferreira de Faria Braga

Culturas, políticas e práticas de inclusão no ensino superior: um estudo a partir
do Núcleo de Apoio a Inclusão da UFJF

Juiz de Fora
2026

Nádia Ferreira de Faria Braga

Culturas, políticas e práticas de inclusão no ensino superior: um estudo a partir do Núcleo de Apoio a Inclusão da UFJF

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Dr^a Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Juiz de Fora
2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Faria Braga, Nádia Ferreira de.

Culturas, políticas e práticas de inclusão no ensino superior: : um estudo a partir do Núcleo de Apoio a Inclusão da UFJF / Nádia Ferreira de Faria Braga. -- 2026.
195 f.

Orientadora: Katiuscia Cristina Vargas Antunes

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. História de vida. 2. ensino superior. 3. estudantes com deficiência. 4. permanência acadêmica. I. Antunes, Katiuscia Cristina Vargas, orient. II. Título.

Nádia Ferreira de Faria Braga

Culturas, políticas e práticas de inclusão no ensino superior: um estudo a partir do Núcleo de Apoio a Inclusão da UFJF

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 17 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Katiuscia Cristina Vargas Antunes - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Elita Betania de Andrade Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Flávia Barbosa da Silva Dutra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dr(a). Allan Rocha Damasceno
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 26/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 30/06/2026, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FLAVIA BARBOSA DA SILVA DUTRA, Usuário Externo**, em 01/07/2026, às 11:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a)**, em 01/07/2026, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALLAN ROCHA DAMASCENO, Usuário Externo**, em 01/07/2026, às 18:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 01/07/2026, às 19:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3052056** e o código CRC **C4574E30**.

Dedico este trabalho ao meu esposo,
Eduardo, e às minhas preciosidades:
Enrico, Luca e Mateus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me guiado até aqui sob suas bênçãos.

Aos meus pais, Romilton e Denize, que incondicionalmente me incentivaram e se doaram para que eu pudesse trilhar meu caminho na educação.

Ao meu esposo, Eduardo, e aos meus filhos, Enrico, Luca e Mateus, pela parceria e compreensão nas ausências até aqui.

À minha querida orientadora, Professora Katiuscia, que vem marcando minha história de conquistas na UFJF desde o início. Enquanto coordenadora do NAI, recebeu-me em nova fase da minha vida pessoal e profissional, acreditou na minha capacidade de estar à frente em várias situações e, hoje, me leva nos caminhos do doutorado com sua leveza e gentileza marcantes. Obrigada!

À Patrícia que de colega de trabalho tornou-se parceira nos estudos e amiga pessoal. Caminhando juntas nas atividades do NAI e no doutoramento, aprendendo e sempre nos ajudando mutuamente.

À Janaína, grande amiga que a UFES me deu. Obrigada por me acolher, incentivar e estar sempre por perto, mesmo estando longe.

Aos colegas de trabalho do NAI, que me encorajaram em diversos momentos e, hoje, compreendem minha ausência para que eu possa me dedicar a esta pesquisa.

Descaso com inclusão
machuca, pune e aborrece,
é desprezo sem razão,
a ferir quem não merece.

Romilton Faria

RESUMO

Esta pesquisa objetiva perceber como as atividades de inclusão estão se efetivando na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, de modo a promover a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. As discussões acerca das culturas, políticas e práticas de inclusão nas instituições federais de ensino superior são recentes, sendo mais fortalecidas na UFJF após a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e Lei 13.409/2016, que prevê reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, nos interessa identificar e analisar de que forma as práticas, permeadas pela cultura universitária, estão se desenhando em prol do acesso e permanência dos estudantes com deficiência. Ademais, é interesse desta pesquisa investigar o impacto das ações do Núcleo de Apoio à Inclusão na vida acadêmica dos estudantes com deficiência. Para tanto, articulou-se análise documental, entrevistas e referencial teórico, com abordagem qualitativa orientada pela metodologia de História de Vida, segundo os pressupostos de Glat (2009), privilegiando a escuta dos sujeitos e a valorização de seu protagonismo. Para obtenção de dados, foram realizadas doze entrevistas com estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFJF, analisadas à luz da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), que culminaram em seis categorias de análise, quais sejam: sentidos de (in)capacidade; trajetória acadêmica; barreiras e acessibilidade na UFJF; papel do NAI; protagonismo das PcD e rede de apoio. Os resultados evidenciam que a ampliação das políticas públicas de acesso ao ensino superior nas últimas décadas favoreceu o ingresso de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras; contudo, o acesso, por si só, não garante condições efetivas de permanência e participação acadêmica plena. Persistem barreiras pedagógicas e atitudinais que atravessam a experiência universitária, demandando suporte institucional contínuo e ações articuladas entre diferentes setores. Nesse contexto, o NAI emerge como elemento fundamental na mediação das condições de acessibilidade, atuando na orientação acadêmica, na articulação com docentes, na oferta de recursos de acessibilidade pedagógica e no acolhimento dos estudantes, configurando-se como referência de apoio durante a graduação. Do ponto de vista científico, a pesquisa contribui para o campo da educação inclusiva no ensino superior, particularmente no que se refere à permanência acadêmica, ao privilegiar as vozes dos próprios estudantes como protagonistas na produção de conhecimento. Conclui-se que a inclusão no ensino superior constitui um processo em construção, marcado por avanços e desafios. A presença crescente de estudantes com deficiência representa conquista das políticas públicas e dos movimentos sociais, mas a permanência com qualidade depende do compromisso institucional contínuo com a acessibilidade, a equidade e o reconhecimento da diversidade humana. Mais do que garantir acesso, torna-se essencial assegurar condições para que esses estudantes vivenciem plenamente a experiência universitária e participem da produção do conhecimento em igualdade de oportunidades. Esperamos que esta pesquisa contribua significativamente para o contexto da educação inclusiva brasileira, especialmente no ensino superior, na expectativa de avanços e conquistas.

Palavras-chave: História de vida; ensino superior; estudantes com deficiência; permanência acadêmica.

ABSTRACT

This research aims to investigate how inclusion activities are being implemented at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) in order to promote the retention of students with disabilities in higher education. Discussions regarding the culture, policies, and practices of inclusion in Brazilian federal higher education institutions are relatively recent and became more strongly established at UFJF after the Brazilian Inclusion Law (Law 13.146/2015) and Law 13.409/2016, which provides for reserved admission slots for persons with disabilities in higher education institutions. In this context, this study seeks to identify and analyze how practices, shaped by university culture, are being developed to support the access and retention of students with disabilities. Furthermore, this research aims to investigate the impact of the actions of the Inclusion Support Center (NAI) on the academic lives of students with disabilities. To this end, documentary analysis, interviews, and theoretical references were integrated within a qualitative approach guided by the Life History methodology, according to the assumptions of Glat (2009), prioritizing participants' voices and valuing their active role. For data collection, twelve interviews were conducted with students with disabilities enrolled in undergraduate programs at UFJF. The data were analyzed using content analysis according to Bardin (2016), resulting in six analytical categories: meanings of (in)capacity; academic trajectory; barriers and accessibility at UFJF; the role of the NAI; protagonism of persons with disabilities; and support networks. The results indicate that the expansion of public policies for access to higher education in recent decades has facilitated the entry of students with disabilities into Brazilian universities; however, access alone does not ensure effective conditions for retention and full academic participation. Pedagogical and attitudinal barriers persist throughout the university experience, requiring continuous institutional support and coordinated actions across different sectors. In this context, the NAI emerges as a fundamental element in mediating accessibility conditions, acting through academic guidance, articulation with faculty, provision of pedagogical accessibility resources, and student support, thus becoming a key reference during undergraduate studies. From a scientific perspective, the research contributes to the field of inclusive education in higher education, particularly regarding academic retention, by prioritizing students' voices as protagonists in knowledge production. It is concluded that inclusion in higher education is an ongoing process, marked by both advances and challenges. The growing presence of students with disabilities represents an achievement of public policies and social movements; however, quality retention depends on continuous institutional commitment to accessibility, equity, and recognition of human diversity. Beyond ensuring access, it is essential to guarantee conditions that allow these students to fully experience university life and participate in knowledge production with equal opportunities. It is hoped that this research will contribute significantly to the Brazilian inclusive education context, especially in higher education, with expectations of further progress and achievements.

Keywords: Life history; higher education; students with disabilities; academic retention.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fases da educação para pessoas com deficiência.....	26
Figura 2 –	Evolução da Inclusão.....	33
Figura 3 –	Características da escola inclusiva.....	48
Figura 4 –	Principais dimensões de acessibilidade.....	53
Figura 5 –	Intervenções individualizadas.....	79
Figura 6 –	Ilustração do conceito de diferenciação.....	80
Figura 7 –	Desenho adaptável, acessível e universal.....	84
Figura 8 –	Princípios fundamentais do DUA.....	85
Figura 9 –	Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem.....	86
Figura 10 –	Principais ações intersetoriais do NAI.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de matriculados com deficiência e número total de matriculados no Ensino Superior Brasileiro (2012 – 2022)	40
Tabela 2 –	Principais diferenças entre integração e inclusão.....	42
Tabela 3 –	Detalhamento das deficiências.....	102
Tabela 4 –	Critérios de inclusão na pesquisa.....	133
Tabela 5 –	Informações sobre os participantes.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matriculados com deficiência e número total de matriculados na Universidade Federal de Juiz de Fora.....	98
Gráfico 2 – Número de matriculados com deficiência e número total de matriculados no Ensino Superior Brasileiro no ano de 2022.....	99
Gráfico 3 – Deficiências declaradas pelos estudantes matriculados na UFJF até o primeiro semestre de 2024.....	102
Gráfico 4 – Cursos nos quais os estudantes com deficiência estão matriculados até o primeiro semestre de 2024.....	104
Gráfico 5 – Ano de ingresso dos estudantes com deficiência matriculados até o ano de 2024.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias temáticas.....	146
--------------------------------------	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	OS CAMINHOS DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: FAZER AS COISAS CERTAS OU FAZER CERTAS AS COISAS?.....	21
2.1	CADA PASSO IMPORTA: CONSTRUINDO CAMINHOS DE INCLUSÃO.....	24
3	ACESSIBILIDADE E SUAS DIMENSÕES: QUANDO OS PASSOS SE CONFUNDEM COM A REMOÇÃO DE PEDRAS.....	51
3.1	PRINCIPAIS DIMENSÕES DE ACESSIBILIDADE.....	54
3.1.1	Acessibilidade arquitetônica.....	54
3.1.2	Acessibilidade sensorial.....	56
3.1.3	Acessibilidade comunicacional.....	59
3.1.4	Acessibilidade programática.....	61
3.1.5	Acessibilidade natural.....	65
3.1.6	Acessibilidade instrumental.....	67
3.1.7	Acessibilidade digital.....	69
3.1.8	Acessibilidade metodológica.....	70
3.1.9	Acessibilidade atitudinal.....	71
3.1.10	Acessibilidade pedagógica.....	73
3.2	A ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA: ADAPTAÇÃO, DIFERENCIAÇÃO E FLEXIBILIDADE CURRICULAR.....	75
4	O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.....	87
4.1	O NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO DA UFJF.....	88
4.2	O PERFIL DOS ESTUDANTES ACOMPANHADOS PELO NAI/UFJF.....	101
4.3	POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DO NAI/UFJF.....	107
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	112
5.1	A DOCUMENTAÇÃO COMO FONTE DE SIGNIFICADOS.....	113
5.1.1	Procedimentos para matrícula.....	115
5.1.2	Processos avaliativos.....	119
5.1.3	Ações de acompanhamento.....	121

5.1.4	Integralização do curso e desligamento.....	123
5.2	A HISTÓRIA DE VIDA COMO CAMINHO DE PESQUISA.....	126
5.3	PROCEDIMENTOS INICIAIS – A IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	133
5.3.1	Os sujeitos, as histórias de vida e as histórias de deficiências.....	137
6	ANÁLISES DAS ENTREVISTAS: AS HISTÓRIAS DE INCLUSÃO CONSTRUÍDAS NA UFJF.....	146
6.1	SENTIDOS DE (IN)CAPACIDADE.....	147
6.1.1	“Aleijado, velho e criança, ninguém dá confiança”	147
6.1.2	“Cadê sua amiga pra te ajudar?”	150
6.2	TRAJETÓRIA ACADÊMICA – HISTÓRIAS DE EXCLUSÃO.....	152
6.2.1	“Eu tava atrasada, eu não percebia que eu tava atrasada”	152
6.2.2	“Era como se a gente tivesse separado” – Histórias de exclusão na escola.....	154
6.2.3	“Eu toda vida almocei sozinho” – Histórias de exclusão no dia a dia.....	157
6.2.4	“Às vezes me chamam parece que por pena, chama por obrigação, né?” – Histórias de exclusão na vida acadêmica.....	159
6.3	BARREIRAS E ACESSIBILIDADES NA UFJF.....	161
6.3.1	“Eu acho que eu sempre vou ter mais desafio” – Barreiras na UFJF.....	162
6.3.2	“Eu tenho um aplicativo no meu tablet” – Acessibilidade na UFJF.....	166
6.4	PAPEL DO NAI.....	168
6.4.1	“Se não fosse o NAI eu acho que não teria me formado”	168
6.4.2	“Alguns professores só me permitem ter o tempo se tiver uma conversa com o NAI”	171
6.4.3	“Eu não sabia a parte legal do que que eu tinha direito”	173
6.4.4	“Eu passei um perreque até o NAI chegar”	174
6.5	PROTAGONISMO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	176
6.5.1	“Falta o deficiente lá dentro!”	176
6.6	REDE DE APOIO.....	179
6.6.1	“Minha mãe não me dava limitação nenhuma!”	179

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
	REFERÊNCIAS.....	186
	ANEXO I.....	194

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória na educação iniciou-se há mais de 20 anos, ainda na faculdade de pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, em 2003. Como estagiária, atuei na educação infantil, ensino fundamental e logo após finalizar o curso, assumi o cargo de assistente de direção pedagógica de uma escola particular de Juiz de Fora. Nesse contexto, tive vários encontros com a educação inclusiva, mas ainda muito inócua, sem profundidade. Mal sabia eu que era exatamente aí que estava começando a ser desenhada uma história que me traria até aqui, ao doutorado. Como estagiária de uma turma de primeiro período da educação infantil, tive o privilégio de trabalhar com uma criança com Transtorno do Espectro Autista, ainda sem diagnóstico, a qual, anos depois, seria acolhida por mim enquanto servidora do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) na UFJF.

Essa história foi desenhada a partir de entrelaçamento da vida profissional e vida pessoal. Ainda morando em Juiz de Fora, segui minha carreira na iniciativa privada por mais 10 anos, ingressei na rede municipal de ensino como docente efetiva, onde atuei por seis anos como professora de educação infantil. Nesse contexto tive, também, a oportunidade de esbarrar na educação especial, mas sem me dedicar especificamente a esses estudos. Fiz meu mestrado no PPGE/UFJF em outra linha de pesquisa e, por questões familiares, abandonei a carreira de trabalho em Juiz de Fora e me mudei para Vitória/ES. Lá tive a oportunidade de me dedicar aos estudos e ingressar como Pedagoga da Universidade Federal do Espírito Santo. Como a vida pessoal e profissional se entrelaçam, havia um desejo muito grande de retornar para Juiz de Fora em função da vida pessoal, mas foi a profissional que me proporcionou essa realização. A partir de um edital de redistribuição da UFJF, tive a oportunidade de retornar para Minas Gerais. Já na Universidade Federal de Juiz de Fora, fui designada a trabalhar no Núcleo de Apoio à Inclusão. O NAI/UFJF é um núcleo vinculado à Diretoria de Ações Afirmativas, com objetivo de construir e implementar políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência, no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF. Como pedagoga do NAI, assumi o acompanhamento acadêmico dos estudantes com deficiência na universidade, visando a promover acessibilidade e eliminar as barreiras encontradas nos diversos cursos.

Embora, naquele momento, eu já tivesse vivido quase 15 anos de docência, a educação especial não tinha sido o centro das minhas atuações profissionais. Como professora e coordenadora atuei com estudantes com deficiência, mas esse não foi o tema das minhas pesquisas até então. Entretanto, ao assumir minha função no NAI, mergulhei, com total entrega, nos estudos acerca da inclusão e é nesse momento que minha história se cruza com o doutoramento e justifica o tema desta pesquisa. Como servidora da Universidade, pedagoga de um Núcleo de Inclusão, diante de um campo descoberto, tanto no que se refere às pesquisas e produção de conhecimento, quanto às políticas e práticas de inclusão, estou me dedicando à produção acadêmica nessa área, com o objetivo de contribuir ainda mais com o campo da educação inclusiva, especialmente no ensino superior.

A inclusão educacional tem sido um dos maiores desafios e objetivos das sociedades contemporâneas, principalmente quando o foco se direciona ao ensino superior. Embora o acesso à universidade seja um marco importante para o desenvolvimento pessoal, social e econômico, persistem desafios significativos quanto à inclusão de grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência.

Conforme Cabral (2018) e Amorim *et al* (2019), as políticas de acesso das pessoas com deficiência estão avançadas, principalmente após as legislações que asseguram as reservas de vagas. Entretanto, as políticas para permanência desses estudantes ainda são insuficientes, pois, de acordo com os autores, é necessária a ressignificação da cultura universitária, construindo oportunidades em que se reconheçam as diferenças. Trataremos especificamente desse tema no decorrer do segundo capítulo.

Pensar uma educação inclusiva para pessoas com deficiência e outras necessidades específicas não significa, necessariamente, que estamos nos referindo apenas à Educação Básica. Ao contrário, consideramos que à medida que esses estudantes avançam na sua escolaridade, maiores as oportunidades de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, fica clara a necessidade de compreender quais as estratégias políticas e práticas estão acontecendo para garantir o acesso e, sobretudo, a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições federais de ensino superior (IFES).

Observando os dados já publicados sobre o tema, é notório que temos um número significativo de crianças com deficiência matriculadas na educação infantil e

nos anos iniciais do ensino básico. Todavia, esse quantitativo vai diminuindo em relação aos anos finais e ao ensino médio, reduzindo, ainda mais, quando tratamos do ensino superior. Isso se dá em função de uma política de exclusão ligada às instituições de ensino superior que, historicamente, foram voltadas para uma elite seletiva. Conforme nos apontam Antunes e Amorim (2020), existe uma cultura universitária marcada por padrões de excelência que pressupõem que apenas os “mais capazes”, alcançam êxito nos estudos.

Ao aprofundarmos os debates acerca da política pública de inclusão no Brasil, percebemos que documentos internacionais influenciaram positivamente o avanço dessa discussão no âmbito nacional. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da qual o Brasil é signatário, ajudaram a construir uma conceituação em torno da educação inclusiva, seus objetivos, princípios filosóficos etc. A partir de então, deu-se início a um processo de grandes transformações no sistema educacional brasileiro, refletindo mudanças na legislação, o que culminou em dois documentos importantes, quais sejam, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ PNEEPEI (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015).

Importante destacar que, no que tange ao ensino superior, não tínhamos, ainda, política e legislação específica. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ PNEEPEI (2008) e Lei Brasileira de Inclusão são documentos que tratam da inclusão no sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis, portanto daí entendemos que se referem também ao ensino superior. Além disso, importa destacar que, recentemente, entrou em vigor o Decreto 12.626/25 que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Este documento legal é mais explícito ao incluir o ensino superior como nível de ensino responsável por promover a educação inclusiva e a educação especial, entretanto, com muitas lacunas e incertezas, ainda, quanto à maneira como esse trabalho se dará. Falaremos desse aspecto mais adiante.

Assim, embora o novo Decreto traga alguns direcionamentos, na prática, ainda não temos mecanismos que regulamentam a diferenciação curricular e o ensino educacional especializado nas universidades, assim como vemos na educação básica. Embora vejamos que muitas universidades se ancoram em possibilidades de

intervenções constantes na legislação vigente, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Plano Educacional Especializado (PEI), o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), entre outros, ainda é um desafio construir políticas e programas que tratem desse processo de inclusão no âmbito das IFES.

Nesse sentido, esta pesquisa é uma oportunidade de analisar culturas, políticas e práticas de inclusão UFJF, com base no trabalho que é desenvolvido pelo Núcleo de Apoio à Inclusão.

Embora não surjam como legislações específicas para tratar da inclusão no ensino superior, alguns documentos trazem definições direcionadas a esse trabalho. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), por exemplo, é um dos documentos que tratam especificamente da inclusão no ensino superior, a saber:

No Ensino Superior, a transversalidade da Educação Especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 17).

Como já mencionado, a chegada dos estudantes com deficiência na universidade choca-se com a questão da excelência acadêmica, fator tradicionalmente caro à cultura universitária. Diante disso, é preciso rever os critérios de exclusão, homogeneidade e individualismo existentes na academia. Em uma proposta inclusiva, diante de uma sociedade cada vez mais intercultural e heterogênea, a excelência da universidade talvez passe a ser pautada por princípios como cooperação, negociação, inclusão e coletividade (Rodrigues, 2012). Rever os critérios de excelência acadêmica será um passo importante para conseguirmos visualizar a universidade com outro olhar, mais inclusivo

O aumento significativo de ingresso dos estudantes com deficiência no ensino superior torna necessário um aprofundamento na reflexão não só acerca da educação inclusiva, mas, especialmente, em como está se dando o processo de inclusão nas IFES.

Esta pesquisa visa, portanto, contribuir para a discussão sobre o processo inclusivo no ensino superior, analisando as ações implementadas e propondo novas

estratégias para garantir que as universidades brasileiras sejam verdadeiramente acessíveis e inclusivas para todos os estudantes.

Ancorada na metodologia de História de Vida (Glat, 2009), essa pesquisa tem como objetivo geral compreender em que medida o Núcleo de Apoio à Inclusão da UFJF têm atuado para promover permanência e participação dos estudantes com deficiência nos espaços da universidade, analisando culturas, políticas e práticas de inclusão a partir da escuta das trajetórias acadêmicas dos estudantes. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar as práticas do Núcleo de Apoio à Inclusão para promoção da permanência dos estudantes com deficiência na universidade;
- b) Investigar o impacto das ações do Núcleo de Apoio à Inclusão na vida acadêmica dos estudantes com deficiência, por meio de entrevistas abertas do tipo história de vida.
- c) Realizar uma análise dos documentos que regem o trabalho e as políticas de inclusão na UFJF, atualmente.

O segundo capítulo, intitulado **“O caminho da inclusão em educação: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas?”**, dedica-se a discutir os aspectos teóricos da inclusão, perpassando por conceitos centrais, como exclusão, segregação e integração, e traz uma discussão de como os aspectos inclusivos se desdobram para o ensino superior.

No terceiro capítulo, **“Acessibilidade e suas dimensões: quando os passos se confundem com a remoção de pedras”**, discorremos sobre as dimensões de acessibilidade, traçando um breve paralelo com as práticas no âmbito da UFJF, debruçando-nos mais especificamente sobre a acessibilidade pedagógica, que tende a ter maior impacto no âmbito educacional, assim como a acessibilidade atitudinal.

O quarto capítulo, intitulado **“O contexto de educação inclusiva na Universidade Federal de Juiz de Fora”**, traz uma contextualização histórica da UFJF, direcionando as discussões para os dias atuais, delineando o Núcleo de Apoio à Inclusão através de dados quantitativos e qualitativos acerca dos estudantes com deficiência matriculados na instituição. Nesse capítulo, fazemos um comparativo entre os dados da UFJF e os dados nacionais, a fim de trazer uma ampla compreensão dos aspectos levantados.

O quinto capítulo, “**Percurso metodológico: A História de Vida como caminho de pesquisa**”, apresenta uma pesquisa documental que se debruçou sobre os três principais documentos que regem o trabalho do NAI, além de apresentar a metodologia escolhida para esta pesquisa, detalhando a História de Vida, foco de nosso trabalho.

O sexto capítulo, “**Análises das entrevistas: as histórias de inclusão construídas na UFJF**”, apresenta as análises das entrevistas realizadas para esta pesquisa, ancoradas em Bardin (2016). Realizamos as análises e organizamos esse capítulo a partir de temáticas recorrentes que culminaram na seguinte organização: Sentidos de (In)Capacidade; Trajetória acadêmica - história de exclusão; Barreiras e acessibilidades na UFJF; Papel do NAI; Protagonismo da pessoa com deficiência e Rede de apoio.

Para finalizar, nas “**Considerações Finais**” apresentamos os resultados obtidos, na expectativa de contribuirmos para o debate sobre inclusão no ensino superior, fomentando a construção de políticas institucionais inclusivas que conduzam esse processo.

2 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: FAZER AS COISAS CERTAS OU FAZER CERTAS AS COISAS?

O acesso ao ensino superior tem sido, historicamente, um marco importante para o desenvolvimento pessoal, social e econômico dos indivíduos e das sociedades. No entanto, apesar dos esforços contínuos para se promover a igualdade de oportunidades, persistem desafios significativos no que diz respeito à inclusão de grupos historicamente marginalizados e minoritários nesse nível de ensino, como, por exemplo, as pessoas com deficiência. Este capítulo inicia uma discussão sobre a inclusão em educação, notadamente, a inclusão no ensino superior, destacando sua importância, desafios e oportunidades.

Na atualidade, são muitas as vozes que ecoam a favor de uma renovação educacional, de uma mudança na concepção de educação, a fim de torná-la mais democrática, mais eficaz e compreensiva, que inclua todos os estudantes, ou seja, uma renovação no sentido de mudarmos para uma educação inclusiva. Nessa direção, discutiremos, aqui, uma perspectiva de educação inclusiva que perpassa não só a educação básica, mas também englobe o ensino superior e fale em favor de uma cultura universitária inclusiva.

A cultura universitária pode ser compreendida como um conjunto de valores, atitudes práticas institucionais, percepções, símbolos e tradições que orientam a vida acadêmica e moldam as relações estabelecidas no interior da instituição. Mais do que um espaço de ensino e pesquisa, a universidade constitui-se como uma organização social complexa, cujas dinâmicas internas refletem tanto a preservação de tradições quanto a necessidade de adaptação a novos contextos sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, compreender a cultura universitária significa analisar como se constroem identidades coletivas, como se reproduzem normas e como se articulam tensões entre autonomia acadêmica e demandas externas que influenciam seus rumos (Dutra e Antunes, 2024).

Construir uma cultura universitária inclusiva requer pensar em ações que promovam aceitação, participação ativa e respeito à diversidade, de modo que as barreiras e demais impasses sejam objetivamente suprimidos do ambiente acadêmico.

Oliveira, Silva e Gomes (2023, p. 5950) afirmam que as universidades possuem um conjunto de valores que definem as relações de poder, os modos de ser e

conhecer que, em conjunto, configuram o que chamamos de cultura universitária, envolvendo sujeitos que compõem a comunidade acadêmica, tais como docentes, discentes e servidores. Conforme apontam os autores, é essa cultura universitária que orienta as relações sociais da academia com a sociedade de uma forma geral. Nesse sentido, a cultura universitária pode tanto se posicionar de forma inclusiva, simétrica e democrática com as expressões culturais locais, quanto posicionar-se com uma atitude elitista e excludente.

Observamos, entretanto, que, nas últimas duas décadas, em função da política de reserva de vagas, o corpo discente das universidades vem se modificando, trazendo novos ares e novas discussões para a academia, que precisou se abrir e disponibilizar a novas compreensões, sejam elas de cultura, valores ou percepções, tais como: para quem esse espaço é destinado? Quais nuances precisarão ser repensadas? Como a prática pedagógica e institucional deve ser vivenciada? Conforme aponta Bruno (2011), lidar com o diverso, com as deficiências e as diferenças não são conflitos simples, mas situações complexas que passam por representações socioculturais e por valores éticos. A autora destaca, ainda, a necessidade de levantarmos uma reflexão que se refere ao movimento cultural que se estabelece quando a comunidade universitária se vê frente à diferença social, intelectual, sensorial ou de outras naturezas.

Aprofundando um pouco a questão da cultura universitária, ancoramo-nos em Fanon (2022) para trazer o conceito de hierarquização de humanidade. Em nossas discussões relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência que ingressam no ensino superior, fazemos uma analogia na qual o colonizador se torna a própria comunidade acadêmica que, intrinsecamente, reproduz uma hierarquização que já está produzida no mundo social e não permite que elas se sintam pertencentes, produzindo um “não ser” trazido por Fanon. No caso das pessoas com deficiência, esse “não ser” fica muito evidente quando ela se torna invisibilizada pela própria deficiência.

Ao discutirmos a temática da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, podemos fazer uma analogia entre escravidão, preconceito racial e preconceito em relação às PcD – Pessoas com Deficiência, uma vez que elas chegam à Universidade e encontram um espaço que não foi produzido para elas. Ao contrário, se deparam com uma sociedade acadêmica que não visualiza aquela pessoa como capaz e merecedora de estar ali, reafirmando que a Universidade é produzida para

um tipo de corpo, um tipo de sujeito específico, que não uma pessoa cega, com deficiência intelectual, um estudante surdo ou um usuário de cadeira de rodas, por exemplo. As barreiras encontradas são de todas as ordens, sejam atitudinais, arquitetônicas ou pedagógicas, conforme veremos mais à frente.

Em que pese o ambiente encontrado pelas pessoas com deficiência na universidade seja inóspito, é preciso que haja resistência e um esforço ainda maior, pois elas sabem que apenas pela educação e investimento em sua vida profissional é que conseguirão avançar enquanto sociedade em busca de uma quebra de barreira historicamente imposta, de maneira crítica e consciente. Conforme nos falam Collins e Bilge (2021, p. 239), “as pessoas oprimidas precisam da educação para desenvolver consciência crítica, porque, sem ela, lhes faltam ferramentas importantes tanto para analisar quanto para se opor à própria subordinação”. Nesse sentido, desistir de ocupar os espaços de formação superior é deixar de buscar essa consciência que lhes oportunizará o empoderamento social necessário para lutar.

Ainda no bojo das reflexões a respeito da cultura universitária, Segato (2021) nos traz uma divisão hierárquica na universidade, perpassando por questões como valor e prestígio, entendendo que a partir dessa temática há uma definição de quem é quem no mundo acadêmico, de formulação de ideias, conceitos e influência. Certamente, ao aprofundarmos os estudos sobre os discentes com deficiência no ensino superior, compreendemos que essas pessoas não estão nesse lugar dito pela autora, de prestígio, valor e autoridade intelectual. As pessoas com deficiência na vida acadêmica precisam de grande esforço para mostrar que são capazes e estão nesses espaços por mérito próprio.

A partir das discussões acerca da política de cotas, a qual vem ampliando a participação das pessoas com deficiência nas universidades, Segato (2021) relata que essa política nomeou um fenômeno já reconhecido, de modo que manifestou a “ojeriza” ao diferente. Superada discussão e o ranço das cotas, nesse momento essa verdadeira ojeriza narrada pela autora recai sobre as pessoas com deficiência, que, para a comunidade acadêmica, não fazem jus a estar nesse lugar, não são pertencentes a uma elite intelectual, tampouco são capazes de aprender. Essa ojeriza, no caso das pessoas com deficiência, perpassa ainda pela necessidade de mudança desse próprio corpo acadêmico, que precisa necessariamente se adaptar e adaptar suas formas de trabalho para receber as PcD. Tirar as pessoas do seu conforto intelectual, expor a necessidade de mudança de práticas que são executadas

repetidamente há 10, 15 ou 20 anos de vida docente, traz um incomodo ainda maior, pois expõe a fragilidade do meio acadêmico, até então visto como irretocável, ou seja, implica justamente a mudança dessa cultura universitária.

Segato (2021) promove ainda uma discussão sobre o que denomina imaginário acadêmico, responsável por produzir uma visão estereotipada de si mesmo, contaminada pela aparência geral das majorias e representativa, no âmbito mundial, de prestígio e autoridade.

Segundo a autora (2021, p. 330), é preciso romper com esse imaginário, no qual o saber está encarnado na aparência física. Em seus escritos, Segato descreve esse imaginário acadêmico como racista, que não suporta ver uma comunidade não branca e indígena. Esse debate torna-se muito real e forte quando se trata das PcD, que, antes de terem a oportunidade de apresentarem suas capacidades, são julgadas e minimizadas pela aparência física ou pela deficiência, antes de terem espaço de fala e reafirmação de capacidade.

2.1 CADA PASSO IMPORTA: CONSTRUINDO CAMINHOS DE INCLUSÃO

Esta pesquisa foi pensada para se debruçar, inicialmente, sobre três aspectos relevantes: 1) histórico, trazendo um breve olhar em direção ao que já foi construído até o momento na sociedade brasileira; 2) legal, amparando-nos nas legislações e documentos que abarcam a temática e 3) conceitual, fazendo um compilado pelo viés dos conceitos de inclusão trazidos por alguns autores que sustentam nossa pesquisa.

Importante destacar que os aspectos histórico e legal se entrelaçam de modo que os acontecimentos, tanto no Brasil quanto no exterior, dialogam com os documentos e legislações construídos em diferentes momentos da história. Pensar a inclusão em educação nos leva necessariamente a recapitular o trajeto percorrido até aqui, nos âmbitos nacional e internacional, com ações e políticas que reverberam na educação brasileira.

A educação brasileira vem, desde o século XIX, pautada por uma escola tradicional que se propunha a atender a todos. Entretanto, esse modelo de educação desenvolveu práticas e valores os quais, progressivamente, acentuavam as diferenças dos estudantes, que, conforme nos aponta Rodrigues (2001), têm como única semelhança serem diferentes. O modelo tradicional (e excludente) de educação acabou por impulsionar questões, como o insucesso escolar, a evasão e problemas

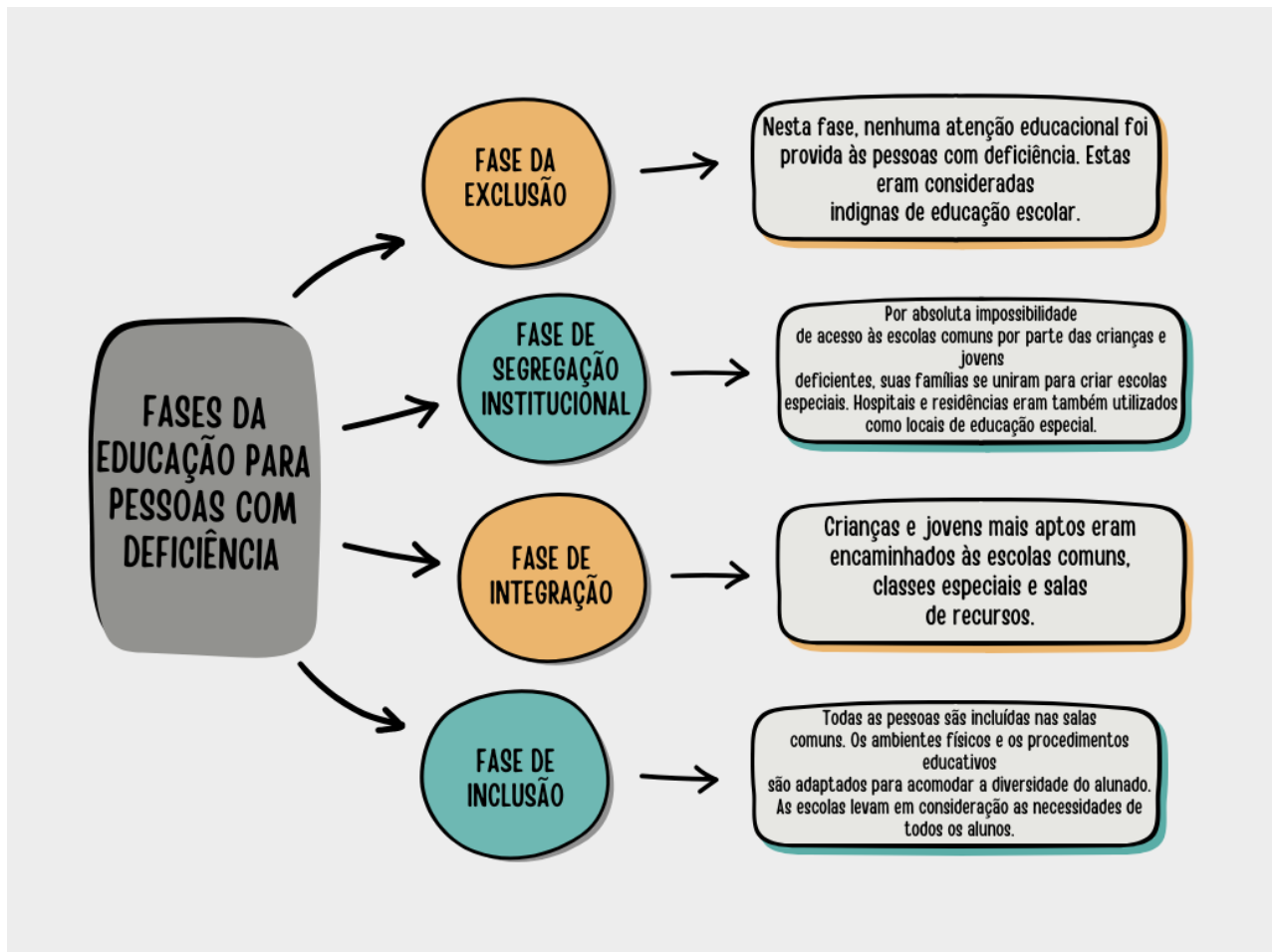
disciplinares, fazendo com que a escola que deveria receber e acolher a todos, fosse, ela própria, um instrumento de seleção, acentuando as diferenças, sejam culturais ou de habilidades dos estudantes. Esse movimento excludente, ao longo dos anos, acabou por impulsionar a criação das escolas especiais, posteriormente das escolas integrativas, chegando a um modelo que vivenciamos hoje de atendimento aos estudantes com deficiências nas escolas regulares.

Conforme nos aponta Sasaki (2002), esse movimento histórico vem acontecendo de forma não tão linear, na medida em que flutuam entre os paradigmas da exclusão, da segregação, da integração e, por fim, inclusão. O autor aponta importante papel do paradigma da integração como possibilidade de oposição à exclusão e segregação, assim como de abertura e compreensão do paradigma da inclusão, a partir de um olhar atento que destaca a necessidade de adaptação do ambiente para receber a pessoa com deficiência. Para Sasaki, o movimento inverso — no qual a pessoa com deficiência precisa se adaptar às condições que lhe são impostas — configura-se como uma espécie de exigência prévia, que não deve ocorrer:

O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum (...). Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, **como se estas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade** (Sasaki, 2002, p. 13,14, grifo nosso).

Ao discutir o aspecto histórico desses avanços, Sasaki (2002) nos traz, de maneira didática, os paradigmas que estamos refletindo aqui e suas implicações educacionais. Vejamos a seguir:

Figura 1 – Fases da educação para pessoas com deficiência



Fonte: Sassaki, 2002, p. 10. Elaboração própria.

Descrição: Infográfico intitulado "**Fases da Educação para Pessoas com Deficiência**", organizado em fluxo vertical. À esquerda, um retângulo cinza apresenta o título. A partir dele, setas conduzem a quatro etapas representadas por círculos coloridos, cada uma acompanhada de uma caixa de texto explicativa à direita. A primeira etapa, **Fase da Exclusão**; a segunda, **Fase de Segregação Institucional**; a terceira, **Fase de Integração** e por fim, a **Fase de Inclusão**.

Essas mudanças nos sistemas educacionais ocorreram ao longo dos anos, tanto no Brasil quanto no exterior, a partir das vivências e percepções práticas, ancorados numa necessária mudança dos programas, documentos e legislações que regem a educação. O primeiro movimento de mudança, retirando os estudantes com deficiência das escolas tradicionais com a criação das escolas especiais, ocorre em uma tentativa de melhorar o atendimento dos estudantes com deficiência, largamente excluídos. Entretanto, conforme nos aponta Rodrigues (2001),

Os valores da escola especial estão embebidos dos valores da escola tradicional. São duas faces da mesma moeda. A escola tradicional constituiu-se para homogeneizar as experiências acadêmicas para todos os alunos e, desta forma, cumprir o seu desígnio de igualdade de oportunidades. Porém, **os alunos com qualquer necessidade especial de educação não**

poderiam ser integrados nela, dado que rompiam essa regra fundamental de homogeneidade. Criaram-se assim escolas especiais, organizadas por categorias de deficiência, com a convicção de que agrupando os alunos com a mesma categoria e as mesmas características se poderia aspirar a desenvolver um ensino homogêneo, segundo o modelo da escola tradicional. Por isso, a concepção da escola tradicional e homogênea remete para a criação das escolas especiais (Rodrigues, 2001, p. 16, grifo nosso).

Percebemos, a partir das questões trazidas pelo autor, que o estudante é excluído da escola comum justamente porque ele rompe com uma lógica homogeneizadora, num objetivo claro de separar o que é diferente. Conforme afirma Rodrigues (2003), a educação inclusiva é uma ruptura com os valores trazidos pela escola tradicional, na medida em que rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno-padrão. Rodrigues discute, em diversos artigos e publicações, a questão da homogeneidade como pressuposto de qualidade. Segundo o autor, a escola tradicional e, por consequência, muitos docentes buscam a homogeneidade, pois ela está atrelada a um conceito de qualidade como condição para desenvolver um bom trabalho. Rodrigues afirma que

A homogeneidade é uma quimera permanentemente perseguida pelos professores. Quando se atribui à heterogeneidade de uma classe as suas dificuldades, fica-nos a ideia de que existem classes homogêneas, em que idealmente os alunos têm um patrimônio cultural comum, um estágio de aprendizagens escolares semelhante, em que aprendem eficazmente com meios e estratégias iguais, em que não há conflitos e em que, no final do ano, todos atingem os objetivos propostos para seu nível de ensino. **Parece sedutor, mas... estas turmas não existem** (Rodrigues, 2003, p. 94, grifo nosso).

Aqui, de modo geral, estamos nos referindo a discussões de um passado recente da educação no Brasil. Não obstante, podemos afirmar, com plena convicção, que é esse mesmo movimento que vivenciamos nas universidades. A busca por turmas homogêneas, com ampla restrição ao diferente — em nosso caso, a dificuldade de pensar a prática adaptada às pessoas com deficiência —, é uma realidade dos docentes do magistério superior. Vemo-nos, então, diante de tudo que discurremos acerca da cultura universitária se relacionando ao que Sassaki (2002) nos traz sobre o paradigma da inclusão no aspecto educacional. À medida que vivenciamos uma cultura universitária cada vez mais elitista, ancorada na busca da homogeneidade, os “ingressos” pagos pelas pessoas com deficiência ficam cada vez mais caros.

Conforme discorre Morgado (2003),

Uma reflexão centrada na resposta educativa adequada às necessidades dos alunos não pode deixar de abordar algumas questões relativas aos professores, sobretudo se entendermos que em educação especial ou ensino regular o fator isolado que mais parece influenciar a qualidade do trabalho é a presença de um professor qualificado (Morgado, 2003, p. 82).

Ocorre que, em se tratando de inclusão no ensino superior, não é frequente encontramos professores que sejam de fato capacitados para o atendimento desse público. Entendemos, ancorados em Morgado (2003), que a qualificação dos professores torna-se um instrumento essencial de educação de qualidade que contemple a todos. Entretanto, o que encontramos no contexto universitário são excelentes docentes, especialistas nas suas áreas, mas que não têm formação no campo da inclusão em educação, especialmente se tratando da dinâmica da academia, em que a cada semestre novas turmas são formadas, em caráter cada vez mais heterogêneo e com estudantes com deficiências diversas. Trataremos dessas questões mais adiante.

Dando continuidade à compreensão histórica da educação especial, vemos que o modelo de escola especial, apesar de ser uma proposta interessante em alguns contextos, inclusive trazendo segurança em um movimento de transição para as famílias e para as pessoas com deficiência, não traz, em teoria, a ideia de homogeneidade, visto que não há, mesmo entre as pessoas com o mesmo tipo de deficiência, um aspecto de homogeneidade. Conforme trata Rodrigues (2001, p. 22) “a ocorrência de uma condição de deficiência é um fator adicional de diversidade (não o único, mas um fator adicional). Esse fato desmente a homogeneidade que se atribui às pessoas com o mesmo tipo de deficiência”. A partir daí, tivemos amplas discussões¹ e documentos legais que propuseram a inserção das pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino. No Brasil, podemos citar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação datada da década de 1960, que determina em seu artigo 88: “A educação de excepcionais² deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (Lei 4024, de 20 de

¹ Como exemplo, “a educação no meio menos restritivo possível”, trazida por Lilly (1970 *apud* Rodrigues 2001), nos Estados Unidos e o conceito de normalização desenvolvido por Nirjke (1978 *apud* Rodrigues 2001), indicando que se deve proporcionar às pessoas com necessidades especiais, condições de participação em tudo semelhante aos demais.

² Termo usado na década de 60, hoje em desuso, sendo substituído por pessoa com deficiência.

dezembro de 1961). A discussão foi avançando e, já nas décadas de 1980/1990, com o movimento global em direção à educação inclusiva, o Brasil seguiu com medidas para promover a inclusão de pessoas com deficiência. Em 1988, a Constituição Federal reconheceu o direito à educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), estabeleceu as bases da educação nacional e reforçou o compromisso do Brasil com a educação inclusiva. A nova legislação previa a inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares sempre que possível, além de estabelecer a necessidade de educação especial para os estudantes com alguma condição específica. Nesse caminho de construção histórica, podemos citar diversos documentos relevantes para a educação especial, que moldaram o percurso, os avanços e as práticas de inclusão até os dias atuais, tais como o Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001; a Resolução CNE/CEB 02/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto 5.296/2004 que ficou conhecido como “Lei de Acessibilidade”, entre outros.

No tocante ao ensino superior, cumpre destacar o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996, um ofício-normativo expedido pelo Ministério da Educação (MEC), dirigido aos Reitores das Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de orientar a implementação de políticas de acesso para estudantes com deficiência no ensino superior. Esse é um dos primeiros documentos, senão o primeiro, que trata das pessoas com deficiência no ensino superior, marcando o início das discussões sobre a inclusão nesse nível de ensino. Importante reforçar que, mesmo tendo essa discussão se iniciado há quase 30 anos, vivenciamos pouquíssimos avanços nessa perspectiva.

Nessa caminhada histórica, chegamos aos dias atuais com discussões e legislações ainda divergentes, sem um consenso e rumo certo de inclusão no ensino superior. Conforme dissemos, foi instituído, em outubro de 2025, o Decreto 12.686/25 que estabelece a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e institui uma rede nacional para operacionalizar essa política, com a proposta de articular os níveis federal, estadual e municipal. Embora seja um documento muito relevante e necessário, fomenta o debate em alguns aspectos. As principais críticas tecidas a ele, até o momento, têm relação com a forma com que ele foi construído, sem a participação e diálogo com atores importantes dessa discussão no Brasil, além da questão orçamentária presentes no art.19º do referido Decreto, que reporta três

recursos para garantir a política, contudo não englobam o ensino superior, pois as opções orçamentárias não atendem às universidades. Sobre a construção dialógica de um documento, Sassaki (2024) afirma que a exigência da participação tanto das organizações e grupos de pessoas com deficiência, tanto dos pesquisadores e estudiosos do assunto se faz necessária para garantir a dimensão programática de acessibilidade, conforme veremos no próximo capítulo. Para o autor,

Ao tratarmos de qualquer assunto pertinente às pessoas com deficiência, quer seja para criar programas e serviços, quer seja para elaborar leis, políticas públicas e outros textos, é imprescindível levarmos em conta a opinião das organizações de pessoas com deficiência (Sassaki, 2024, p. 131).

Sobre a questão orçamentária, o Decreto aponta, como formas de recursos financeiros, o PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola; o PAR - Plano de Ações Articuladas, previsto na Lei 12.695/2012 e o provimento de bolsas conforme prevê a Lei 11.273/2006. Ocorre que todas essas possibilidades estão vinculadas à fomento e incentivos financeiros exclusivamente referidos à Educação Básica, ou seja, o Decreto deixa uma lacuna relevante na forma com que as Universidades podem e/ou devem executar as ações previstas no referido documento.

Outra questão importante que gera críticas ao documento é que, apesar de ele explicitar que a modalidade de educação especial deve ser oferecida em todos os níveis de ensino de forma transversal, apenas um artigo se dedica a tratar do ensino superior de forma rasa, pouco direcionada:

Art. 10. Nas instituições federais de educação superior, o AEE será efetivado pelos núcleos de acessibilidade para a garantia do acesso pleno aos estudantes que são o público da educação especial.

Parágrafo único. São núcleos de acessibilidade os grupos, os colegiados e as estruturas nas instituições de educação superior que promovem ações para a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, informacionais, entre outras.

Nesse sentido, as universidades ficam, ainda, sem um direcionamento de como a educação inclusiva se dará em todas as especificidades e minúcias que o estudante encontra na graduação, como sabemos, que difere bastante do que é vivenciado no ensino básico.

Acerca dessa construção histórica e legal que trouxemos até o momento, cumpre também destacar a luta das pessoas com deficiência registrada no documento

“História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”, lançado no ano de 2010, no qual temos a possibilidade de compreender como a participação das pessoas com deficiência nesse contexto histórico foi fundamental na busca de acessibilidade programática, justamente quando o Brasil formulava sua Constituição. O documento retrata a evolução da luta pelos direitos das pessoas com deficiência — desde a organização das mobilizações sociais na década de 1970 e a formulação de suas demandas até o reconhecimento e a assimilação dessas pautas pelo Estado brasileiro, com vistas à garantia de direitos — e se desdobra em um documentário que, a partir da memória e dos registros, apresenta o percurso árduo de um segmento historicamente invisibilizado, o qual, em conjunto com a sociedade, protagonizou as conquistas daquele período:

Os novos movimentos sociais, dentre os quais o movimento político das pessoas com deficiência, saíram do anonimato e, na esteira da abertura política, uniram esforços, formaram novas organizações, articularam-se nacionalmente, criaram estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos (Lanna Júnior, 2010, p. 34).

Nesse sentido, vemos, nesse momento histórico, um avanço nos debates políticos, nas discussões legais, que reverberam em assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Ocorre que esse movimento de incluir as PcD nas salas de aulas ditas comuns não é isento de obstáculos e dificuldades. Conforme nos aponta Marchesi (2001, p. 95), “é imprescindível realizar mudanças profundas para conseguir escolas abertas para todos”. Ainda nesse espectro das discussões acerca da escola integrativa, Rodrigues (2001) suscita uma questão relevante, levando-nos a questionar o trabalho com inclusão que vem sendo realizado nas universidades. Segundo o autor, esse modelo de educação, o qual insere os estudantes com deficiência nas escolas regulares, apresenta algumas contradições que se tornaram mais evidentes ao longo do tempo. Conforme aponta Rodrigues (2001, p. 18),

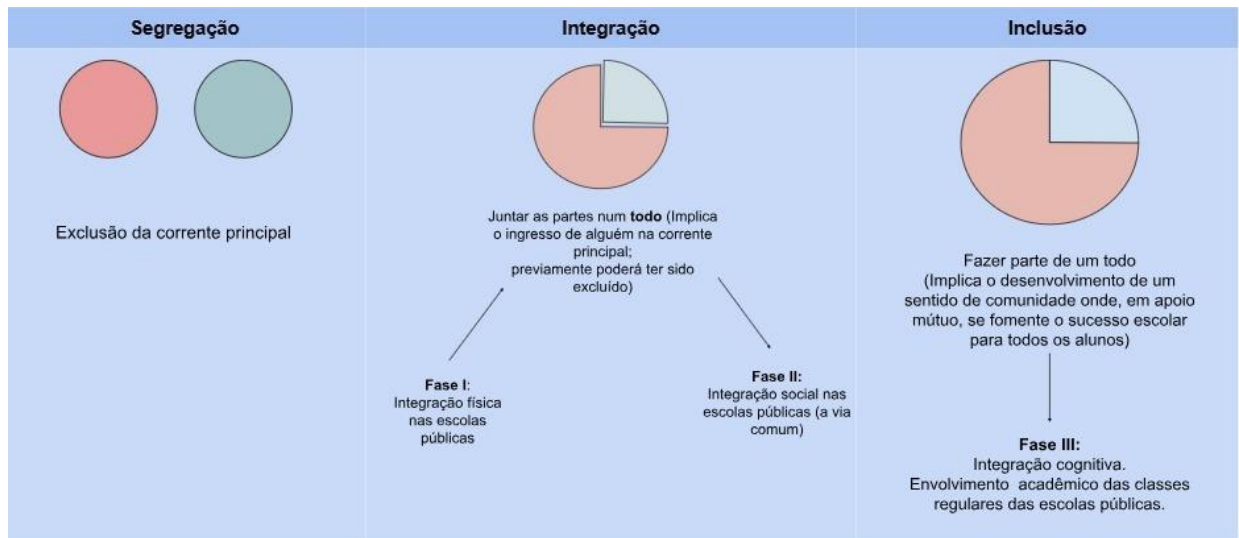
Criaram-se notoriamente dois tipos de alunos nas escolas públicas: os alunos com necessidades educativas “normais” e os alunos com necessidades educativas “especiais”. Ora, este entendimento dicotômico da diferença criava situações de desigualdade ostensiva: os alunos que tinham deficiência identificada tinham direito a um atendimento personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar; pelo contrário, os alunos sem uma deficiência identificada (mesmo que com dificuldades específicas de aprendizagem, insucesso escolar, oriundos de minorias étnicas, etc.) não encontravam apoio, permanecendo esquecidos e muitas

vezes marginalizados. (...) A escola integrativa é assim, uma escola com “daltonismo cultural”, dado que só identifica dois tipos e valores de diferença, ignorando todos os outros valores do espectro.

No bojo dessas discussões, Hegarty (2001) também nos fala sobre os limites da integração à medida que ela deixa de atender às expectativas iniciais e passa a ser vista a partir de crescentes críticas. Conforme registra o autor, a integração, a princípio, foi vista como uma grandiosa inovação na educação, já que nasceu como uma contraposição à educação segregadora das décadas de 1960 e 1970 e tinha como principal objetivo permitir que todos os estudantes pudessem pertencer a uma comunidade educativa, valorizando as individualidades. Entretanto, mesmo que, à época, integrar significasse um avanço relevante no sistema educacional estabelecido, logo se mostrou insuficiente e perdeu forças como ideia fundamental que sustentava a educação especial.

As principais críticas relacionadas ao modelo da integração estão justamente na dificuldade de se efetivar uma integração acadêmica, cognitiva, que perpassasse um currículo adequado. O que se viu foi um movimento de integração física e social, quando estar apenas inserido em sala de aula não era suficiente. A partir dessas discussões, deu-se início a um movimento de reforma, construindo os aspectos e objetivos de uma escola inclusiva, conforme podemos perceber através da figura a seguir:

Figura 2 – Evolução da Inclusão



Fonte: Correia, 2001, p. 127.

Descrição: Diagrama comparativo que apresenta três concepções de atendimento às pessoas com deficiência: **Segregação**, **Integração** e **Inclusão**. Na segregação, dois círculos separados representam a exclusão da corrente principal. Na integração, um círculo maior incorpora parcialmente um segmento menor, indicando que a pessoa com deficiência passa a integrar o sistema desde que se adapte a ele, em diferentes fases de integração física, social e cognitiva. Na inclusão, um único círculo representa a participação de todos em uma mesma comunidade, enfatizando o pertencimento, o apoio mútuo e o envolvimento de todos os estudantes nas classes regulares.

Pensamos, aqui, que esses questionamentos do autor acerca do movimento histórico - o avanço das escolas especiais para a integração dos discentes com deficiência na escola regular - tem certa relação com o que vem sendo desenvolvido nas instituições de ensino superior, uma vez que o trabalho visto com a inclusão na graduação é justamente uma integração do estudante com deficiência nas universidades.

Ancorados em Rodrigues (2001), questionamos que a integração desses estudantes fica aquém do objetivo de integrar **todos** os estudantes, conseguindo, por vezes, resultados da integração daqueles com **alguns** tipos de deficiência.

Conforme nos aponta o autor,

Talvez uma das causas mais significativas desta insuficiência seja o fato de a escola integrativa ter se preocupado exaustivamente com o apoio ao aluno (com a intervenção com o aluno) e não ter cuidado da intervenção sobre o sistema escolar. Na verdade, não é o aluno que precisa ser mudado, **é o conceito homogeneizador da escola tradicional** (Rodrigues, 2001, p. 16, grifo nosso).

Nesse sentido, o que vemos é uma busca pelo paradigma da inclusão, mas ainda verificando que as práticas acadêmicas são permeadas pelo paradigma da segregação e integração, ou seja, a teoria ancorada numa perspectiva inclusiva, mas falas, atitudes e práticas ainda em uma perspectiva segregacionista ou excludente. Sobre esse entendimento, Brizolla³ nos traz uma reflexão:

O que é um paradigma? E como a gente quebra mesmo um paradigma e diz assim: aqui a gente não faz mais tal coisa? Quais são os registros concretos das nossas instituições que demarcam que aqui a gente não exclui mais? Ou que demarcam que isso aqui é inclusão? Então essas pistas concretas que a gente constrói com as políticas institucionais elas ficam se permeando. Não é raro a gente chegar numa instituição e encontrar práticas alinhadas com uma perspectiva, mas com uma fala, uma atitude ainda numa perspectiva segregacionista ou excludente.

A autora fundamenta suas reflexões em Boaventura de Sousa Santos (2002), ao recorrer à concepção de transição paradigmática como um processo semicego e semi-invisível, caracterizado por avanços graduais e nem sempre perceptíveis. Desse modo, o movimento em direção ao paradigma da inclusão ocorre de forma coexistente com paradigmas anteriores, revelando uma dinâmica, por vezes, nebulosa e de difícil mapeamento. Ainda assim, como destaca a autora, quando esses avanços se tornam mais nítidos, evidenciam conquistas concretas - sobretudo no enfrentamento das barreiras atitudinais, que, para Brizolla, “é a mãe das demais barreiras”.

Assim, conforme dissemos, a partir de Sassaki (2002), os paradigmas se coabitam, de modo que várias práticas institucionais perpassam por dois ou três paradigmas simultaneamente, avançando nessa transição em busca do paradigma da inclusão, considerando que não há uma linha nítida de mudança.

Para nossa pesquisa, essa é uma questão extremamente relevante de ser discutida, uma vez que estamos vivendo um momento de grande expansão no quantitativo de estudantes com deficiência que ingressam nos cursos de graduação. Entretanto, o conceito homogeneizador discutido por Rodrigues (quando se refere ainda à educação básica) tem se reproduzido, quando tratamos do movimento de inclusão no ensino superior. Ao discutirmos essa questão de maneira aprofundada mais adiante, traremos mais dados e detalhes, mas gostaríamos de trazer,

³ Fala proferida pela professora Francéli Brizolla no Seminário Andifes, intitulado “Inclusão e Acessibilidade de Pessoas com deficiência nas Universidades Federais”, no dia 22 de outubro de 2025, em Brasília/DF. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eOp_5UNWH3o&t=10153s. Acesso em: 29 nov. 2025.

pontualmente, neste momento, questões relacionadas ao ingresso dos estudantes com deficiência no ensino superior de modo muito semelhante ao que estamos traçando um histórico em paralelo com a educação básica.

A Lei 13.409/2016, que altera e complementa a Lei 12.711/2012, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. É uma política para o acesso desses estudantes, uma legislação que demonstra um avanço nas questões de inclusão educacional brasileira, mas não vem acompanhada de uma discussão ampla sobre o sistema educativo das universidades, que certamente precisa ser revisto para que esses estudantes sejam de fato incluídos. Ademais, cabe aqui uma pequena análise: essa lei prevê o direito à reserva de vagas apenas àqueles estudantes com deficiência que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Em relação ao quantitativo, o artigo 1º da Lei nº 12.711/2012 dispõe o seguinte:

Art.1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes **que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas** (Brasil, 2012, grifo nosso).

No tocante às vagas reservadas nas universidades às PcD, bem como aos pretos, pardos e indígenas, a Lei nº 13. 409 assim prevê em seu artigo 3º:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2016).

A vinculação legal do acesso das pessoas com deficiência à universidade à questão de renda insere o debate em uma perspectiva eminentemente social, fortemente associada às desigualdades de classe, o que nos traz amplas discussões. Collins e Bilge (2020, p. 238) se amparam em Paulo Freire ao destacarem que o autor “rejeita as análises das relações de poder baseadas apenas em classe”, reforçando o nosso entendimento de que a pessoa com deficiência deveria fazer jus à reserva de vagas estreitamente pelo viés da sua deficiência e pelas barreiras impostas. Ao

limitarmos o ingresso das PcD que frequentam as escolas privadas, nós estamos, mais uma vez, reforçando o aspecto opressor trazido por Freire. À medida que a pessoa com deficiência deixa de ter acesso a um direito, apenas pelo fato de ela não fazer parte de uma classe social, a opressão vivida por esse sujeito durante toda sua existência é, mais uma vez, invisibilizada, desvalorizada. Ao afirmarmos que uma pessoa com deficiência oriunda de classes economicamente privilegiadas não deve fazer jus às cotas, nós estamos dizendo que a deficiência desse indivíduo é um mero aspecto de sua vivência, o que sabemos, não ser verdade.

Em que pese tenhamos uma forte interseccionalidade que perpassa as questões de raça e renda nos estudantes que ingressam por cotas nas universidades, entendemos que a reserva de vagas para os candidatos com deficiência não deveria ser moldada, exclusivamente, vinculando a questão social. Em nosso entendimento, a legislação deveria assegurar a reserva de vagas especificamente para pessoas com deficiência, independentemente de serem oriundas do ensino médio público ou privado, uma vez que as barreiras, os impasses e as dificuldades enfrentadas para a plena inclusão acadêmica estão intrinsecamente relacionados à condição de deficiência. Evidentemente, o estudante com deficiência pertencente às classes economicamente desfavorecidas enfrentará, de forma cumulativa, obstáculos de natureza social que intensificam sua trajetória de exclusão no espaço universitário. O que se defende, portanto, é que o desenho das políticas de reserva de vagas não se limite ao critério socioeconômico, mas considere, de modo autônomo, as especificidades das pessoas com deficiência.

Em decorrência da legislação vigente, observa-se, atualmente, nas universidades, a presença de diversos estudantes com deficiência que ingressam por meio da ampla concorrência. Tal situação evidencia uma dinâmica de concorrência desigual, uma vez que o candidato com deficiência disputa as mesmas condições de ingresso que os demais, sem que sejam consideradas as barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que enfrenta. Além disso, essa forma de ingresso dificulta a implementação efetiva das políticas de permanência nas IFES, pois o estudante não é identificado no momento de sua entrada na universidade, o que acarreta impactos significativos em sua trajetória acadêmica até que seja acolhido pelos núcleos de acessibilidade e inclusão. Explicitaremos mais esse aspecto no quarto capítulo.

No que diz respeito à mudança de paradigma, visando à instituição de uma cultura universitária, que fale a favor da inclusão, conforme viemos discutindo até aqui,

Cabral (2017) afirma que os movimentos para essa construção constituem-se como uma “orquestração” entre os diversos atores envolvidos e ambientes, de modo que, dinamicamente, podem impedir ou favorecer a plena participação dos estudantes com deficiência nas universidades. Para o autor:

É possível inferir ainda que não deve haver um protagonismo de certos atores, ambientes ou estratégias, o que indica que é chegado o momento de se transcenderem as práticas isoladas, meramente instrumentalizadas e assistencialistas, no âmbito do contexto universitário. Igualmente, é chegada a hora de se avaliarem cuidadosamente as ações executadas, que, por vezes, são centralizadas somente nas dificuldades daquele estudante que compõe o público-alvo da Educação Especial, deixando assim a oportunidade de se construírem iniciativas inclusivas universalizadas (Cabral, 2017, p. 384).

É nesse sentido que trazemos uma discussão sobre a escola integrativa, transpondo para o que é realizado hoje na academia. Podemos afirmar que os estudantes com deficiência que ingressam no ensino superior, hoje, encontram um ambiente inclusivo em todos os aspectos? Acreditamos que o que esses estudantes vivenciam hoje mais se aproxima de um modelo integrativo, o qual viemos apresentando até aqui. Retomando o que nos traz Rodrigues (2001), há uma necessidade de mudança no conceito homogeneizador presente na educação tradicional, ainda muito forte nas instituições federais de ensino superior brasileiras.

Ao retomarmos a história e o surgimento das universidades, podemos afirmar que elas são marcadas como espaços frequentados pela elite da população. Especialmente no contexto latino-americano e nos países colonizados, vemos uma origem profundamente marcada por processos de seletividade e reprodução social. As universidades foram instituídas com o propósito de atender às camadas mais abastadas da sociedade, configurando-se como espaços de privilégio e distinção, destinados à formação das elites dominantes. Assim, a universidade já nasce como uma instituição marcada fortemente pela exclusão, concebida para poucos e alheia às demandas das parcelas socialmente marginalizadas que não tinham acesso à educação formal. Conforme aponta Santos (2008, p. 13), a universidade se prestou a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites desde a Idade Média europeia.

Nesse sentido, ao falarmos de uma universidade voltada para a elite, falamos principalmente em relação a dois principais aspectos: financeiro e intelectual. Considerando o desenvolvimento histórico das instituições de ensino superior,

observa-se que o acesso à universidade era restrito às pessoas com melhores condições econômicas e maior acesso à educação⁴.

A partir de um processo de democratização do ensino superior, ocorrido nas últimas décadas justamente em função das políticas de ações afirmativas, nós vemos uma ampliação do ingresso de grupos historicamente excluídos. Sabemos, entretanto, que ainda persiste uma significativa desigualdade no acesso, que reflete as heranças desse modelo seletivo e excludente que marcou sua origem. Ao tratarmos de inclusão nas IFES, podemos afirmar que essas políticas de ações afirmativas e democratização de acesso à universidade são fatores que influenciam diretamente a inclusão e participação das pessoas com deficiência nas universidades.

A Lei 13.409/2016 é um exemplo de política para o acesso, entretanto, ainda se faz necessário um aprofundamento das ações para permanência e conclusão desses estudantes na universidade:

A Lei 13.409/2016, ao regulamentar a reserva de vagas para PCD em Instituições de ensino superior federais, traz consigo outros desafios ao ambiente universitário, seja em processos e dinâmicas da gestão acadêmica, seja no âmbito específico das práticas docentes em cursos superiores (Antunes e Amorim, 2020, p. 1473).

Nesse sentido, transpondo nossa discussão do ensino básico para o ensino superior, ainda acerca dos desafios que perpassam a implementação de culturas, políticas e práticas de inclusão na universidade, é importante destacar que, de maneira geral, a cultura universitária esbarra, inevitavelmente, em equívocos advindos do sistema educacional brasileiro, quando a educação especial se constitui em um sistema paralelo de ensino. Desde a educação básica, nos deparamos com uma estrutura de educação que não toma para si os princípios da inclusão.

Como dissemos, tornaram-se mais presentes, a partir das décadas de 1970/1980, os modelos de educação que apresentavam a integração como uma progressão e possibilidade às escolas tradicionais, iniciando um processo de integração, conforme aponta Rodrigues (2003), partindo de uma inclusão física, social

⁴ Santos (2008, p. 65) nos traz que “um estudo revelou, por exemplo, que apenas uma rua, a Bela Cintra, localizada na região afluenta dos Jardins, concentra mais ingressantes no vestibular da USP de 2004 do que 74 bairros periféricos da zona sul. Os bairros da elite de São Paulo, que representam 19,5% da população total do município, respondem por 70,3% dos ingressantes da USP, enquanto os bairros periféricos, que concentram 80,5% da população, ocupam apenas 29,7% das vagas da universidade (Folha de S. Paulo, 30/5/2004).”

até chegar à inclusão acadêmica. Para o autor, esse era um processo complexo, mas que foi “inconveniente de designar por ‘integração’ já a simples presença de um aluno com dificuldades numa turma de ensino regular” (2003, p. 95). Nesse sentido, reafirmamos que a mera presença de um estudante com deficiência em salas regulares não aponta para uma inclusão escolar de fato. Segundo o autor,

Interessa, pois refletir sobre o que é, em termos curriculares, psicológicos e sociais, estar incluído na escola. Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (Rodrigues, 2003, p. 95).

Na mesma direção, Morgado (2003, p. 80) afirma que os estudantes aprendem melhor quando se sentem apoiados e que os melhores resultados aparecem quando a sala de aula se torna uma comunidade da qual os discentes se sentem pertencentes e respeitados. Dessa forma, fica claro que a escola integrativa, nesse modelo trazido até então, fica aquém da necessidade de inclusão do estudante com deficiência.

Ao fazermos uma correlação dessas discussões acerca da inclusão escolar com a inclusão vivenciada pelos discentes com deficiência nos cursos de graduação, podemos afirmar que o movimento de integração narrado por Rodrigues é, ainda, o caminho que está sendo percorrido pelas universidades no âmbito da inclusão. A partir do que nos traz Correia (2001) acerca da educação básica, podemos transpor para o ensino superior da atualidade. O autor afirma que “ainda temos um longo caminho a percorrer para chegarmos à escola inclusiva (...), ainda não saímos da escola integradora e, em certos casos, da escola tradicional, segregadora por natureza” (Correia, 2001, p. 130).

Conforme dissemos, a partir de política de ação afirmativa e previsão legal de reserva de vagas, os estudantes com deficiência têm chegado em maior quantidade ao ensino superior. A tabela 1, a seguir, traz dados do Censo da Educação Superior mais recente, publicado em 2025. Nela podemos verificar dados anteriores à implementação da lei até o ano de 2024, com um recorte de uma década, na qual há um aumento significativo de pessoas com deficiência matriculadas nos cursos de graduação no Brasil no decorrer dos anos, especialmente após o primeiro ingresso por reservas de vagas que datam de 2017.

Tabela 1 – Número de matriculados com deficiência e número total de matriculados no Ensino Superior Brasileiro (2014 – 2024)

Ano	Matrícula de Estudantes com Deficiência	Porcentagem do Total	Número total de Matrículas
2014	33.377	0,4%	7.828.013
2015	37.927	0,5%	8.027.297
2016	35.891	0,4%	8.048.701
2017	38.272	0,5%	8.286.663
2018	43.633	0,5%	8.450.755
2019	48.520	0,6%	8.603.824
2020	55.829	0,6%	8.680.354
2021	63.404	0,7%	8.986.554
2022	79.262	0,8%	9.443.597
2023	92.756	0,9%	9.976.782
2024	95.572	0,9%	10.226.873

Fonte: INEP - elaboração própria.

Entretanto, a tabela nos mostra, por outro lado, que, apesar de políticas públicas voltadas para o ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior com a previsão de reserva de vaga para esses estudantes, o número de matriculados com deficiência nas universidades ainda é mínimo perante o número total de estudantes, não significando nem 1% das matrículas.

Se considerarmos o total de pessoas com deficiência no Brasil e o número de estudantes com deficiência que concluem o ensino médio e poderiam almejar o ingresso na universidade, vemos que esses dados apontam um avanço importante, entretanto sabemos que há a necessidade de maiores investimentos e políticas públicas para que consigamos alcançar um número maior de matrículas de PcD nas instituições de ensino superior.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, 14,4 milhões de pessoas no Brasil têm alguma deficiência. Essa estatística corresponde a 7,3% da população com 2 anos ou mais de idade e foi divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em relação ao avanço da escolaridade, o Censo apontou que apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram o Ensino Médio, enquanto mais da metade das pessoas sem deficiência, cerca de 57%, finalizaram essa etapa de ensino. Já a proporção de brasileiros que concluem o ensino superior é também discrepante, de 7% para as pessoas com deficiência e 20,9% para as sem deficiência. Nesse sentido, percebemos que dados nos mostram aspectos distintos, porém

complementares, de uma mesma questão: enquanto, de um lado, vemos um avanço do número de matrículas de PcD no ensino superior, conforme nos mostrou a tabela 1, por outro, vemos que ainda há muito a ser feito, tanto no aspecto financeiro de investimentos e políticas públicas, quanto no aspecto pedagógico de inclusão efetiva na educação.

Ancorados em Guimarães (2021), podemos afirmar que esse cenário se dá ainda por vivenciarmos uma universidade de portas fechadas para a diversidade. O autor questiona o porquê de tão poucos adentrarem nas universidades “quando uma multidão de oprimidos bate à porta”. O autor destaca questões relacionadas ao capacitismo estrutural que, segundo ele, “potencializa as barreiras na trajetória das pessoas com deficiência, até naqueles processos destinados à acessibilidade e à inclusão desses sujeitos na educação superior” (p. 126). Para Guimarães, as políticas de reserva de vagas são insuficientes, quando na prática muitas barreiras são encontradas:

Acredito que, para muitos, a implementação da previsão legal da acessibilidade por meio de editais acessíveis e política de cotas é suficiente para o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior. Permitam-me desfazer essa nuvem de fumaça: editais em Língua Brasileira de Sinais (Libras), para surdos, e editais em arquivos acessíveis a leitores de tela, para cegos, quase sempre estão disponíveis em sites/portais inacessíveis e confusos, e/ou, quando acessíveis, essa acessibilidade não contempla os anexos dos editais e os formulários para inscrição. Nesse percurso de desinformação e ausência de transparência, os resultados são inscrições não efetivadas ou preenchidas indevidamente, deixando de fora do processo seletivo um considerável grupo de pessoas com deficiência. Esse fenômeno não é percebido nos levantamentos estatísticos promovidos pelas universidades e pelo Poder Público, mas vivido e experienciado pelos coletivos de pessoas com deficiência (Guimarães, 2021, p. 125).

Em relação a essa questão do ingresso dos estudantes com deficiência, amparados pela Lei 13.409/2016, nosso questionamento recai não só no que se refere ao direito ao acesso, mas justamente pelo viés do pertencimento, para além de uma inclusão física, como também a adequação do currículo, da formação de professores para o atendimento às necessidades dos estudantes e do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pensando uma inclusão não só de caráter físico e social, mas também acadêmico. Conforme aponta Guimarães (2021), “o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem na educação superior carecem de ser compreendidos para além dos documentos legais e dos estudos do campo da Educação Especial” (Guimarães, 2021, p. 131). O que vemos hoje nas universidades

ainda não é uma responsabilização por esse estudante, tampouco uma prática mútua de pertença.

Prosseguindo com nossas discussões históricas e legais, passamos de uma escola integrativa a uma construção de uma escola inclusiva, pela qual buscamos ainda atualmente.

A proposta de escola inclusiva, surge, segundo Hegarty (2001), a partir de uma reforma global da escola que nasce com o objetivo de proporcionar uma educação satisfatória para todos os estudantes, não só os que estão historicamente excluídos, mas a todos. Esse novo movimento visa a dispensar atenção às diferenças, necessidades individuais, pensando estratégias educativas que envolvam todos os discentes. De acordo com o autor, uma escola inclusiva articula o currículo comum com a necessidade dos estudantes, partindo do pressuposto de que a diversidade dos estudantes é justamente uma fonte de enriquecimento mútuo e de intercâmbio de experiências que valoriza o aprendizado. O autor nos traz um esquema que apresenta as principais diferenças entre integração e inclusão, dados que trataremos daqui em diante:

Tabela 2 – Principais diferenças entre integração e inclusão

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados diagnóstico-prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Fonte: Hegarty, 2001, p. 81.

Conforme nos fala Warwick (2001, p. 112) “a inclusão sugere uma vontade para reestruturar os programas das escolas de forma a responder a diversidade dos jovens que a frequentam”. Nesse sentido, o movimento que busca romper com o modelo de escola integrativa e visa à construção de uma escola inclusiva se ancora numa perspectiva centrada no aluno, de modo a responder as suas necessidades

individuais, pelo viés das adaptações curriculares necessárias. De acordo com o autor,

Falar em inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspectiva centrada no aluno de modo a responder as suas necessidades individuais. Enquanto a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades (Warwick, 2001, p. 112).

Muitos autores dedicam-se a trazer um conceito delineado do que seria inclusão. Destacaremos alguns, refletindo uma maneira de unir esses conceitos, pensando uma forma ampla que seja capaz de abranger todo um cenário diverso e múltiplo, como é a educação, especialmente a educação superior.

Conforme aponta González (2003),

A inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo. Trata-se de dar opções, de dar lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo, sem permitir a exclusão e oferecer como segunda oportunidade a integração escolar (González, 2003, p. 58).

A autora se ampara no conceito de inclusão para avançar as discussões em relação ao conceito de integração. No contexto universitário, muito temos a discutir sobre o modelo de integração que ainda se perpetua atualmente, uma vez que, no que tange ao ensino superior, nossas discussões e práticas são perenes e ainda embrionárias. Aprofundaremos mais sobre essa questão, nos próximos capítulos quando traremos uma contextualização específica do cenário atual da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ainda sobre o conceito do que seria inclusão em educação, Morgado (2003), reafirma a ideia de que

uma escola inclusiva será a que procura gerir e responder **adequadamente** às necessidades de todos os elementos dessa comunidade educativa num contexto comum e flexível e assentará em modelos compreensivos ao nível do planeamento, do apoio e dos recursos humanos e materiais envolvidos (Morgado, 2003, p. 78).

O autor afirma que uma das grandes dificuldades de se executar uma educação inclusiva que de fato possa se adequar as necessidades de todos, perpassa principalmente por dois fatores relevantes: formação de professores e aquisição de recursos apropriados. Para o autor, pensar uma educação inclusiva de qualidade significa atender, de forma apropriada, às necessidades advindas das deficiências dos estudantes.

Em relação à primeira questão, segundo Morgado, “os professores do ensino regular em muitas circunstâncias não se percebem preparados (e não estão) para gerir **adequadamente** as dificuldades colocadas pela diversidade dos alunos” (Morgado, 2003, p. 78). O autor se refere ao ensino básico, mas podemos facilmente transpor essa discussão para o ensino superior. No caso das universidades, no nosso contexto de discussão, no âmbito da UFJF, muitos são os relatos dos professores de que não estão preparados para receber um estudante com deficiência, ou mesmo que não têm formação suficiente para promover inclusão em sala de aula (Tavella, no prelo). Nesse sentido, corroboramos o entendimento do autor, pensando uma estratégia de inclusão que perpassasse pela formação não só dos docentes, mas de toda a comunidade acadêmica. Compreendemos que a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições essenciais para a produção de práticas inclusivas exitosas, sabendo que a mudança da cultura universitária perpassa, sobretudo, pela formação do professor.

Em relação ao segundo aspecto, no que diz respeito aos recursos, Morgado afirma que “em muitas situações, as salas de aula podem não possuir os recursos **apropriados** à natureza de algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos” (Morgado, 2003, p. 78). Nessa temática também trazemos ao contexto universitário, especialmente das universidades públicas que, por muitas vezes, esbarram em questões burocráticas e financeiras e não conseguem prover os recursos materiais necessários à inclusão dos discentes. Também sobre esse aspecto, Warwick (2001) defende a necessidade de se pensar apoio financeiro para se desenvolver uma política de inclusão. Segundo o autor,

Proporcionar recursos para a inclusão implica uma reformulação da forma como tradicionalmente os recursos são distribuídos. Procura-se, em lugar de apoiar as necessidades de indivíduos, apoiar a aprendizagem e fornecer recursos de forma a que conduzam a um desenvolvimento progressivo nas escolas” (Warwick, 2001, p. 114).

Seguindo as discussões acerca das condições para a efetivação de uma educação inclusiva, Marchesi (2001) relata que o progresso para se chegar a uma escola inclusiva não advém de um esforço único, seja dos docentes, seja das atitudes da comunidade acadêmica. Segundo o autor, há condições que se situam em três níveis com estreita relação entre si: 1) o contexto político e social, 2) o contexto do centro pedagógico e 3) o contexto da sala de aula. Para o autor, “cada um deles tem as suas características próprias e mantem certa independência em relação aos outros, ainda que os níveis mais gerais tenham grande influência nas possibilidades de operar mudanças nos níveis inferiores” (Marchesi, 2001, p. 100). Nesse sentido, fica claro que uma orientação política a favor da inclusão contribui fortemente para que os centros pedagógicos se situem nessa posição, assim como os objetivos em favor da inclusão estabelecidos pelos centros têm mais perspectiva de influenciar as práticas em sala de aula. Fazendo um paralelo com a educação superior, sobretudo nas universidades públicas, podemos considerar:

- a) o **contexto político**, como a administração superior das instituições federais de ensino superior, que têm a possibilidade e o dever de construir políticas públicas internas em favor da inclusão, com reestruturação de seus regimentos acadêmicos de graduação, com organização de núcleos e setores especializados para atendimento dos discentes com deficiência, com diretrizes e normas claras em favor da inclusão acadêmica, visando à reforma e criação de nova cultura universitária.
- b) O **centro pedagógico**, como os institutos e faculdades que têm a autonomia necessária para pensar reuniões formadoras, para organizar as ações inclusivas dentro dos seus espaços, que têm a possibilidade de criar vínculo com os núcleos de inclusão de forma a criar uma rede de trabalho conjunto pensando as adaptações necessárias para os seus discentes.
- c) O **contexto da sala de aula**, como a organização docente das práticas educativas que tem infinitas possibilidades de adaptação curricular a partir de um olhar atento às necessidades específicas de cada discente, relacionando principalmente à sua disciplina e à sua dinâmica de trabalho. Considerando que cada deficiência é única e que cada organização de trabalho pedagógico em sala de aula é única, faz-se necessário pensar especificamente naquele estudante cursando aquela determinada disciplina. Esse trabalho é primordialmente exercido pelo professor, em

esforço conjunto com os demais profissionais da universidade, sejam os coordenadores de curso, sejam os psicólogos e pedagogos que atuam nos núcleos de inclusão. O contexto da sala de aula precisa ser pensado singularmente para cada estudante com deficiência a partir das suas dificuldades, promovendo a acessibilidade necessária.

No bojo dessas discussões, Correia (2001) corrobora o entendimento trazido aqui de que a educação inclusiva é efetuada por um conjunto de demandas e serviços, perpassando desde o docente, profissionais de outras áreas e com participação dos familiares, para que possam maximizar o potencial do aluno. Para o autor, essas ações devem considerar não só o aluno, mas também a modificação dos ambientes de aprendizagem, de maneira que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades. Correia ressalta, como já dissemos, que a formação de professores para a educação inclusiva é aspecto fundamental:

Os recursos humanos constituem, em si, um dos pressupostos basilares para o sucesso da inclusão, uma vez que será o diálogo que se venha a estabelecer entre eles que solidificará respostas adequadas às necessidades dos alunos. Caso contrário, como já vimos anteriormente, **estaremos perante a chama exclusão funcional em que a inadequação dos programas não serve às necessidades dos alunos** (Correia, 2001, p. 132, grifo nosso).

Essa é uma questão relevante quando tratamos de inclusão no ensino superior, uma vez que se corre grande risco de o estudante com deficiência vivenciar uma situação de exclusão funcional justamente por falta de adaptação e promoção de acessibilidade nos programas dos cursos e disciplinas, que não levam em conta, rotineiramente, a presença de discentes com deficiência na universidade. Para tal, há a demanda de se promover uma cultura universitária inclusiva que adote a diversidade como lema e que tenha como objetivo principal o desenvolvimento de todos os estudantes.

Sobre essa temática, Brizolla⁵, ao tratar das necessidades de adaptações e remoção de barreiras no ensino superior, faz uma analogia com a sigla PPC que, no âmbito acadêmico, significa “Projeto Pedagógico de Curso”, um documento

⁵ Fala proferida pela professora Francéli Brizolla no Seminário Andifes, intitulado “Inclusão e Acessibilidade de Pessoas com deficiência nas Universidades Federais”, no dia 22 de outubro de 2025, em Brasília/DF. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eOp_5UNWH3o&t=10153s. Acesso em: 29 nov. 2025.

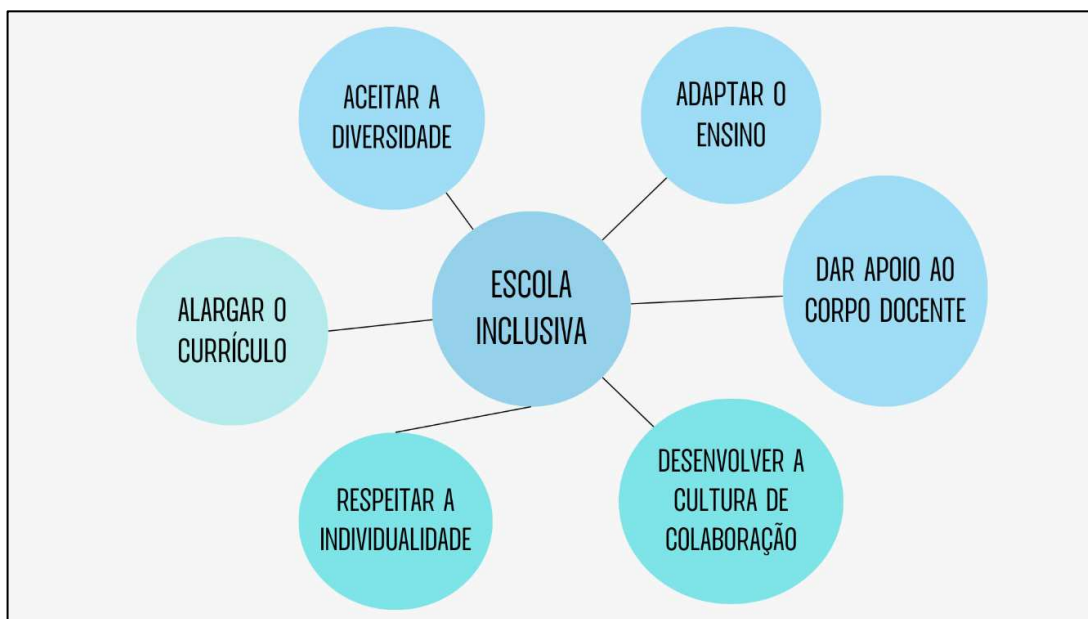
institucional e normativo que orienta toda a organização acadêmica e pedagógica de um curso em uma instituição. Ele materializa a concepção, as diretrizes e as estratégias pedagógicas e expressa a identidade do curso e a coerência entre seus objetivos formativos e a missão institucional da universidade.

A autora, na esfera das discussões sobre educação inclusiva nas IFES, traz a ideia de “PPC da inclusão”, destacando as palavras **P**resença, **P**articipação e **C**onstrução de conhecimento, enfatizando que, para que haja inclusão, o estudante com deficiência precisa ser visto como protagonista da sua própria história. Brizolla destaca que a **P**resença está intimamente ligada ao acesso, à possibilidade de os estudantes com deficiência acessarem a universidade, seja pelas discussões da reserva de vagas, seja por um viés mais amplo de discussões de políticas públicas educacionais para que esses estudantes concluam o ensino básico e vislumbrem o ingresso no ensino superior. A **P**articipação está conectada às possibilidades de permanência.

Conforme viemos trazendo em nossas discussões até aqui, não basta que tenhamos possibilidade de acesso, mas destacamos a necessidade de construção de políticas e práticas educacionais voltadas para a permanência desses estudantes em seus cursos. E, por fim, a **C**onstrução de conhecimento está relacionada justamente ao sucesso escolar, ao êxito que esses estudantes têm ao findar o curso e se formarem para a vida profissional. Importante destacar que esse terceiro aspecto está amplamente ligado às remoções de barreiras e promoção de acessibilidade em cada curso, conforme falaremos no terceiro capítulo de nossa pesquisa. Sabemos que, para que o estudante com deficiência permaneça na universidade, participando, aprendendo e se desenvolvendo, existe a necessidade de adaptações não só pedagógicas, mas em todos os aspectos.

Sobre essa perspectiva, Gonzalez (2003) nos fala acerca da necessidade de reestruturar o ambiente educacional para que seja, de fato, inclusivo, respondendo às necessidades de todos os discentes, onde não há espaço para a segregação, tampouco para a integração, mas sim para estudar os apoios necessários a fim de que todos os estudantes possam desempenhar o seu papel. Segundo a autora, a “inclusão opõe-se tanto a qualquer forma de segregação, como a qualquer argumento que justifique a separação ou qualquer pretexto no exercício dos direitos da educação” (Gonzalez, 2003, p. 59). Gonzalez nos traz as principais características que devem ser vistas em uma escola inclusiva, as quais evidenciamos no esquema a seguir:

Figura 3 – Características da escola inclusiva



Fonte: González, 2003. Elaboração própria

Descrição: Diagrama em formato radial com o conceito "**Escola Inclusiva**" no centro, conectada a seis princípios fundamentais: **aceitar a diversidade**, **adaptar o ensino**, **dar apoio ao corpo docente**, **desenvolver a cultura de colaboração**, **respeitar a individualidade** e **alargar o currículo**. A imagem destaca que a construção de uma escola inclusiva depende da articulação desses elementos, que promovem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Corroborando o esquema que trouxemos acima, Morgado (2003, p. 74) nos traz três características relevantes que devem compor uma comunidade educativa inclusiva e devem possibilitar que:

- a) Os estudantes com mais competências e capacidades possam progredir ao seu próprio ritmo;
- b) Os estudantes com progresso mais lento potenciem as suas capacidades (aprendendo estratégias, mas também envolvendo-se nos temas e atividades da sala de aula);
- c) Os estudantes com dificuldades mais específicas recebam, efetivamente, os apoios que necessitam.

Essas características são plenamente apropriadas para um trabalho na perspectiva da educação inclusiva que se desenvolva nas instituições de ensino superior, à medida que ações pedagógicas são construídas em conjunto com a comunidade acadêmica, visando o atendimento às necessidades específicas de cada discente.

Cabral (2017) nos lembra do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que teve início em 2005. O autor evidencia a sua importância no cenário nacional, destacando que seu principal objetivo era propiciar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, os quais se responsabilizassem pela organização de ações institucionais de modo a garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando as barreiras encontradas.

Conforme dissemos, as políticas de acesso das pessoas com deficiência estão bem avançadas, principalmente após as legislações que asseguram as reservas de vagas. Entretanto, as políticas para permanência desses estudantes ainda são insuficientes, demandando muitos suportes. De acordo com Amorim *et al.* (2019),

Com as iniciativas legais de ampliação do acesso de PcD no Ensino Superior e a chegada dessas pessoas à universidade, emergem nesse contexto situações que nos levam a compreender o quanto é necessário que, nesse segmento de ensino, ocorram mudanças para que as políticas, culturas e práticas institucionais passem a considerar as especificidades das PcD. Tais mudanças passam por diferentes níveis, da gestão institucional até às salas de aula, nas políticas de pesquisa e extensão, nas modificações estruturais e arquitetônicas, na promoção de acessibilidade informacional e comunicacional, entre muitas outras (Amorim *et al.*, 2019, p. 346).

Ainda no que tange aos desafios encontrados para a implementação de culturas e práticas de inclusão no ensino superior⁶, Ferrari e Sekkel (2007, p. 646) apontam “três níveis de ação: o institucional, a formação de professores e o cotidiano escolar”. O primeiro perpassa pelo posicionamento da instituição frente às diversas demandas de inclusão. Destacam as autoras que “posicionamento frente aos desafios da educação inclusiva é fundamental. Sem essa definição, alunos e professores são colocados em situações constrangedoras e inaceitáveis, como já vem acontecendo”.

O segundo nível relaciona-se à necessidade de capacitação e aprimoramento de toda a comunidade acadêmica, sobretudo do corpo docente, uma vez que boa parte dos professores não tem formação pedagógica. A ausência dessa formação impacta diretamente na prática e nas possibilidades de proposição de alternativas

⁶ O Index para a Inclusão, elaborado por Tony Booth e Mel Ainscow, constitui um referencial internacional voltado ao desenvolvimento de instituições educacionais mais inclusivas. Organizado nas dimensões **culturais, políticas e práticas inclusivas**, o instrumento propõe a identificação e a superação de barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes. Embora concebido inicialmente para a educação básica, seus princípios têm sido amplamente utilizados e adaptados para o ensino superior, subsidiando análises sobre acessibilidade, permanência, participação e desenvolvimento de políticas institucionais de inclusão.

curriculares, metodológicas e de avaliação. Como dissemos, considerando que a trajetória acadêmica da maior parte dos docentes atuantes no ensino superior não foi cercada por práticas pedagógicas que fomentassem a reflexão acerca da inclusão escolar, é importante a promoção de programas de formação continuada pela universidade, de modo que os docentes tenham acesso a esses debates.

O terceiro diz respeito à necessidade de revisão das práticas de ensino. Conforme apontam as autoras, é importante que os atores envolvidos nessas relações (professores, estudantes, coordenadores e diretores) sejam capazes de levar em conta, durante todo o processo, as especificidades de cada um de modo a propor ações para a construção de condições efetivas de ensino e aprendizagem.

Outra discussão relevante, que também tem sido realizada pelas instituições de ensino superior, refere-se ao conjunto de normatizações que rege a parte pedagógica e acadêmica das universidades. Conforme apontam Antunes e Amorim (2020),

A ampliação do número das PCD nos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior tem mobilizado as discussões sobre os tempos, a permanência, a avaliação, os currículos de formação em graduação para esse público, para citar algumas pautas já identificadas no interior das universidades (Antunes e Amorim, 2020, p. 1474).

Dessa forma, fica clara a necessidade de uma discussão acerca dos fatores que permeiam a inclusão das pessoas com deficiência nos contextos universitários, que vai além da mera possibilidade de acesso através da política de reserva de vagas. Conforme nos aponta Cabral (2018), importa considerar nesse processo questões como:

A transição do aluno da escola para a universidade; sua representação funcional para a escolha do curso; a identificação e reconhecimento de suas necessidades; os fatores inerentes à construção social e da identidade do estudante no contexto universitário; as políticas institucionais; as iniciativas de sensibilização e orientação no contexto universitário para superar situações de discriminação negativa; os incentivos ao empoderamento e autonomia do estudante; a formação e atuação docente; as estratégias pedagógicas; as adaptações ou adequações curriculares; os recursos tecnológicos, materiais e elementos curriculares; os recursos humanos; as avaliações institucionais; a interação entre a universidade e a comunidade; a relação entre a universidade e o mercado de trabalho (Cabral, 2018, p. 24).

Nesse sentido, considerando que ainda é reduzida a produção de pesquisas e implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, pensar e discutir o processo de inclusão nas IFES é uma forma de promover

a construção de uma cultura universitária coerente com os princípios da inclusão educacional e da diversidade.

Em nosso próximo capítulo, aprofundaremos a discussão acerca das questões do currículo e adaptações necessárias numa perspectiva inclusiva no ensino superior.

3 ACESSIBILIDADE E SUAS DIMENSÕES: QUANDO OS PASSOS SE CONFUNDEM COM A REMOÇÃO DE PEDRAS

No capítulo anterior, exploramos um pouco dos aspectos históricos, legais e conceituais da educação inclusiva e o modo como essas questões se desdobram para o ensino superior. Neste momento, avançamos nossa análise para discutirmos as ações de acessibilidades e suas dimensões, especialmente no que concerne a esta etapa do ensino. Compreendemos, ancorados em Sassaki (2024), que a acessibilidade deve ser vista como um direito instrumental, sem a qual a pessoa com deficiência não consegue exercer outros direitos; precisamos, também, compreender o conceito de acessibilidade para que possamos, de fato, implementá-la (Sassaki, 2024, p. 27). Sabemos que não é possível levantar as discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência na graduação sem aprofundarmos o debate sobre acessibilidade pedagógica, de modo que pretendemos, neste capítulo, perceber de que maneira as estratégias pedagógicas e curriculares podem ser modificadas e adaptadas para melhor atender às diversas necessidades dos estudantes, garantindo uma educação inclusiva e de qualidade.

A Lei 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu art. 3º, define acessibilidade como

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, art. 3º, inciso I).

Ainda no bojo da conceituação de acessibilidade, Sassaki (2009) nos traz que ela “é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana” (Sassaki, 2009, p. 1). Dutra (2024) entende como acessibilidade “o direito de usufruir de algo de maneira autônoma, independente e segura, com igualdade de condições de acesso para todas as pessoas,

independentemente de ser ou não uma pessoa com deficiência” (Dutra *et al.*, 2024, p. 13).

Nas discussões acerca desse conceito, compreendemos que as dimensões de acessibilidade abrangem diferentes áreas, visando a garantir que todas as pessoas com deficiência possam agir plenamente em sociedade. Conforme afirma Bueno (2007),

A acessibilidade passa a abranger novas dimensões que envolvem aspectos importantes do dia-a-dia das pessoas, tais com rotinas e processos sociais, além de programas e políticas governamentais e institucionais. A implementação de uma sociedade para todos implica na garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões. Dessa forma, uma sociedade acessível é pré-requisito para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos (Bueno, 2007, p. 2).

Ancoramo-nos nas definições e conceituações acerca da acessibilidade trazidas por Sasaki (2024) e Dutra *et al.* (2024) e iniciamos uma discussão detalhando as dimensões que perpassam esse conceito. Os autores supracitados nos trazem sete principais dimensões de acessibilidade que, conforme apontam Dutra *et al.* (2024, p. 16), “não ocorrem de forma estanque, existem elementos transversais e recorrentes ao contexto social que podem ser observados em diferentes campos”. São elas: dimensão arquitetônica, programática, natural, comunicacional, instrumental, metodológica e atitudinal.

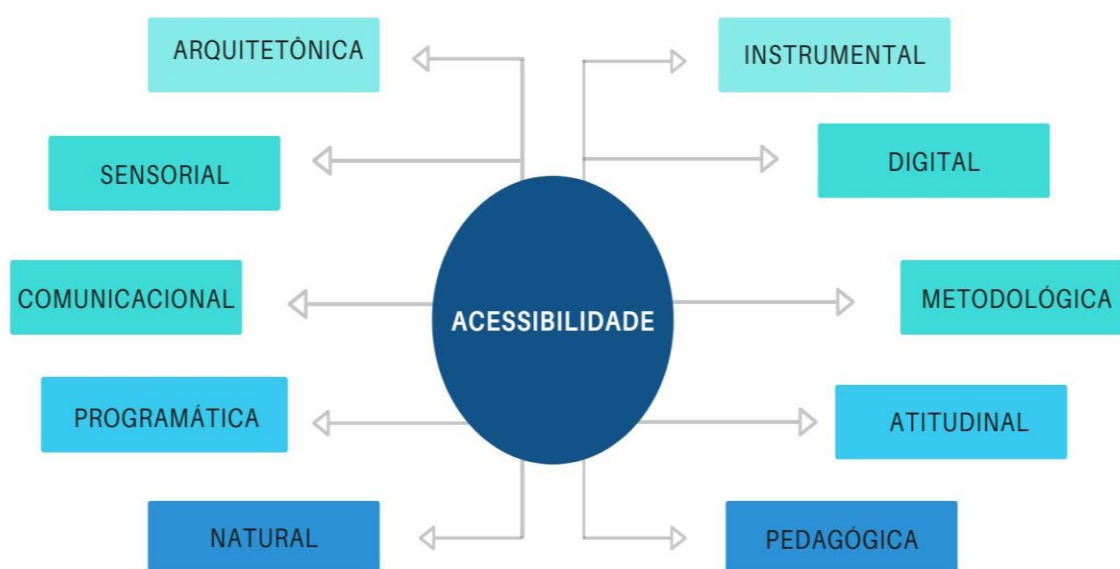
A Lei Brasileira de Inclusão (art. 3º, inciso IV), ao definir o conceito de barreiras, elenca seis grandes grupos nos quais as pessoas com deficiência encontram os maiores entraves: barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais, tecnológicas. Em nosso entendimento, ao trazer conceitos importantes em seu artigo 3º, a legislação desmembrou alguns aspectos que poderiam ser elencados de forma conjunta – como arquitetônica, urbanística e nos transportes – e omitiu outros aspectos muito relevantes, como o programático.

Para nossa pesquisa, além das dimensões trazidas por Sasaki e Dutra *et al.* e das barreiras descritas pela LBI, trouxemos outras três dimensões para serem ponderadas, pois entendemos que, com o avanço das discussões, da participação das pessoas com deficiência na sociedade e com o desenvolvimento de novas tecnologias, novas perspectivas são pensadas para a remoção de barreiras em um

caminho que busca o paradigma da inclusão. Nesse sentido, trataremos, também, das dimensões pedagógica, sensorial e digital.

Conforme aponta Antunes (2024), ao prefaciando o Documento norteador para a implementação do Plano de Acessibilidade Básica – PAB, “Inclusão é processo, é construção, é o alvo que cotidianamente miramos. Para tanto é necessário que existam ações concretas para que esse alvo seja alcançado”. Dessa forma, compreendemos a construção desse processo de forma ampla, à medida que busca compreender as novas barreiras impostas aos PcD e, principalmente, a forma de removê-las. Importante destacar que Sassaki, em seu livro “As sete dimensões da acessibilidade”, não elencou a acessibilidade pedagógica como uma dimensão, porém, em seus escritos, o autor vinculou o campo educacional às demais acessibilidades por ele descritas. Em nosso trabalho, optamos por nos dedicar a discutir e explicitar a dimensão pedagógica como uma dimensão específica e não transversalmente às outras, por entendermos que, ao discutirmos a inclusão no ensino superior, as questões educacionais e pedagógicas ficam muito evidentes. A figura 3, a seguir, apresenta as principais dimensões de acessibilidade que serão discutidas em nossa pesquisa:

Figura 4 – Principais dimensões de acessibilidade



Fonte: Elaboração própria

Descrição: Diagrama que apresenta a **acessibilidade** como conceito central, representado por um círculo ao centro, do qual partem conexões para dez dimensões: **arquitetônica**, **instrumental**, **sensorial**, **digital**, **comunicacional**, **metodológica**, **programática**, **atitudinal**, **natural** e **pedagógica**.

3.1 PRINCIPAIS DIMENSÕES DE ACESSIBILIDADE

3.1.1 Acessibilidade arquitetônica

Acerca das principais dimensões de acessibilidade, podemos afirmar que a acessibilidade arquitetônica foi uma das primeiras a ser notada e discutida amplamente na sociedade brasileira. Conforme dissemos no capítulo anterior, foram muitos os anos de luta e caminhada das pessoas com deficiência para reconhecimento das suas necessidades e garantia de seus direitos. Nesse caminho árduo, a primeira barreira notória aos olhos de uma sociedade excludente, foi a barreira física, que impedia (e ainda impede) as pessoas com mobilidade reduzida, usuários de cadeira de rodas e outras deficiências físicas de acessarem todos os espaços com autonomia. Sassaki (2024) afirma que, já na década de 1948, as pessoas com deficiência lutavam pelo direito de ir e vir, principalmente nos locais públicos, e que nessa época a expressão “implantação da acessibilidade” foi tomando força e sendo utilizada pelas PcD e suas organizações. Segundo o autor,

Desde então e durante os 20 anos que se seguiram muitos profissionais de reabilitação se preocupavam em alertar os governos e a sociedade em relação aos obstáculos que impediam ou dificultavam a participação social das pessoas com deficiência e, por conseguinte, a expressão mais utilizada foi “eliminação de barreiras”. E nesse período ainda não havia a necessidade de se acrescentar o adjetivo ‘arquitetônicas’, pois era, então, óbvio que tais barreiras eram arquitetônicas. Bem mais tarde, quando começaram a reconhecer outras dimensões de acessibilidade, foi necessário dizer ou escrever ‘barreiras arquitetônicas’ por uma questão de clareza terminológica (Sassaki, 2024, p. 30).

A barreira arquitetônica está ligada à adequação do ambiente e espaços físicos, sejam públicos ou privados, às necessidades de pessoas com deficiência física, mobilidade reduzida, cegueira ou baixa visão, garantindo, por exemplo, o acesso através de rampas, elevadores, banheiros adaptados, calçadas com piso tátil, entre outros. O acesso fácil a espaços físicos requer portas largas, correta localização das mobílias e vagas de estacionamento acessíveis e reservadas. O objetivo dessa dimensão de acessibilidade é garantir que todos possam acessar e utilizar edifícios e espaços públicos e privados de forma segura e eficiente. Ao tratar da acessibilidade arquitetônica, a LBI traz dois grandes eixos aos quais a sociedade e o poder público precisam estar atentos:

Elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico (LBI, art. 3º, VII);

Mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga (LBI, art. 3º, VIII).

Na universidade, essa é uma grande questão, uma vez que a vivência do estudante está entrelaçada em questões acadêmicas e de acesso aos espaços físicos. O discente, para ter sua plena participação na graduação, precisa frequentar bibliotecas, laboratórios, salas de aula em diferentes prédios, hospital universitário, restaurante universitário, anfiteatros etc. Na UFJF, nos deparamos com uma estrutura arquitetônica que não está preparada, tampouco acessível a estudantes que fazem uso de cadeira de rodas ou têm mobilidade reduzida, por exemplo.

Conforme dissemos, a Universidade Federal de Juiz de Fora nasceu na década de 60 e seu *campus* foi projetado pelo renomado engenheiro e arquiteto juiz-forano, Arthur Arcuri. Conforme apontam Rezende e Rezende (2009), o projeto foi inspirado nas ideias modernistas divulgadas nos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna daquela época e buscou integrar princípios de trabalho, circulação e lazer no mesmo espaço. Em que pese o *campus* da UFJF tenha sido “planejado em função da vida estudantil, com ambientes favoráveis à convivência e ao estudo; ambos vinculados funcionalmente” (Rezende e Rezende, 2009, p. 6), o mesmo não se atentou às questões de acessibilidade, de modo que, para os dias atuais, o espaço universitário apresenta diversos tipos de barreira arquitetônica: desde a dificuldade de circular pelo *campus* - que foi construído respeitando a topografia e o relevo montanhoso, o que implica diversas subidas e descidas de ruas e escadarias - até as salas de aulas e anfiteatros com degraus na entrada, portas estreitas, ausência de elevadores e de banheiros acessíveis nos diferentes prédios.

Os espaços comuns a todos os cursos, como restaurante universitário, biblioteca central e laboratórios, ainda são exemplos de falta de acessibilidade arquitetônica na UFJF atualmente. Com o passar dos anos, a partir do desenvolvimento das políticas e discussões inclusivas, sobretudo com a

implementação de legislações que garantem o acesso das pessoas com deficiência em todos os espaços, a UFJF vem se debruçando sobre essa temática e, na medida do possível, removendo barreiras e promovendo acessibilidade arquitetônica. Fazemos questão de destacar “a medida do possível”, pois sabemos que a promoção de uma política inclusiva demanda impacto financeiro, especialmente no aspecto arquitetônico, que prevê inevitavelmente a execução de obras, reformas e modificações estruturais.

Desse modo, se faz necessária uma ação intersetorial potente e organizada com outros setores, coordenações e pró-reitorias que têm a possibilidade de atuar na remoção de barreiras, promovendo um ambiente acessível. Conforme veremos mais à frente, o trabalho com inclusão no âmbito da UFJF tem sido estruturado em uma perspectiva intersetorial de modo que, para a promoção de acessibilidade arquitetônica, é imprescindível uma parceria entre o Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI) e a Pró-reitoria de Infraestrutura (PROINFRA).

3.1.2 Acessibilidade sensorial

A acessibilidade sensorial diz respeito a remoção de barreiras a pessoas com deficiências sensoriais, tais como visual, auditiva, surdocegueira e as pessoas com transtorno do espectro autista (TEA). Em alguma medida, a acessibilidade sensorial traz elementos transversais à acessibilidade comunicacional, como veremos à frente. Entretanto, optamos por desmembrar essas dimensões, uma vez que, embora se entrelacem, também trazem aspectos específicos de cada uma delas.

A acessibilidade sensorial busca eliminar barreiras que comprometem a percepção e a interação de pessoas com deficiências sensoriais com o ambiente e com a informação. Esse tipo de acessibilidade envolve a adoção de recursos, tecnologias e estratégias comunicacionais que favoreçam a inclusão em espaços educacionais, bens culturais e serviços. Algumas formas de promover a acessibilidade sensorial são: a presença de intérpretes de Libras, legendas, audiodescrição, pisos e mapas táteis, sinalização em braile e sistemas de alerta visual ou tátil. Para pessoas com transtorno do espectro autista, a acessibilidade sensorial envolve a eliminação de barreiras decorrentes de hipersensibilidades sensoriais, como a sensibilidade auditiva e visual. Essas pessoas se beneficiam do uso de fones de ouvido em ambientes com muito barulho e ruído e da atenção ao controle da iluminação em

espaços muito claros, de modo a tornar a experiência ambiental mais confortável e inclusiva.

Na UFJF, a acessibilidade sensorial está intimamente ligada à remoção de barreiras para os discentes surdos, com baixa visão, cegos e autistas. Para os estudantes surdos e com baixa visão, além da interpretação em libras, há uma busca constante de promoção de acessibilidade sensorial nos materiais didáticos, como legenda em vídeos utilizados em sala de aula, letras ampliadas em textos, slides e materiais disponibilizados aos estudantes e demais situações que são refletidas através de um diálogo constante entre a equipe do NAI, docentes e discentes.

É importante destacar, conforme discutimos no segundo capítulo desta tese, que a educação inclusiva na universidade se faz a partir da mudança da cultura e formação docente. Como sabemos, a presença dos discentes com deficiência na universidade é um acontecimento recente e, por muitas vezes, as ações em prol da acessibilidade sensorial são negligenciadas. Não é raro nos depararmos com discentes com baixa visão, que já foram acolhidos no NAI e que precisam de uma avaliação com letra ampliada, por exemplo, serem surpreendidos com materiais comuns, sem a devida adaptação. Nesse sentido, reforçamos o entendimento de que as ações de acessibilidade, em todas as dimensões, precisam ser implementadas e executadas de forma rotineira no ambiente acadêmico, sem a necessidade de intervenção do núcleo de inclusão ou nova demanda do próprio discente.

Para os estudantes cegos, a ausência de acessibilidade sensorial reproduz práticas excludentes e restringe a participação de pessoas com deficiência em espaços educacionais e culturais. Conforme dissemos, os espaços da UFJF, sejam internos – salas de aula, laboratórios e anfiteatros; sejam externos –anel viário, ônibus circular, restaurante universitário, por exemplo, não são acessíveis e geram muitas dúvidas. Mesmo para um estudante sem deficiência, circular pela universidade é uma tarefa difícil que demanda muita atenção. Para os discentes cegos, a vivência universitária representa um desafio quase intransponível, uma vez que o *campus* apresenta sinalização insuficiente, ausência de placas em braile e grande distância entre os prédios, o que dificulta significativamente a mobilidade autônoma. Além disso, o deslocamento até determinados locais depende do uso do ônibus circular interno, o que torna o percurso ainda mais complexo.

Como forma de mitigar essas barreiras, o NAI tem adotado estratégias de apoio, entre as quais se destaca o acompanhamento dos estudantes por monitores

ou servidores do setor, que realizam a condução até os pontos de ônibus, salas de aula e demais espaços de uso acadêmico. Tais ações, embora paliativas, evidenciam a relevância da acessibilidade arquitetônica e sensorial como condição indispensável para garantir a autonomia e a participação desses estudantes no ambiente universitário.

Para os discentes com transtorno do espectro autista, a acessibilidade sensorial tem sido promovida através de ações que garantam ao estudante a permanência em sala de aula e demais espaços da universidade com instrumentos e tecnologias que tragam conforto às situações de hipersensibilidade auditiva e visual. O uso de abafadores sonoros em salas de aula, a possibilidade de frequentar o restaurante universitário em horários de menor movimento, conseqüentemente, de menor barulho, a organização de avaliação em vídeo individual ao invés de apresentação em grandes grupos são alguns exemplos de ações que buscam garantir a inclusão desses estudantes.

Uma proposta interessante que tem ocorrido no âmbito da UFJF, mas não especificamente no campo educacional, são ações de inclusão e acessibilidade sensorial no MAMM – Museu de Arte Murilo Mendes⁷, museu pertencente à Universidade Federal de Juiz de Fora que abriga a biblioteca e a coleção de artes visuais de Murilo Mendes, escritor e poeta juiz-forano. Por meio da Divisão de Ação Educativa, o MAMM tem desenvolvido o projeto “Museu inclusivo: acesso e participação⁸”, além de outras intervenções com o objetivo de promover a inclusão e acessibilidade no Museu, de modo a tornar seu acervo mais acessível aos visitantes. Um aspecto significativo dessa proposta é promover o protagonismo da pessoa com deficiência ao elencar esse público para atuar diretamente no planejamento e desenvolvimento de ações voltadas para a acessibilidade e inclusão, por meio de bolsas de iniciação artística voltadas exclusivamente aos estudantes com deficiência⁹.

⁷ O MAMM é o Museu universitário cuja missão é promover o conhecimento da vida e da obra de Murilo Mendes, por meio da preservação, da pesquisa e da divulgação dos acervos bibliográfico, documental e de artes plásticas, numa perspectiva que privilegie a reflexão e as intersecções com a sua atuação como poeta, intelectual, escritor, professor, colecionador e crítico de arte; em consonância com a tríade indissociável entre ensino, pesquisa e extensão da UFJF. Disponível em: <https://www.museudeartemurilomendes.com.br/>. Acesso em:

⁸ Projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artística da Pró-Reitoria de Cultura (Pibiart/Procult) da Universidade Federal de Juiz de Fora. O programa oferece bolsas de iniciação artística para o desenvolvimento de projetos artístico-culturais.

⁹ Um dos estudantes com deficiência que atuam nesse projeto foi entrevistado em nossa pesquisa, conforme veremos no capítulo 6 desta tese.

Sobre a promoção de acessibilidade no museu universitário, nos ancoramos em Tojal (2010), a qual destaca que a acessibilidade sensorial em museus é relevante, pois permite que todas as experiências multissensoriais possam ser aproveitadas por todos os visitantes. A autora utiliza a expressão “acessibilidade museológica” para se referir aos programas de ação educativa voltados às pessoas com deficiência nesses espaços culturais.

Dentre as ações de acessibilidade sensorial realizadas pelo MAMM, podemos destacar a disponibilização de recursos e tecnologias para acesso ao acervo, tais como QRcode com audiodescrição das obras e textos nas exposições, videoguia em libras, piso tátil em todo o espaço do Museu, além de minicursos de capacitação que englobam as temáticas de audiodescrição para obras de arte, recursos multissensoriais e reproduções sensoriais de obras artísticas e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Importante destacar que essas ações vislumbradas pelo Museu Universitário estão em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 42, que prevê:

A pessoa com deficiência tem direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, sendo-lhe garantido o acesso:

- I - a bens culturais em formato acessível;
- II - a programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais e desportivas em formato acessível; e
- III - a monumentos e locais de importância cultural e a espaços que ofereçam serviços ou eventos culturais e esportivos.

Nesse sentido, a acessibilidade sensorial constitui uma dimensão indispensável das políticas e práticas inclusivas, na medida em que reconhece a diversidade das formas de percepção e interação com o ambiente. Como vimos, sua efetivação demanda o planejamento de espaços, recursos e metodologias que considerem as especificidades sensoriais dos sujeitos, de modo a garantir a participação autônoma das pessoas com deficiência em diferentes espaços sociais, educacionais e culturais.

3.1.3 Acessibilidade comunicacional

A acessibilidade comunicacional refere-se ao acesso sem barreiras na comunicação, seja verbal ou escrita, garantindo que pessoas com diferentes habilidades e necessidades possam se comunicar efetivamente e acessar

informações de forma eficaz. Essa dimensão da acessibilidade é crucial para garantir que a comunicação seja inclusiva e que a pessoa com deficiência não seja excluída ou marginalizada devido a barreiras na forma como as informações são apresentadas ou compartilhadas. A acessibilidade comunicacional não deve ser reduzida apenas à garantia de tradutores e intérpretes de libras para as pessoas surdas. Mais que isso, perpassa pela disponibilização das informações em diferentes formatos, tais como “escrita e leitura em braille, tradução automática, legendas, *closed caption*, audiodescrição de vídeos e imagens, alto contraste e presença de textos alternativos” (Dutra *et al.*, 2024, p.18). Sassaki (2024) destaca que essa dimensão pode ser organizada em três grandes aspectos:

(1) comunicação interpessoal - refere-se às interações diretas entre as pessoas, seja face a face ou por meio de línguas visuais-espaciais, como a Língua Brasileira de Sinais. Eliminar barreiras nessa forma de comunicação implica assegurar intérpretes de Libras, treinamento de profissionais letores e uso de recursos de apoio à comunicação, como legendas em tempo real ou leitura labial. Essa dimensão valoriza o direito à expressão e à compreensão mútua nas interações cotidianas e institucionais.

(2) comunicação escrita - abrange os meios textuais e impressos, como livros, documentos, placas, avisos e materiais didáticos, que devem ser apresentados em formatos acessíveis, como Braille, letras ampliadas, alto contraste ou textos digitais com leitura automatizada. Segundo Sassaki, essa forma de acessibilidade garante que as pessoas com deficiência visual, auditiva ou intelectual possam ter acesso equitativo à informação, respeitando seus diferentes modos de percepção e leitura.

(3) comunicação digital - refere-se à acessibilidade em plataformas virtuais, websites, softwares e sistemas informatizados, permitindo que pessoas com deficiência acessem e interajam com tecnologias de forma autônoma. Revela a importância de interfaces compatíveis com leitores de tela, teclados virtuais, audiodescrição, legendas, contrastes adequados e navegação simplificada. Trata-se de um campo em expansão, fundamental no contexto contemporâneo de educação e trabalho mediados por tecnologias digitais.

Sobre essa dimensão de acessibilidade, Sassaki (2009) afirma, ainda, que garantir acessibilidade comunicacional significa permitir que pessoas com deficiência possam expressar-se e compreender informações com autonomia, promovendo sua participação plena em diferentes contextos sociais, educacionais e culturais. Dessa

forma, o autor novamente desloca o foco da inclusão do indivíduo para o ambiente e suas adaptações, enfatizando que a comunicação eficaz depende da eliminação de barreiras institucionais.

Na UFJF, assim como a acessibilidade sensorial, essa dimensão tem forte ligação com as práticas pedagógicas responsáveis pela remoção de barreiras e promoção da permanência dos discentes com deficiência no ensino superior. A garantia de intérpretes de libras em todos os ambientes e espaços é uma busca diária, visto que, frente à alta demanda de interpretações, os servidores intérpretes organizam uma escala de prioridade que visa garantir a acessibilidade prioritariamente em sala de aula e, em seguida, nos demais espaços, como palestras, eventos, entre outros. No que se refere às demais remoções de barreiras, o NAI tem buscado orientar docentes e discentes no uso das tecnologias assistivas que geram transcrições automáticas, fazem leituras de longos textos, além de disponibilizar monitores que atuam como leitores de textos que não estão disponíveis digitalmente. Os estudantes cegos e com baixa visão se beneficiam muito dessa estratégia que promove acessibilidade junto aos materiais didáticos utilizados nas disciplinas. Sassaki (2024, p. 115) destaca como importantes ações no campo da educação, “o uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para pessoas com baixa visão e permissão para o uso de computadores para pessoas com restrições motoras nas mãos”. Esses são exemplos de remoção de barreiras também já executadas no âmbito pedagógico da UFJF, principalmente através das orientações e reuniões promovidas pelo Núcleo de Apoio a Inclusão.

Nesse sentido, a acessibilidade comunicacional deve ser entendida como uma condição indispensável para a inclusão, pois é por meio dela que se viabiliza o diálogo, a aprendizagem e a participação ativa das pessoas com deficiência em todas as esferas da vida social.

3.1.4 Acessibilidade programática

A acessibilidade programática está relacionada aos aspectos normativos, legais e regimentais que buscam atender às necessidades das pessoas com deficiência, garantindo a inclusão de todos. Nessa dimensão busca-se eliminar barreiras existentes em leis, portarias, decretos, regulamentos e normas que podem impedir o acesso e ações de políticas públicas que promovam a inclusão. Conforme apontam

Dutra *et al.*, a acessibilidade programática “ocorre mediante revisão atenta e sistemática das normativas legais de uma sociedade e se torna eficaz quando elimina todas as colocações desfavoráveis às pessoas com deficiência” (Dutra *et al.*, 2024, p. 17).

Sassaki (2024, p. 125) destaca essa dimensão como o “acesso sem barreiras invisíveis embutidas em textos normativos”, salientando a importância de que a acessibilidade programática é compreendida por duas perspectivas relevantes: a primeira diz respeito à forma como os textos normativos são elaborados, que por vezes não são compreensíveis e acessíveis às pessoas com deficiência. A segunda se refere às próprias legislações que, em sua estrutura e proposição, são excludentes.

Além dessas duas perspectivas, também é relevante trazermos para essa discussão a necessidade de participação das pessoas com deficiência e suas organizações nas elaborações e proposições legais. Dutra *et al.* destacam que

para que sejam evitados ruídos na legitimação legal do grupo, faz-se necessária sua participação ativa na luta por direitos individuais e para a efetividade de políticas públicas. Essa dimensão remete à localização do conhecimento, do pensamento que não se pretende separar, consideradas suas interseccionalidades, identidades e lugares de fala (Dutra *et al.*, 2024, p. 17).

Conforme dissemos no segundo capítulo desta tese, ao discutirmos sobre o Decreto 12.686/25, é imprescindível que as organizações de PcD sejam consultadas nos momentos de criação de programas, elaboração de leis, políticas públicas ou textos nesse sentido, justamente para garantir a acessibilidade programática e a participação dos principais interessados. Sobre esse aspecto, o Decreto 186/2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu preâmbulo garante que as PcD “devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente”.

Na universidade, a acessibilidade programática torna-se um foco de muita atenção, uma vez que a vivência acadêmica do estudante em seu período de graduação é fortemente guiada por editais e regimentos. Seja para solicitar bolsas de auxílio na Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), seja para vislumbrar uma vaga na moradia universitária, seja para almejar a participação em projetos de monitoria, treinamento profissional, enfim, todas as ações acadêmicas dentro da

universidade são regidas por editais que, por vezes, não são acessíveis, compreensíveis ou não estão disponibilizados em formatos que atendam às necessidades de todas as deficiências.

Como discutido ao longo deste trabalho, a cultura universitária é fortemente estruturada por documentos normativos que orientam práticas, condutas e processos institucionais. No entanto, a consolidação de uma política inclusiva requer que a acessibilidade ultrapasse as dimensões pedagógica e atitudinal — que serão tratadas adiante — e aborde, também, o campo da linguagem e da comunicação institucional. É fundamental que os discursos, editais e demais instrumentos normativos na universidade sejam elaborados de modo a considerar a diversidade dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica, dentre eles, os estudantes com deficiência. Conforme aponta Sassaki (2024), no campo da educação, a acessibilidade programática requer

a revisão de todos os programas, leis, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os estudantes, com ou sem deficiência, na vida escolar.

Na UFJF, especificamente, os debates atuais têm se debruçado sobre um aspecto prioritário que é a necessidade de revisão do Regimento Acadêmico de Graduação (RAG¹⁰), juntamente com a construção de uma resolução que oriente e detalhe o aspecto inclusivo na universidade. O RAG é o principal documento normativo que disciplina a vida acadêmica dos cursos de graduação da instituição. No contexto da UFJF, para cada curso de graduação, o RAG funciona como uma “constituição acadêmica” que orienta direitos e deveres de estudantes, professores e unidades. É um documento aprovado pelo Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) que determina as principais ações da trajetória acadêmica do estudante.

Apesar de ser um documento que regulamenta as ações de **todos** os docentes e discentes na UFJF, o RAG desconsidera as especificidades, direitos e acessos que deveriam ser garantidos aos estudantes com deficiência. O regimento foi instituído pela Resolução 23/2016, anos antes da implementação do Núcleo de Apoio à Inclusão. Nesse momento, a Universidade não estava atenta aos aspectos inclusivos

¹⁰ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/prograd/wp-content/uploads/sites/21/2019/10/RAG-Regulamento-Acad%C3%AAmico-da-Gradua%C3%A7%C3%A3o-22.10.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

e não elencou, em sua normativa, acessibilidade e direitos educacionais relacionados aos discentes com deficiência. Após a efetivação do NAI, essa temática tornou-se relevante nas discussões da administração superior, entretanto, apesar de alguns avanços, o documento ainda não foi revisto. Essa é uma necessidade prioritária, já que a vida acadêmica do estudante está ligada ao RAG, mas os direitos reservados e as acessibilidades previstas legalmente não estão.

Desse modo, em seu cotidiano na universidade, não é raro o discente se deparar com barreiras, cujas acessibilidades já estão previstas nas legislações federais, mas não constam no regimento acadêmico, o que gera impasses e desencontros nas ações pedagógicas universitárias. Importante ressaltar que já houve um avanço no último ano, quando o NAI teve acesso ao Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) e conquistou uma cadeira neste Conselho, que é reservado aos coordenadores de curso e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Com o avanço das discussões acerca do processo de inclusão na UFJF, compreendeu-se necessário que o NAI estivesse presente em todas as discussões, inicialmente com o objetivo de balizar as tomadas de decisões, orientar uma gama de dúvidas que aparecem, recorrentemente, pelo próprio desconhecimento da maioria dos gestores. Não obstante, sabemos que há ainda a necessidade de um passo mais efetivo no âmbito dessa discussão, como dissemos, o início da revisão do RAG, além da construção de uma Resolução específica para orientar a inclusão na UFJF. Trataremos desse assunto no quarto capítulo desta tese.

Em que pese a universidade ainda não tenha se atentado para a necessidade de rever seus documentos e a forma como estes são elaborados, há um avanço importante em relação a uma das formas de ingresso na UFJF, uma vez que a universidade tem disponibilizado os editais para processo seletivo próprio em LIBRAS¹¹, atendendo ao item VII do art. 30 da Lei Brasileira de Inclusão. Conforme dissemos, algumas dimensões de acessibilidade se atravessam de modo transversal. Essa estratégia de remoção de barreiras em um edital de processo seletivo podemos dizer que atende à dimensão comunicacional e programática.

¹¹ Conforme explicitaremos à frente, a UFJF tem um programa de ingresso próprio, o PISM – Programa de Ingresso Seletivo Misto. Edital em LIBRAS disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ClePoaFJjgo>. Acesso em: 31 out. 2025.

3.1.5 Acessibilidade natural

A acessibilidade natural refere-se às condições que possibilitam o acesso, o deslocamento e a permanência de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em ambientes naturais, como parques, praças, trilhas ecológicas e áreas de lazer ao ar livre. Essa forma de acessibilidade busca garantir que todos possam vivenciar a natureza de maneira plena e autônoma, respeitando tanto as características do meio ambiente, quanto as necessidades humanas. Sassaki (2024, p. 121) define a acessibilidade natural como o “acesso sem barreiras nos espaços criados pela natureza e existente em terras e águas de propriedades públicas ou particulares”. O autor destaca que o “adjetivo natural significa que pertence ou se refere à natureza”.

Importante ressaltar que a acessibilidade natural envolve a adaptação de trilhas, sinalização tátil, rampas, pisos firmes e equipamentos adequados, porém sem comprometer a integridade ambiental. A norma técnica NBR ABNT 9050/2015, que estabelece critérios de acessibilidade para construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, prevê que “nos locais onde as características ambientais sejam legalmente preservadas, deve-se buscar o máximo grau de acessibilidade com mínima intervenção no meio ambiente.” (ABNT, 2015).

Em que pese a acessibilidade natural não seja vista pela sociedade como um aspecto essencial, não podemos, em nenhuma medida, minimizá-la no âmbito das discussões em inclusão. Conforme nos falam Souza e Ribeiro (2021),

A falta de uma reivindicação clara, a partir da sociedade organizada, é maior onde não se tem uma necessidade essencial, no sentido da sobrevivência cotidiana, como é o caso do acesso às áreas naturais em comparação com os pleitos por acesso à escola ou a um hospital, por exemplo. Isso, entretanto, não torna a questão menos necessária para uma vida digna e plena (Souza e Ribeiro, 2021, p. 10).

É consenso que o contato com a natureza propicia bem-estar físico e mental às pessoas de modo geral. Isso não se faz diferente no caso das pessoas com deficiência. Souza (2019) aponta que respirar o ar puro do campo ou ter contato mais próximo com animais e plantas são ações que geram bem-estar e relaxamento imediato. Nesse sentido, torna-se necessário que os espaços de lazer e contato com a natureza sejam acessíveis de modo a promover a inclusão e participação das pessoas, independente da deficiência. Lima *et al.* (2019) nos trazem que, por vezes,

as unidades de conservação ou espaços ambientais se atentam especificamente às pessoas com deficiência física, menosprezando as demais necessidades de adaptação. Em sua pesquisa, os autores destacam a necessidade de promover acessibilidade natural em parques e unidades de conservação a todas as deficiências simultaneamente (Lima *et al.*, 2019, p. 3). Sobre esse aspecto, Ribeiro (2014) aponta que

O conceito de acessibilidade não deve ser compreendido sob um ponto de vista estritamente arquitetônico ou urbanístico. Oferecer acessibilidade às pessoas com deficiências ou limitações não é apenas proporcionar condições físico-espaciais para que participem de atividades e desfrutem de certas facilidades. A aplicação justa, ampla e abrangente desse conceito exige bem mais do que isso. Sem uma percepção *latu sensu* do bem, não é possível atingir o amplo conhecimento dos sítios e dos bens culturais e recursos naturais nele existentes, nem sobre as condições de uso e fruição de seus produtos e serviços. A acessibilidade possui um significado bem mais amplo, não somente na acepção material como também imaterial. O conceito inclui também a possibilidade de propiciar o acesso à informação (Ribeiro, 2014, p. 128).

Na UFJF, não vemos relevante discussão e atenção à acessibilidade natural no espaço do campus. Como dissemos, o espaço físico da universidade foi pensado para unir a vida estudantil, com ambientes favoráveis à convivência e ao estudo, oferecendo amplos espaços verdes, utilizados para socialização, descanso e lazer, nos intervalos entre as aulas e, principalmente, aos finais de semana. A construção da universidade respeitou a topografia e relevo local, o que implica espaços com pouca acessibilidade arquitetônica. Na praça cívica da UFJF, encontramos um grande espaço de gramado, muito utilizado para descanso dos estudantes, lanches coletivos e práticas esportivas aos finais de semana, além de um jardim sensorial¹², que já foi palco de muitas visitas e pesquisas, mas se encontra fechado atualmente.

O grande foco de acessibilidade natural na Universidade Federal de Juiz de Fora hoje se concentra no Jardim Botânico¹³. O jardim está localizado em uma área de preservação, uma das maiores remanescentes de Floresta Atlântica em área urbana do Brasil, a Mata do Krambeck. Concebido como um espaço coletivo de Extensão Universitária aberto à sociedade, o Jardim Botânico da UFJF cumpre múltiplas funções, tais como: conservação da biodiversidade — onde já foram identificadas mais de 500 espécies vegetais; pesquisa científica — inúmeros estudos

¹² Informações disponíveis em: <https://www2.ufjf.br/jardimsensorial/>. Acesso em: 07 nov. 2025.

¹³ Informações disponíveis em: <https://www2.ufjf.br/jardimbotanico/>. Acesso em: 07 nov. 2025.

de mestrado, doutorado e artigos já foram produzidos no local; educação ambiental e extensão universitária — o espaço oferece trilhas, roteiros educativos, ações para escolas e visitantes em geral e lazer — contemplação e interação entre sociedade, natureza e saberes.

Embora ainda não tenha ações efetivas de acessibilidade, a administração do Jardim Botânico tem se atentado para essas questões. Recentemente houve um interesse em conversar com a equipe do Núcleo de Apoio a Inclusão, na tentativa de desenvolver um projeto de acessibilidade para o Jardim Botânico, cujos investimentos envolveriam a dimensão arquitetônica e comunicacional. Alguns aspectos já foram contemplados nesse sentido, com a inserção de QRcode nas placas de orientação e explicação do jardim com audiodescrição para pessoas cegas e interpretação em Libras para os visitantes surdos. Essa ainda é uma ação embrionária, que não abarca todos os espaços do jardim. A acessibilidade arquitetônica ainda é um desafio a ser transposto, visto que o Jardim Botânico ocupa uma área de cerca de 80 hectares, com acesso precário, conforme consta nas orientações de visitação do Jardim Botânico no *site* da UFJF:

A acessibilidade no Jardim, por enquanto, é reduzida. O caminho principal e as trilhas são de terra, naturais. Em períodos de chuva, há poças d'água e pode haver lama. Uma das vias que levam à casa-sede é de paralelepípedo irregular (UFJF, 2025).

Nesse sentido, podemos afirmar que a acessibilidade natural envolve a inclusão e sustentabilidade reconhecendo o direito de todas as pessoas de interagir com o patrimônio natural em condições de igualdade, sempre atentos a preservação ambiental, representando mais do que a simples adaptação de espaços, traduzindo o compromisso com a convivência harmônica entre pessoas e ambiente. Ao valorizar os elementos naturais como aliados na inclusão, promove-se uma experiência mais sensível, sustentável e verdadeiramente democrática de uso dos espaços.

3.1.6 Acessibilidade instrumental

A acessibilidade instrumental se refere à possibilidade das pessoas com deficiência, independentemente de suas necessidades específicas, acessarem e utilizarem ferramentas e recursos. É fundamental para promover a inclusão e garantir

que todos tenham a mesma oportunidade de participar na sociedade. Visa ao acesso e eliminação de barreiras através da tecnologia assistiva, adequação de aparelhos e equipamentos tecnológicos ou não. Dutra *et al.* (2024) ressaltam que a acessibilidade instrumental perpassa não só pelo uso de tecnologias, mas também por adaptação de recursos básicos do dia a dia. Segundo os autores, as ações na acessibilidade instrumental

variam desde as tecnologias assistivas informatizadas, automatizadas, até versões mais simples e funcionais, como o espessamento de cabos de talheres e materiais de escrita, suporte para livros, teclados com letras maiores, entre outros equipamentos de tecnologia assistiva (Dutra *et al.*, 2024, p. 18).

Sasaki (2024) destaca que a acessibilidade instrumental é imprescindível à vida da pessoa com deficiência, uma vez que ela propicia a plena participação em atividades e remoção de barreiras, que antes eram impensáveis. Com o advento da tecnologia, muitas barreiras foram transpostas pelas pessoas com deficiência, que agora podem se ancorar em aplicativos, ferramentas e instrumentos de tecnologia assistiva que possibilitam autonomia em diversos campos, como o da educação e do trabalho. Sasaki (2024) se apoia em Radabaugh (1988) para discutir o indispensável acesso das PcD às tecnologias e instrumentos. Segundo a autora

Para a maioria das pessoas, a tecnologia torna mais fáceis as coisas. **Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna possíveis as coisas.** Em alguns casos, especialmente no local de trabalho, a tecnologia constitui o grande equalizador e propicia às pessoas com deficiência condições iguais para competir (Radabaugh, 1988, *apud* Sasaki, 2024, p. 117, grifo nosso).

A Lei Brasileira de Inclusão dedica um capítulo para tratar da tecnologia assistiva e garante “à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Lei 13146/2015, art. 74). Na Universidade Federal de Juiz de Fora, a acessibilidade instrumental tem sido garantida para os estudantes cegos e com baixa visão através da disponibilização de óculos de tecnologia assistiva, o Orcam MyEye¹⁴. São óculos que permitem aos estudantes acesso a textos e diversos materiais ou situações de forma autônoma.

¹⁴ Óculos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. Disponível em: <https://maisautonomia.com.br/produto/orcam-myeye-2-0/>. Acesso em: 02 out. 2024.

Além disso, a universidade também dispõe de outras ferramentas como linha braille e impressora braille, entretanto esses materiais são pouco utilizados, uma vez que os estudantes cegos apresentam preferência por utilizarem outras tecnologias como aplicativos de leitura, em detrimento do uso do braille. Esse é um aspecto relevante, visto que, com o avanço da tecnologia e acesso fácil a determinados aplicativos e instrumentos, as pessoas com deficiência visual têm utilizado cada vez menos o braille na UFJF.

3.1.7 Acessibilidade digital

A acessibilidade digital, por vezes, é confundida com a acessibilidade instrumental, sobre a qual acabamos de discutir. Entretanto, neste trabalho optamos por fazer a distinção entre as duas, visto que cada uma delas apresenta aspectos característicos e individuais, que impactam a vida e autonomia das pessoas com deficiência de diferentes maneiras. Enquanto a acessibilidade instrumental tem relação com os instrumentos, ferramentas e tecnologias disponíveis e adaptadas à PcD, a acessibilidade digital está intimamente ligada à acessibilidade de tecnologias e plataformas digitais. Ela abrange *sites*, aplicativos e software que os estudantes com deficiência fazem uso e devem ser compatíveis com leitores de tela, ter alternativas textuais para gráficos e serem navegáveis por diferentes tipos de dispositivos.

Além disso, a acessibilidade digital tem relação com a garantia de recursos que perpassam a forma de uso, como descrição de imagens, navegação por teclado, contraste adequado, de forma que pessoas de diversos tipos de deficiência tenham, de fato, acesso. A acessibilidade digital é fundamental para garantir que todos os indivíduos possam acessar, utilizar e se beneficiar dos recursos digitais.

No âmbito acadêmico a acessibilidade digital tem direta relação com o acesso ao *site*, plataformas e sistemas internos que, na maioria das vezes, não são acessíveis. Uma das principais queixas dos estudantes com deficiência, hoje, na UFJF, diz respeito às barreiras impostas no acesso ao SIGA¹⁵, plataforma digital oficial usada pela universidade para gerenciar atividades acadêmicas, administrativas e pedagógicas. Nela são reunidos informações e serviços tanto para discentes, quanto para docentes e servidores técnicos, funcionando como um portal de acesso

¹⁵ Sistema Integrado de Gestão Acadêmica, plataforma utilizada pela UFJF para gerenciamento de dados e atividades.

centralizado. É através do SIGA que os estudantes têm acesso à matrícula, consultas de notas, frequências, emissão de históricos, comprovantes, entre outros.

O SIGA/UFJF, hoje, não é acessível a estudantes cegos, com baixa visão ou deficiência intelectual, apresentando diversas barreiras. Uma das ações de acessibilidade digital promovida atualmente na UFJF é a “matrícula orientada” organizada pelo Núcleo de Apoio à Inclusão, por meio da qual os servidores do NAI realizam a matrícula junto aos estudantes com deficiência, de modo que tenham acesso às organizações de horários, escolha das disciplinas e demais aspectos que envolvem o período inicial de cada semestre. Essa é uma ação relevante de remoção de barreiras, entretanto compreendemos que o formato ideal é aquele no qual o próprio *síte* é acessível, disponibilizando recursos de acessibilidade, para que o estudante tenha autonomia na realização dessas atividades.

Outro aspecto significativo que deve ser discutido no âmbito da acessibilidade digital na academia são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), desenvolvidos para atender aos cursos a distância. A UFJF oferece 7 cursos de graduação e 14 de pós-graduação na modalidade EaD¹⁶. Conforme apontam Santos *et al.* (2021), o ensino a distância democratiza o saber, uma vez que flexibiliza o acesso a pessoas que por diversos motivos ficam excluídos do ensino presencial. No entanto, para que o ensino no AVA aconteça de fato, “é essencial que esse ambiente possua recursos de acessibilidade para que pessoas com deficiência também possam acompanhá-lo” (Santos *et al.*, 2021, p. 1). Nesse sentido, é imprescindível que a UFJF, por meio das ações do NAI em conjunto com o Centro de Educação a Distância (CEAD), adequem-se à acessibilidade digital, de modo a remover as barreiras impostas aos discentes com deficiência matriculados nessa modalidade de ensino.

3.1.8 Acessibilidade metodológica

A acessibilidade metodológica refere-se à adaptação dos métodos, estratégias e práticas de ensino para garantir que todas as pessoas — com ou sem deficiência — possam participar plenamente dos processos de aprendizagem. Essa dimensão de acessibilidade se concentra na forma como o conhecimento é transmitido, avaliado e construído, de modo a permitir que cada estudante tenha igual

¹⁶ Informações disponíveis em: <https://www.cead.ufjf.br/cursos/>. Acesso em: 7 nov. 2025.

oportunidade de compreender, interagir e demonstrar seu aprendizado, respeitando ritmos, estilos e necessidades diversas.

A acessibilidade metodológica busca eliminar barreiras didáticas ao propor a diversificação das estratégias de ensino, a flexibilização de atividades e avaliações, o uso de recursos pedagógicos acessíveis, além de garantir diferentes métodos e técnicas que permitam ao aluno alcançar o máximo desenvolvimento possível, não só no campo da educação, mas também no aprendizado ao longo da vida. (Sassaki, 2024, p. 120)

Acerca dessa dimensão, Sassaki (2024) afirma que, no campo educacional, ela tem relação com a utilização de materiais didáticos adequados à necessidade do estudante com deficiência, com a presença do profissional de apoio, ressaltando que todos os integrantes da comunidade escolar devem ser informados e capacitados a respeito. Para o autor, a acessibilidade metodológica refere-se a “novas metodologias na execução de serviços; instruções baseadas nas inteligências múltiplas; uso de todos os estilos de aprendizagem; novos conceitos de aprendizagem e de avaliação de conhecimentos e habilidades” (Sassaki, 2024, p. 118).

Na UFJF, a acessibilidade metodológica tem perpassado por duas frentes principais: a primeira diz respeito às adequações pedagógicas, flexibilização dos modos de avaliação e adaptações de materiais didáticos de acordo com a deficiência do estudante. Essas ações são pensadas e elaboradas em conjunto nas reuniões de orientação entre equipe do NAI, professores e discentes com deficiência, considerando as necessidades individuais dos estudantes e a dinâmica própria de cada disciplina — que abrange formas de trabalho, avaliação e conteúdo.

A segunda tem relação com a presença de profissionais de apoio para suporte principalmente aos estudantes com deficiência física e baixa visão. Na UFJF, atualmente, há três casos em que esses profissionais realizam atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção, tanto no cotidiano das aulas quanto durante o almoço no restaurante universitário, no deslocamento nos ônibus circulares e em outras demandas específicas.

3.1.9 Acessibilidade atitudinal

A acessibilidade atitudinal refere-se à disposição e à mentalidade das pessoas em incluir indivíduos com deficiência na sociedade. Isso envolve eliminar

preconceitos, promover empatia e garantir que todos sejam tratados com respeito e dignidade. Conforme aponta Sassaki (2024), essa dimensão de acessibilidade perpassa pelo acesso sem barreiras resultantes de estigmas, estereótipos e discriminações, além de incentivar práticas, atitudes e comportamentos que promovam a plena participação de pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão define como barreira atitudinal “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Lei 13146/2015, art. 3º, inciso IV).

Nessa dimensão de acessibilidade, Prates (2015) aponta como fundamental que cada sujeito faça o exercício de perceber a acessibilidade no seu cotidiano, abrindo-se para acolher a diversidade, preparando-se de fato para ser uma pessoa acessível, aberto às mudanças. Segundo a autora, “incluir é processo de construção de sociedade igual para todos” (p. 16). Prates destaca que a acessibilidade atitudinal perpassa fundamentalmente pela mudança de comportamento vinculada a um movimento educativo:

Entendo, pois, a **acessibilidade atitudinal como sendo a mudança dos nossos maus hábitos**, arraigados nos cérebros humanos desde o início da civilização. Está diretamente relacionada com a modificação dos costumes individuais e coletivos. Logo, remodelar, transpor comportamentos é tarefa bastante complexa. (...) Sabido é que mudança de cultura, de conduta, só tem sucesso se o mecanismo for a educação continuada (Prates, 2015, p. 1, grifo nosso).

Dutra *et al.* (2024) compreendem a acessibilidade atitudinal como a principal dimensão de acessibilidade, uma vez que está associada ao comportamento e atitudes dos sujeitos em relação às pessoas com deficiência. Para os autores, é dessa dimensão de acessibilidade que derivam todas as demais.

Na universidade, compreendemos que a acessibilidade atitudinal atravessa transversalmente as outras dimensões trazidas aqui, pois é a partir dela que novas compreensões serão trazidas para que as demais acessibilidades sejam, de fato, colocadas em prática. Nesse sentido, Sassaki (2024, p. 112) destaca que no campo da educação, a realização de atividade de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora das salas de aula e a convivência entre estudantes com as mais diversas características são estratégias prioritárias para promover a acessibilidade atitudinal e mitigar comportamentos discriminatórios.

Na UFJF, percebemos um movimento em prol da promoção da acessibilidade atitudinal, através do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio à Inclusão de aproximar a comunidade acadêmica desse tema e envolver diversos atores nessas discussões. Uma proposta relevante desenvolvida na UFJF, atualmente, é o projeto intitulado “NAI itinerante”, no qual a equipe do setor faz visitas e reuniões nos institutos, faculdades e departamentos, a fim de apresentar o trabalho desenvolvido e sensibilizar a comunidade acadêmica para o tema. Discutir essa questão é um caminho para promoção de ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor.

3.1.10 Acessibilidade pedagógica

Para nossa pesquisa, focalizaremos, sobretudo, na dimensão da acessibilidade pedagógica, por estar diretamente vinculada às experiências vivenciadas no ensino superior pelos discentes com deficiência, que constituem o foco de nossa discussão. É importante ressaltar que todas as dimensões da acessibilidade são interdependentes e devem ser consideradas de forma articulada, a fim de assegurar uma inclusão ampla e efetiva em todos os aspectos do processo educacional. Isso porque tais dimensões se inter-relacionam e influenciam de maneira significativa a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Em relação à acessibilidade pedagógica, podemos afirmar que ela envolve promover o acesso ao currículo, de forma a ampliar as estratégias de ensino e aprendizagem, removendo as barreiras metodológicas, atitudinais, comunicacionais, sensoriais, entre outras. Esse conceito é fundamental para criar ambientes educacionais inclusivos em que cada aluno possa alcançar seu potencial máximo a partir de algumas ações, tais como diferenciação de conteúdo, diversificação de metodologias de ensino, promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, uso de tecnologias assistivas, organização de avaliações adaptadas, assim como o desenvolvimento de planejamento individualizado.

A Lei Brasileira de Inclusão dedica um capítulo exclusivamente para tratar do direito à Educação e define:

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, art. 27).

A partir dessa definição constante na LBI, podemos compreender que o direito a adaptações e acessibilidade perpassa todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior. Essa é uma discussão vigente e muito atual, pois, uma vez que não tenhamos ainda no Brasil uma legislação específica¹⁷ que defina questões de inclusão e acessibilidade nesse nível de ensino, muitas dúvidas e questionamentos emergem. Embora recentemente tenha entrado em vigor o Decreto 12.686, que Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, como vimos, muitos questionamentos ainda permanecem, sobretudo nas discussões acerca do ensino superior. Nesse sentido, temos visto os núcleos de inclusão, inclusive o NAI da UFJF, ampararem-se na própria LBI para resguardar o direito do estudante com deficiência na graduação. O art. 28 da referida lei, em seus incisos, garante questões relacionadas à criação, desenvolvimento, implementação, incentivo, acompanhamento e avaliação de ações pedagógicas inclusivas que perpassem pela adaptação curricular, garantindo o acesso das pessoas com deficiência.

A partir desses conceitos trazidos pela legislação vigente, compreendemos que acessibilidade não diz respeito apenas aos aspectos arquitetônicos e estruturais, como o senso comum por vezes considera, mas também se relaciona à informação, comunicação e educação, construindo uma rede de acessibilidade que perpassa diversas frentes. Nesse sentido, a acessibilidade pressupõe ações que extrapolem o âmbito arquitetônico e envolve os campos atitudinais, metodológicos, curriculares, avaliativos, entre outros. Desse modo, ao trazermos as discussões de acessibilidade para o ensino superior, compreendemos que as universidades têm o dever de garantir os princípios de inclusão presentes na LBI, que preveem o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de

¹⁷ Em 2024 foi criado o Colégio de Gestores de Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais – (CONACESSI). As discussões atuais no CONACESSI têm se dedicado à elaboração de um documento específico tratando da inclusão nas instituições federais de ensino superior e que guiará o trabalho desenvolvido pela universidade. Esse documento ainda está em fase de discussão e elaboração, para futuro envio ao MEC.

acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, art. 28, inciso II).

3.2 A ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA: ADAPTAÇÃO, DIFERENCIAÇÃO E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Conforme dissemos, para a inclusão no ensino superior acontecer, efetivamente, são necessárias adaptações curriculares e remoções de barreiras que possibilitem a plena inserção do estudante na vida acadêmica e não só uma integração física e social. Isso requer revisão curricular, adaptações e diferenciações que falaremos neste capítulo.

Tratar de adaptação curricular e pensar novas estratégias pedagógicas para a inclusão no ensino básico já não é tarefa das mais fáceis. Requer esforço conjunto de uma equipe empenhada e preparada, composta por professores regentes, professores especializados, coordenadores e outros profissionais que acompanham os estudantes com deficiência. Quando transpomos essa discussão para o ensino superior, mais uma barreira é encontrada, visto que a formação curricular na graduação é pensada de forma muito homogênea, em cada curso, visando à formação profissional dos acadêmicos.

Para além da discussão acerca da adaptação curricular que atenda aos discentes com deficiência, Ferrari e Sekkel (2007) tocam em um ponto sensível e ainda pouco discutido na academia, quando tratam da questão da certificação para o exercício profissional e da elegibilidade do alunado dos cursos. Para as autoras, essa é uma questão central que pode guiar as tomadas de decisões em relação às políticas voltadas à inclusão no ensino superior, tendo íntima relação com a questão da democratização do acesso e permanência dos discentes com deficiência nas universidades. Questionam as autoras:

Pode um aluno cego se tornar um cirurgião? Talvez não, mas isso não o impede de ser médico. E um aluno com déficit cognitivo, quais os limites para o seu exercício profissional? A elegibilidade através do mérito, num vestibular competitivo, elimina essa questão, já que o aluno com déficit cognitivo não terá condições de ultrapassar essa barreira. Mas quando se coloca o objetivo de democratização do acesso ao ensino superior e a ampliação do número de vagas, tais fatos fazem com que a competição não seja mais um impedimento e que essas questões tenham que ser pensadas com cuidado e respeito por todos os envolvidos (Ferrari e Sekkel, 2007, p. 646).

Ao discorrer sobre a educação inclusiva e seus aspectos principais, Marchesi (2001) apresenta alguns dilemas da inclusão, sendo um deles o “**dilema do currículo**”, no qual o autor questiona: “um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas?” (2001, p. 95). Marchesi traz reflexões importantes acerca dessa questão e complementa:

A atenção às diferenças individuais é parte também de todas as estratégias educativas que, em suma, se baseiam no respeito da individualidade de cada aluno. Um respeito que, no caso dos estudantes com NEE, exige que se lhes proporcione uma educação adaptada às suas possibilidades. O problema coloca-se quando estas adaptações pressupõem modificações significativas no currículo comum (Marchesi, 2001, p. 96).

Acerca dessa questão, quando tratamos do ensino superior, muitas dificuldades surgem, principalmente aquelas voltadas às barreiras atitudinais e educacionais. A Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, em seu art. 3º, define como barreira

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015)..

No âmbito da educação, elencamos como barreiras atitudinais qualquer atitude dos atores envolvidos (docentes, técnicos educacionais, coordenadores de curso, monitores, demais discentes) que limitem a participação dos estudantes com deficiência. As barreiras educacionais dizem respeito às dificuldades encontradas na tríade ensino-aprendizagem-avaliação, quando materiais didáticos e avaliativos não estão acessíveis, quando prazos não são condizentes com a necessidade de tempo para a execução de determinada tarefa por um estudante com deficiência, entre outros. Nesse sentido, ao discutirmos a questão da adaptação curricular, perpassamos por discussões e debates que recaem sobre as atitudes e processos educacionais ancorados numa cultura universitária padronizada, excludente e homogênea. Conforme dissemos, há que se mudar uma cultura enraizada para, então, ser possível a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme nos falam Zerbato e Mendes (2018),

a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige muito mais e não depende exclusivamente das ações dos professores de ensino comum dentro da sala de aula. Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas (Zerbato e Mendes, 2018, p. 149).

Em educação, contudo, o que seria construir uma cultura inclusiva, proporcionando um ambiente verdadeiramente inclusivo? Cabral (2017) discute justamente esses aspectos e afirma que “a construção de uma cultura inclusiva nas IES se dá por meio do envolvimento da comunidade acadêmica e de seus atores (professores, estudantes, servidores e corpo diretivo)” (Cabral, 2017, p. 380). Para o autor, ao se envolverem com a perspectiva inclusiva nas universidades, docentes e demais agentes de inclusão tendem a compreender as necessidades educativas de cada indivíduo, com maior possibilidade de se definir critérios de avaliação e objetivos mais claros e específicos, com perspectiva de reformulação dos projetos políticos, de modo que os serviços oferecidos sejam difundidos e formação e preparo sejam ofertados aos docentes e servidores.

Ferrari e Sekkel (2007) também trazem questões relevantes acerca das necessidades de adaptações do trabalho para a plena inclusão dos discentes com deficiência no ensino superior. As autoras apontam:

Não se trata de integrar ou adaptar as pessoas com deficiência ao *status quo*. Ao contrário, são os objetivos do ensino superior, bem como seus modos de avaliação e currículo, que necessitam de uma reformulação frente a esse novo desafio. Assim como nos demais níveis de ensino, trata-se de assumir o debate proposto a partir da inclusão, para repensar modelos e objetivos educacionais também no ensino superior e encarar as questões da flexibilização do currículo (Ferrari e Sekkel, 2007, p. 643).

Conforme dissemos, na graduação os currículos são bastante rígidos e homogêneos em cada curso, com cronograma e conteúdos preestabelecidos, sem nenhuma previsão de adaptação. Com o aumento significativo de discentes com deficiência chegando ao ensino superior e em busca de uma cultura universitária que fale em favor da inclusão, é necessário que haja uma reestruturação curricular com a previsão das adaptações necessárias. Entretanto, como sabemos, essa é uma demanda complexa, difícil de ser atendida na medida em que não há tanta clareza nem por parte das escolas, tampouco das universidades de quais os modos mais

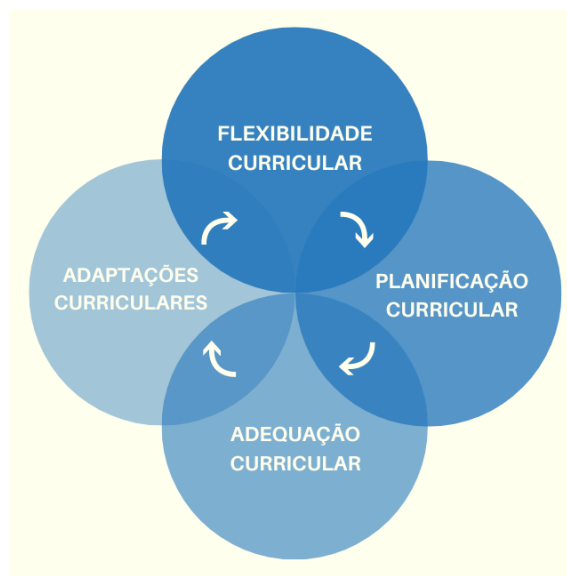
eficazes de se articular o currículo comum com a diversidade de necessidades dos estudantes com deficiência.

Correia (2001) traz, ao discutir inclusão, o conceito de diversidade educacional, que, segundo o autor, diz respeito a “um conjunto de diferenças individuais, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, interesses e capacidades” que requerem o que ele chama de “intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados” (Correia, 2001, p. 132). Para o autor, ao falarmos de diversidade, necessariamente é preciso pensar em adequação curricular que nos permita realizar o planejamento educacional, considerando não só as características e necessidades dos estudantes, mas também as características dos ambientes que eles interagem. Para nós, ao discutirmos inclusão no ensino superior, essa é uma questão primordial, pois não basta pensar adaptações levando em conta apenas a deficiência dos estudantes. É imperioso considerar o curso que o discente está matriculado e as características das disciplinas cursadas. Ora, não resta dúvidas de que um aluno autista frequentando a faculdade de Medicina requer adaptações bem diversas de um aluno com a mesma deficiência que está no curso de Ciências Exatas. Do mesmo modo, as barreiras encontradas por um discente cego no curso de Letras são bastante diferentes das encontradas por um aluno também cego no curso de Comunicação Social. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de pensarmos as adaptações de forma individual, considerando o que Correia (2001) chamou de intervenções individualizadas a partir de uma flexibilidade curricular. Segundo o autor,

A flexibilidade curricular, que deve dizer respeito à aplicabilidade e à adaptabilidade do desenho curricular (o currículo) à diversidade de alunos e de situações que a escola engloba. Esta flexibilidade deve ter por fim uma planificação curricular (efetuada em colaboração) que leve à identificação de um desenho curricular apropriado às necessidades e características de um aluno. Estamos a falar de adequação curricular que pressupõe um conjunto de medidas que, denominadas de adaptações curriculares, que são modificações ou suplementos ao currículo com o fim de responder às necessidades do aluno (Correia, 2001, p. 137).

Notemos que o autor sugere uma linha de ações partindo da previsão de um currículo flexível até chegar às ações de adaptação, visando a remover as barreiras existentes possibilitando o acesso ao conteúdo, conforme explicitamos no esquema a seguir:

Figura 5 – Intervenções individualizadas



Fonte: Correia, 2001. Elaboração própria.

Descrição da imagem: Diagrama composto por quatro círculos interligados, representando elementos complementares da organização curricular. Os círculos são intitulados **Flexibilidade Curricular**, **Planificação Curricular**, **Adequação Curricular** e **Adaptações Curriculares**, formando uma área central de intersecção. Setas circulares entre os círculos indicam a relação dinâmica e contínua entre esses componentes, evidenciando que a construção de um currículo inclusivo depende da integração e articulação desses quatro elementos.

Acerca das adaptações individualizadas, Zerbato e Mendes (2018) apontam que as práticas efetivas para salas de aulas inclusivas, nas quais haja o acesso de todos ao currículo geral, pressupõem “a avaliação das necessidades educativas de cada estudante e, no caso de alunos com necessidades mais complexas, é relevante se pensar em um Planejamento Educacional Individualizado (PEI)” (Zerbato e Mendes, 2018, p. 153). Importante destacar que essa ferramenta não é necessária a todos os estudantes, mas àqueles que demandam um nível de suporte e apoio mais intenso. Nas universidades, a estruturação desse programa individual deve ser construída não apenas pelo docente, mas por uma equipe conjunta composta pelos profissionais dos núcleos de inclusão, pelos coordenadores de curso e, também, pelos próprios discentes. Conforme apontam as autoras,

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. **Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula** (Zerbato e Mendes, 2018, p. 148, grifo nosso).

Considerando que cada deficiência é uma, que cada estudante é um e que suas necessidades são individuais, o discente de graduação tem plenas condições de apontar quais as principais barreiras por ele vivenciadas, qual a sua melhor forma de estudar e aprender e sugerir adaptações possíveis de serem executadas em conjunto. Ancoradas em Zerbato e Mendes (2018), afirmamos que a participação do discente, em consonância com os profissionais da educação, traz mais uma característica de personalização ao trabalho que, segundo as autoras, não deve ser organizado utilizando as mesmas estratégias para todos os estudantes com deficiência, correndo-se o risco de simplificar ou descontextualizar o conhecimento. “Ao contrário, a inclusão escolar de estudantes PAEE¹⁸ requer uma reestruturação do ensino e das formas de ensinar para que se efetive atendimento e educação de qualidade para todos” (Zerbato e Mendes, 2018, p. 148).

Esse processo de adaptação curricular que viemos falando até aqui, Morgado (2003) denomina de **diferenciação**. O autor traz uma definição bem interessante, representada pela figura 3, a seguir, ao afirmar que “diferenciar representa o estabelecimento de pontes bem-sucedidas entre o currículo e as necessidades e características individuais dos alunos” (Morgado, 2003, p. 80).

Figura 6 – Ilustração do conceito de diferenciação



Fonte: Morgado, 2003. Elaboração própria.

Descrição: A imagem possui fundo azul-claro e destaca a ilustração de uma ponte em arco azul-escuro, vista em perspectiva diagonal da esquerda para a direita. Na base esquerda da ponte está escrita a palavra "**CURRÍCULO**" em letras maiúsculas pretas. No topo, acima do arco, aparece a palavra "**Diferenciação**" em azul. Do lado direito, no ponto de chegada da ponte, está o texto alinhado verticalmente: "**NECESSIDADES EDUCACIONAIS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS**" em letras maiúsculas pretas. A composição funciona como uma metáfora visual onde a diferenciação pedagógica serve de ponte para conectar o currículo escolar às necessidades de cada estudante.

¹⁸ PAEE é sigla utilizada pelas autoras para se referir as pessoas público-alvo da educação especial. Importante salientar que o termo “público-alvo” caiu em desuso e não é bem-visto pelas pessoas com deficiência atualmente.

Nesse sentido, compreendemos que, ao pensar o movimento de inclusão, respeitando as necessidades educativas de cada discente, podemos remover as barreiras educacionais encontradas, construindo pontes e promovendo uma diferenciação curricular que seja capaz de cumprir o currículo proposto, porém adaptando as formas de trabalho.

Rodrigues (2003) também utiliza o termo “diferenciação” para se referir a algum tipo de adaptação necessária ao atendimento dos estudantes com deficiência, destacando, assim como dissemos há pouco, o **currículo** como um dos **dilemas da inclusão**, justamente pela dificuldade de se pensar e adaptar um currículo construído para o atendimento a uma turma homogênea, sem nenhuma necessidade educativa. Segundo o autor,

o currículo é, certamente, um dos aspectos centrais que deve ser levado em conta quando procuramos realizar alterações na escola no sentido da inclusão (...) porque é ele que as reformas da escola têm tido mais dificuldade em alterar e, de certa forma, o currículo é usado como uma das justificativas para se manter a escola como ela está (Rodrigues, 2003, p. 92).

Ao fazermos uma transposição para o trabalho inclusivo que vem sendo desenvolvido nas instituições federais de ensino superior, compreendemos que essa é uma das realidades enfrentadas, de possibilitar que o currículo seja percebido como algo potente e passível de diferenciação ou adaptação. Como dissemos, nas universidades os conteúdos a serem trabalhados são vistos como algo estanque, sem a possibilidade de alteração. À medida que as discussões avançam e os núcleos de inclusão criam uma rede de colaboração com docentes, técnicos, coordenadores de cursos, juntamente com os próprios discentes, novas possibilidades são colocadas à mesa.

A partir dessa discussão trazida pelo autor, ao se referir à inclusão desenvolvida nas escolas de ensino básico, podemos estender o questionamento aos debates pensados para inclusão no ensino superior. Conforme dissemos, questões muito peculiares, levando em conta a formação profissional dos discentes de graduação, as especificidades de cada curso e o conteúdo necessário para se formar bons profissionais de cada área, precisam ser considerados ao se discutir uma diferenciação curricular no ensino superior. Essa é uma discussão ainda em curso, fundamentada nos poucos documentos legais que abarcam esse nível de ensino.

No capítulo anterior, trouxemos a discussão que relaciona o ensino universitário tradicionalmente voltado para as elites econômicas e intelectuais, o que marca o espaço acadêmico como um lugar destinado aos privilegiados. Nesse sentido, nos ancoramos em Ferrari e Sekkel (2007) para problematizar a questão do acesso sem condições de promover a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Conforme dissemos, não nos parece suficiente que tenhamos políticas afirmativas para o ingresso, se esses estudantes viverão, ao adentrar na universidade, o que as autoras chamam de “inclusão marginal”, quando o estudante tem possibilidades de acesso, mas não tem condições de completar a sua formação e acabam ficando no “limbo” da graduação (Ferrari; Sekkel, 2007, p. 641).

Acerca do trabalho na perspectiva inclusiva no ensino superior, que trate de uma flexibilização no currículo, as autoras reafirmam o que trouxemos aqui sobre a necessidade de um trabalho coletivo o qual perpassa não só o trabalho docente, mas envolva toda a comunidade a fim de se estruturar uma proposta de práticas inclusivas que atendam às necessidades educativas dos discentes com deficiência. As autoras destacam que, não obstante as características específicas de cada curso ou disciplina, há que se pensar, também no ensino superior, em um movimento que reveja as estratégias de ensino, que repense o plano de trabalho, que envolva docentes, técnicos, coordenadores de cursos e discentes a pensar a flexibilidade curricular.

A educação inclusiva pressupõe a **participação coletiva** na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar bem como a necessária **flexibilidade** na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. A possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de **repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos** e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão. Mesmo considerando a **especificidade das disciplinas**, pode-se partir do pressuposto que todos os professores necessitam de um apoio institucional para realizar tais flexibilizações e mudanças, e, nesse sentido, é fundamental que os objetivos ligados a cada curso nas IES estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento (Ferrari; Sekkel, 2007, p. 644, grifo nosso).

A partir das discussões acerca de como se deve organizar um trabalho inclusivo, seja no ensino básico, seja no ensino superior, com debates avançando a partir dos conceitos de adaptação e flexibilização curricular, trazidos aqui, é importante destacar uma outra proposta que se organiza a partir do interesse em pensar uma

forma de trabalho que atenda a todos os estudantes e não apenas aos discentes com deficiência. Revela-se como forma de ampliar a participação e a aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adequações personalizadas custosas que dificultam as práticas inclusivas do professor da classe comum: o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). De modo geral, a proposta do DUA não visa o ensino especificamente para os estudantes com algum tipo de necessidade educacional ou deficiência, mas sim em como melhorar a qualidade de ensino para todos os estudantes.

O DUA visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais, (...) consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (Zerbato e Mendes, 2018, p. 149).

Mendes (2021) faz uma interessante analogia, a fim de exemplificar o Desenho Universal para a Aprendizagem. A autora relaciona as atividades desenvolvidas em sala de aula com um cardápio elaborado para um jantar, criando uma metáfora cuja entrada seriam as instruções dadas em sala de aula, o prato principal seriam as atividades desenvolvidas e a sobremesa seria a avaliação. Ao oferecer apenas uma possibilidade de alimentos para entrada, prato principal e sobremesa, o anfitrião limita a possibilidade de participação dos convidados que têm alguma restrição alimentar. Do mesmo modo, o professor no ensino tradicional oferece o trivial ao trabalhar determinado conteúdo da mesma forma para todos os discentes, sem considerar as dificuldades de aprendizagem, modos de aprender ou deficiência dos estudantes. Palavras da autora: “Eu ensino do mesmo jeito pessoas que tem interesses diferentes, dificuldades diferentes e eu avalio do mesmo jeito. A proposta do DUA é você oferecer um menu diversificado. É você diversificar o seu cardápio de ensino” (Mendes, 2021).

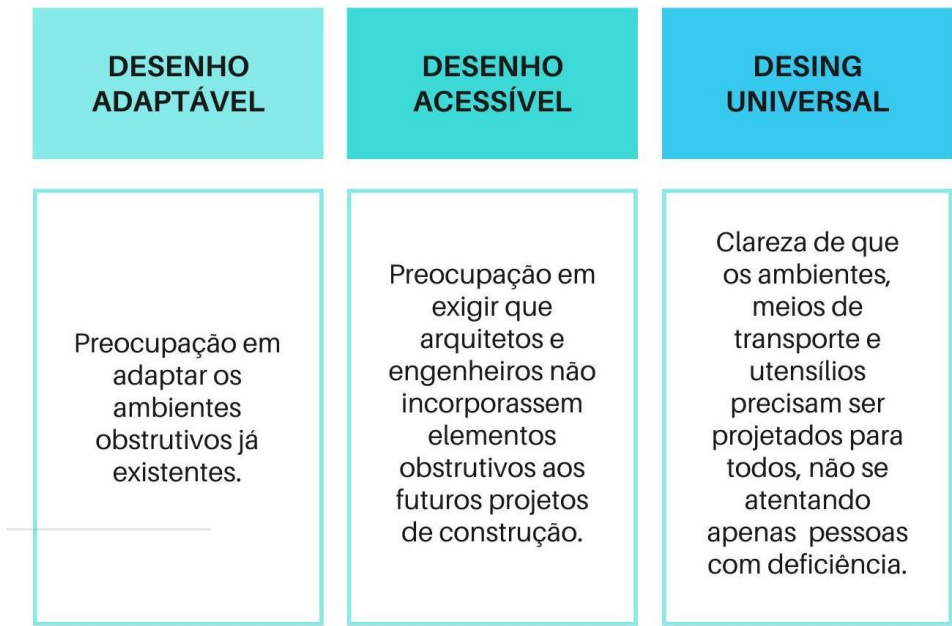
Segundo a autora, o DUA é exatamente a possibilidade de oferecer um menu diversificado que atenda às especificidades de **todos**, não pensando nas características apenas do estudante com deficiência, mas também a diferença de interesses, estilos de inteligência, capacidades sensoriais, motoras, físicas, cognitivas, sociais e emocionais:

Elas não são só de alunos com deficiência. Todos os alunos são diferentes entre si, então se quero respeitar a diferença e essa diversidade eu tenho que

mudar minhas estratégias de ensino e contemplar, dar respostas a essas diferenças. É preciso considerar essa diversidade. (Mendes, 2021).

O termo Desenho Universal para a Aprendizagem deriva do termo em inglês *universal design*, utilizado pela primeira vez na década de 1970 pelo arquiteto americano Ronald Mace, uma pessoa com deficiência física, usuário de cadeira de rodas. Conforme aponta Sassaki (2024, p. 160), inicialmente esse termo foi utilizado em relação à área da Arquitetura, abrindo-se, posteriormente, a outros ramos técnicos, acadêmicos e profissionais. O autor nos traz que há uma evolução no entendimento desse conceito até chegarmos, atualmente, no Desenho Universal para Aprendizagem, conforme veremos a seguir:

Figura 7– Desenho adaptável, acessível e universal



Fonte: Sassaki, 2024, p. 159

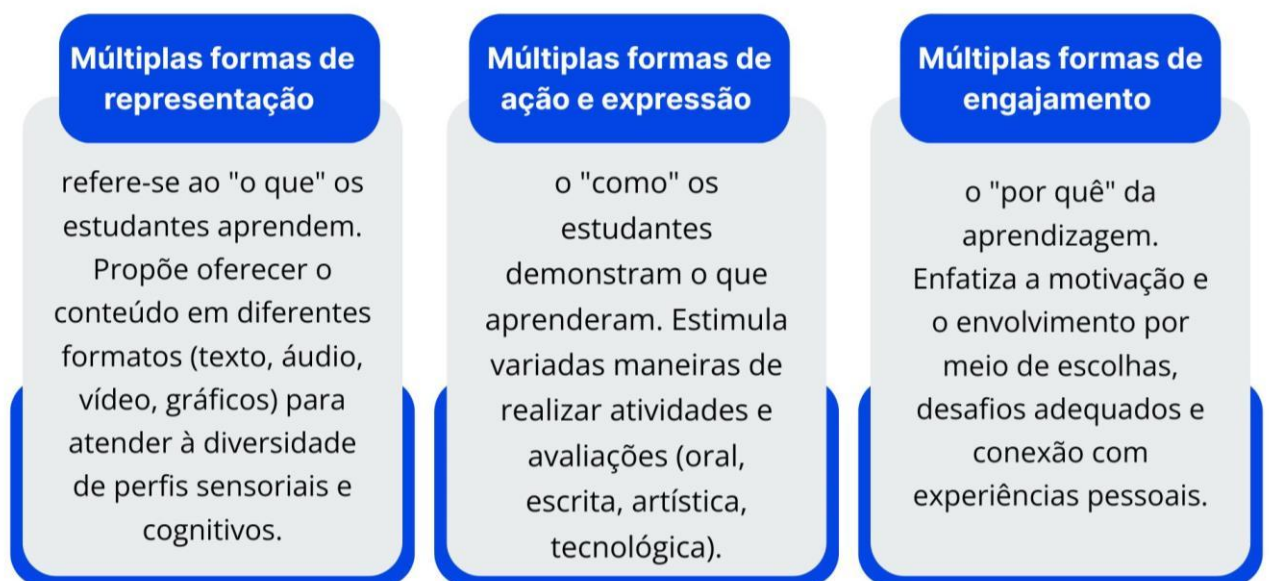
A partir do conceito de *design* universal foi criado, na década de 1980, o Center for Applied Special Technology (CAST) com o objetivo de usar a tecnologia para aprimorar o aprendizado de estudantes com deficiência da educação infantil ao ensino médio (Schreffler *et al.*, 2019). Nesse sentido, há um desdobramento do conceito de *design* universal, acrescentando justamente a palavra “learning”, de modo a ampliar a perspectiva de aprendizagem para todos. Dessa forma, tem-se em inglês a definição de *Universal Design for Learning* (UDL), traduzido para o português como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Conforme nos apontam Schreffler *et al.* (2019),

O CAST tornou-se uma referência na adoção dos princípios do Desenho Universal para a educação, por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Em vez de se concentrar em adaptações para alunos com deficiência, o DUA fornece uma estrutura para modificar o próprio ambiente de aprendizagem (Schreffler *et al.*, 2019, p. 3, tradução nossa).

O Desenho Universal para a Aprendizagem é, portanto, uma abordagem pedagógica que busca garantir o acesso à aprendizagem para **todos os estudantes**, considerando a diversidade de formas de aprender e expressar conhecimentos. Esse conceito baseia-se em três princípios fundamentais, que orientam o planejamento de materiais, estratégias e avaliações com o objetivo de promover inclusão e participação ativa:

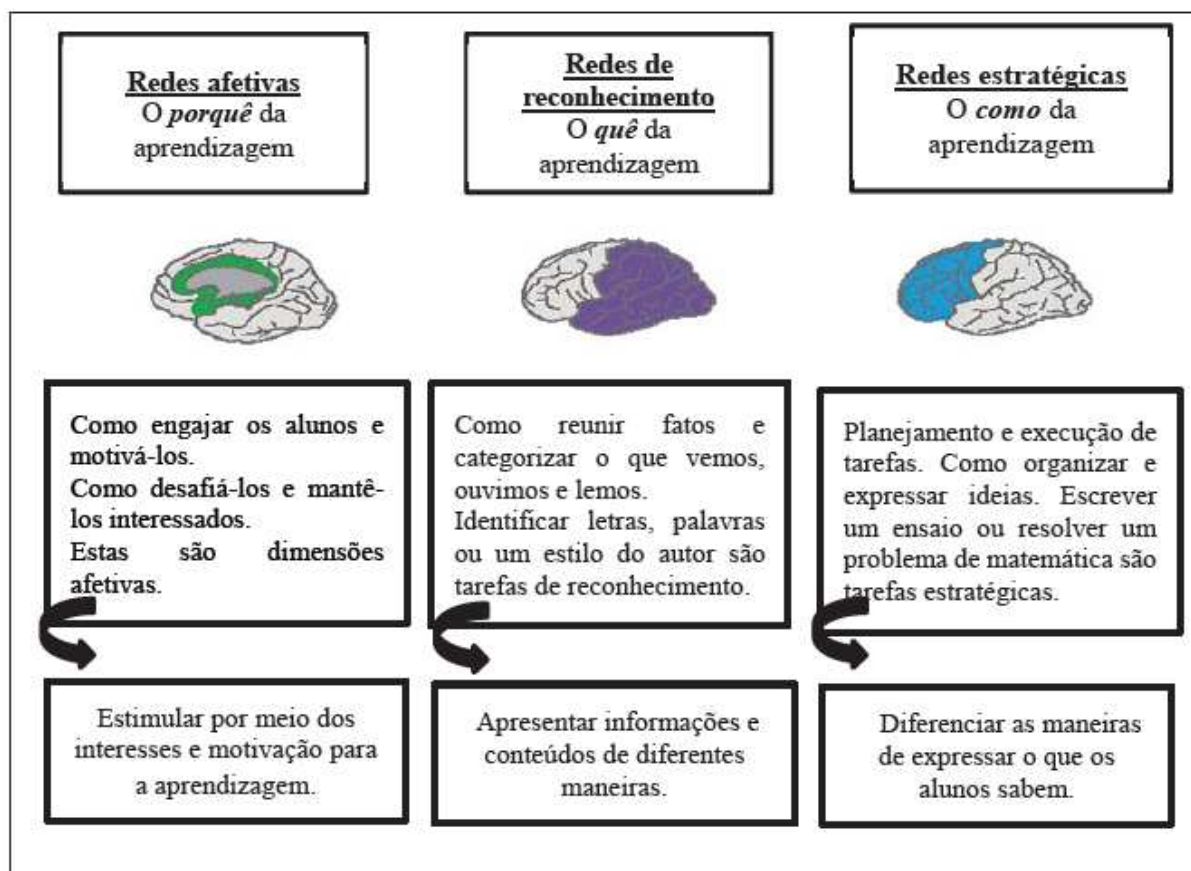
Figura 8 – Princípios fundamentais do DUA



Fonte: Schreffler et al, 2019. Elaboração própria.

Ancoradas nesses princípios, Rose e Meyer (2002, *apud* Zerbato e Mendes, 2018) elaboraram uma proposta de redes de aprendizagem na qual detalham três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas, conforme detalha a figura a seguir:

Figura 9 – Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem.



Fonte: Zerbato e Mendes, 2018, p. 151

Descrição: Infográfico vertical sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), estruturado em fundo branco com três colunas organizadas em caixas de texto e ilustrações do cérebro humano. Primeira coluna (**Redes Afetivas**); segunda coluna (**Redes de Reconhecimento**) e terceira coluna (**Redes Estratégicas**).

No ensino superior, é fundamental que as ações de acessibilidade pedagógica sejam orientadas pelos princípios do DUA, pois, como já discutido, as particularidades desse nível de ensino inviabilizam – e não deveriam sustentar – estratégias homogêneas de trabalho. Ao contrário, é indispensável considerar as especificidades de cada estudante com deficiência em diálogo com as características do curso e, sobretudo, das disciplinas cursadas a cada semestre. Quando os docentes se apoiam nos princípios do DUA, suas ações pedagógicas passam a promover o acesso de todos os estudantes, respeitando e valorizando a diversidade presente em sala de aula, sem se limitar à adaptação para um único caso específico. Na UFJF, por exemplo, diversos relatos encaminhados ao Núcleo de Apoio à Inclusão evidenciam que alterações propostas inicialmente para atender a um estudante com deficiência

acabaram beneficiando toda a turma, especialmente no que diz respeito às estratégias de ensino e avaliação.

4 O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) é uma instituição de ensino superior pública e gratuita em Minas Gerais. Possui dois *campi* em cidades distintas no Estado: o *campus* sede situa-se no município de Juiz de Fora, localizado na Zona da Mata e o campus-avançado fica em Governador Valadares.

A UFJF tem um papel importante na zona da mata mineira, pois transformou Juiz de Fora em uma cidade polo para estudantes de toda a região. Exerce uma função fundamental na educação e no desenvolvimento de Juiz de Fora e do Estado de Minas Gerais. Destaca-se não apenas pela formação acadêmica, mas também pelo seu envolvimento com a comunidade local, por meio de projetos de extensão e parcerias com outras instituições, posicionando-se como um polo científico, econômico e cultural da região.

Foi fundada em 1960, com o objetivo de atender à demanda por ensino superior na cidade, surgindo da transformação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juiz de Fora, que foi criada em 1952. Ao longo das décadas, a UFJF expandiu seus cursos e áreas de atuação. Nos anos 60 e 70, a universidade passou a oferecer uma variedade de cursos em diferentes áreas do conhecimento, como Ciências Humanas, Ciências Exatas e Saúde. Em relação à infraestrutura, a universidade também passou por várias mudanças com a construção de novos prédios, laboratórios e centros de pesquisa para acompanhar o crescimento acadêmico e a demanda dos estudantes. Em 2012, foi criado o *campus* avançado de Governador Valadares, que conta com dois institutos – de Ciências da Vida e Sociais Aplicadas.

Desde 1999 a UFJF oferece um programa próprio de ingresso, o PISM¹⁹. De acordo com a Pró-reitoria de graduação, 50% das vagas são oferecidas por essa modalidade. Além do PISM, desde 2009 a UFJF passou a utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como uma das portas de ingresso ao ensino superior, nessa

¹⁹ Programa de Ingresso Seletivo Misto, no qual os estudantes do ensino médio fazem a prova ao final de cada ano letivo distribuindo os conteúdos em três etapas, elaboradas de maneira seriada para diminuir a carga de estudos.

ocasião, utilizada apenas como substituição à nota da primeira fase do vestibular. Entretanto, a partir de 2012, a UFJF finaliza o seu vestibular próprio e as vagas oferecidas passaram a ser disputadas por meio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Desse modo, a UFJF oferece, atualmente, duas formas de ingresso, o PISM e o ENEM.

A história da UFJF é marcada por um contínuo processo de crescimento e desenvolvimento, refletindo a evolução do ensino superior no Brasil e o papel crescente das universidades federais no país. Atualmente é reconhecida como uma das melhores universidades brasileiras, sendo colocada como a 24^a melhor universidade do Brasil e a 3^a em Minas Gerais, segundo o Center for World University Rankings²⁰, divulgado em maio de 2024.

A universidade tem, hoje, cerca de 25 mil estudantes em 54 cursos de graduação e 50 de pós-graduação, entre especialização, mestrado e doutorado, além do Colégio de Aplicação João XXIII, que tem mais de mil estudantes dos ensinos fundamental e médio.

De acordo com os documentos disponíveis em seu *site* oficial²¹, a UFJF tem uma estrutura organizacional que conta com 11 pró-reitorias e 5 diretorias, além do colegiado superior. Uma dessas diretorias é a Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF), responsável pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), foco desta pesquisa.

No decorrer deste capítulo trataremos um aspecto histórico em relação às políticas de inclusão na UFJF, abordando a criação do NAI e como esse trabalho se configura nos dias atuais.

4.1 O NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO DA UFJF

No que se refere à inclusão, promoção de acesso e permanência das pessoas com deficiência nas universidades, um importante marco foi a criação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que teve início em 2005. Seu principal objetivo era propiciar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior, que se responsabilizassem pela organização de ações institucionais, de modo a garantir a integração de pessoas com deficiência

²⁰ Disponível em: <https://cwur.org/2024.php>. Acesso em: 26 ago. 2024.

²¹ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/organizacao/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

à vida acadêmica, eliminando as barreiras encontradas e promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Conforme o Edital 8/2010²², o programa tem como objetivos:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior.
- 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).
- 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes.
- 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem;
- 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações (MEC, Edital 8/2010, p. 52).

De acordo com Documento orientador do Programa, publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2013, o Incluir efetivou-se no período de 2005 a 2011, por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento,

significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. (MEC, Documento orientador, p. 3).

A Universidade Federal de Juiz de Fora participou de duas edições do Programa Incluir, com ações que perpassaram pela sensibilização da comunidade acadêmica para o tema da inclusão no ensino superior, por modificações arquitetônicas e estruturais no *Campus*, a fim de melhorar a acessibilidade. Conforme nos apontam Antunes e Amorim (2020), o Programa Incluir foi um marco histórico, que deu visibilidade aos desafios que as pessoas com deficiência enfrentavam no dia a dia para permanecerem na universidade.

Nesse momento, com o fomento e atenção da universidade voltados para a inclusão, foi criada, em 2009, a Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI), que pertencia à extinta Secretaria de Desenvolvimento Institucional (SDI). A CAEFI foi instituída com o objetivo de desenvolver ações para melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no

²² Edital lançado pelo MEC a fim de implementar as ações do Programa Incluir, tem por objeto selecionar propostas de criação de núcleos de acessibilidade em Instituições Federais de Educação Superior e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade existentes nas Instituições proponentes.

âmbito da UFJF e, durante alguns anos, esteve à frente de projetos e ações que visavam esse atendimento.

A partir da instituição da Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF) em 2014 e, posteriormente, da implementação da política de reserva de vagas em 2017, as discussões ficaram mais robustas e implicaram a necessidade de ampliação do trabalho para atender os discentes com deficiência, que, conforme apontamos no capítulo anterior, foi bastante aumentado a partir da Lei 13.409/2016. Nesse sentido, abre-se a possibilidade de uma mudança institucional com a extinção da CAEFI e a criação de um núcleo responsável por implementar a política de inclusão para os estudantes com deficiência na universidade.

Criado através da Resolução nº 92, de 24 de agosto de 2018, o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), da UFJF, responsabiliza-se pela implementação de políticas, práticas e culturas de inclusão, visando garantir o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação na universidade. A partir de um trabalho que propicia acompanhamento acadêmico para esses estudantes, suporte e apoio aos docentes e técnicos administrativos e, ainda, propondo-se uma ação intersetorial que endossa o trabalho desenvolvido, o NAI torna-se um importante setor ao debater a inclusão no Ensino Superior e refletir sobre de que forma a perspectiva da Educação Inclusiva pode ser desenvolvida na universidade.

De acordo com a Resolução nº 092/2018, que aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão, são competências do NAI:

- I - Elaborar políticas institucionais para possibilitar o acesso, a permanência e a participação de servidores e alunos com deficiências e outras necessidades especiais nos espaços, nas atividades acadêmicas e administrativas da UFJF.
- II - Promover a intersetorialidade através da articulação de informações e ações no âmbito da universidade, no que se refere às culturas, políticas e práticas de inclusão, de modo a identificar e superar barreiras que impeçam a participação e acessibilidade de todos os estudantes e servidores na UFJF.
- III - Sistematizar junto aos Institutos e Faculdades da UFJF ações de apoio à inclusão de alunos com deficiências e outras necessidades especiais no que se refere ao atendimento educacional especializado conforme previsto em Lei.
- IV - Organizar junto à equipe do NAI, constituída por profissionais que atuam ou atuarão no acolhimento e atendimento aos estudantes e servidores da UFJF, processos de trabalho que visem implantar e implementar uma política de inclusão institucional.

V - Organizar o serviço de apoio de tradutores – intérprete de LIBRAS, serviço de atendimento educacional especializado (AEE) e comissão de apoio ao NAI.

No momento de sua criação, o NAI contava com duas servidoras técnico-administrativas, sendo uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional, além dos intérpretes de libras. A coordenação e vice-coordenação do Núcleo ficou a cargo de docentes vinculadas à Faculdade de Educação (FACED), que tinham amplo envolvimento e dedicação aos estudos da educação inclusiva, notadamente no ensino superior. Inicialmente, o Núcleo atendia a um número bem menor de estudantes, a maioria deles que já tinham algum envolvimento com a CAEFI ou com os projetos de treinamento profissional desenvolvidos e coordenados pelas próprias servidoras que já eram vinculadas à DIAAF na ocasião da criação do NAI.

Com o aumento do ingresso de estudantes com deficiência na universidade, diante da necessidade de mais força de trabalho para se empenhar e desenvolver as competências supracitadas do NAI, a administração superior visualizou a possibilidade de ampliar o corpo de servidores do Núcleo. Nesse sentido, o NAI passou a contar, no decorrer dos anos, com outros profissionais sendo uma pedagoga, uma psicóloga e um técnico de enfermagem. Atualmente o setor é composto por duas pedagogas, duas psicólogas, um técnico de enfermagem, uma docente da Faculdade de Medicina, que atua na área de psiquiatria, uma funcionária administrativa terceirizada, duas cuidadoras também terceirizadas, treze intérpretes de libras e a gestão está a cargo de uma docente da Faculdade de Letras (FALE), vinculada ao curso de Letras-Libras.

Os servidores técnico-administrativos, juntamente com a docente, são responsáveis por realizar o acompanhamento acadêmico dos discentes com deficiência, enquanto a gestão se empenha em articular a construção de políticas e práticas inclusivas na universidade.

O acompanhamento acadêmico oferecido pelo NAI se dá de forma personalizada e individualizada, considerando a deficiência do estudante, o curso em que ele está matriculado e as disciplinas que serão cursadas. No início do semestre, são organizados os comprovantes de matrícula dos discentes acompanhados, de modo que o Núcleo tenha acesso às informações acadêmicas do discente naquele período. A partir daí, inicia-se a construção de um trabalho individualizado, elaborado a partir de reuniões com os docentes, coordenadores dos cursos e com os próprios

estudantes. Nesse momento inicial, são traçadas estratégias de acessibilidade levando em conta a característica da disciplina, as práticas pedagógicas docentes, os processos avaliativos, relacionando sempre à deficiência do estudante. Como exemplo, podemos citar as adaptações de apresentações de trabalho e realizações de provas para estudantes com transtorno do espectro autista, que podem requerer a execução do trabalho de forma individual ou uma dilação de tempo para a conclusão da prova. De mesmo modo, são pensadas as práticas diárias, em sala de aula, para um aluno com baixa visão que precisa ter acesso a slides e material didático com letra ampliada, ou mesmo um discente cego que pode precisar de leitores²³ e transcritores durante todo o curso.

Esses são pequenos exemplos trazidos para demonstrar a prática da remoção de barreiras pensada no acompanhamento acadêmico. Cabe destacar que essa prática é construída a partir da deficiência do estudante, relacionada ao curso em que está matriculado. Conforme dissemos no capítulo anterior, é imprescindível considerar o ambiente em que a pessoa com deficiência está inserida. Em se tratando de inclusão no ensino superior, fica claro que não há possibilidade de criar protocolos ou orientações prontas para cada tipo de deficiência, uma vez que o curso e as habilidades requeridas em cada disciplina são muito diversos.

Todo esse trabalho que muito se assemelha ao que tratamos no capítulo anterior, com a construção de um Plano Educacional Individualizado, é construído preferencialmente no início do período letivo. Inegavelmente, esse acompanhamento se desenvolve durante todo o semestre, recalculando rotas e ações a partir das barreiras encontradas pelos estudantes e trazidas ao corpo técnico do NAI.

Para a organização desse acompanhamento acadêmico de forma singular e específica, o Núcleo conta com o suporte de 30 bolsistas de monitoria especializada, que se organizam para promover todo suporte necessário diante de cada deficiência específica nos diversos cursos. Os monitores participam ativamente do acompanhamento acadêmico que tem por objetivo acompanhar a vivência acadêmica dos estudantes com deficiência e construir, em conjunto com eles e seus professores, estratégias e adaptações conforme as suas necessidades específicas. Dessa forma, cumpre-se um dos objetivos da criação do NAI que é a multiplicação de ações inclusivas por toda a comunidade acadêmica da UFJF.

²³ Pessoas responsáveis por ler em voz alta textos, provas, ou outros materiais escritos para pessoas que, por algum motivo, têm dificuldade ou impossibilidade de realizar a leitura de forma autônoma.

Os monitores especializados são orientados semanalmente em reuniões de formação, nas quais, em conjunto com os profissionais do setor, pensam ações e estratégias específicas para cada discente acompanhado. De modo geral, a equipe do NAI organiza o trabalho no início do semestre, em reuniões com a presença dos monitores, dos docentes, dos coordenadores e dos estudantes acompanhados e, no decorrer do período, os monitores se organizam para encontros semanais de orientação, acompanhamento, realização de trabalhos e remoção de barreiras encontradas no dia a dia. Nas reuniões semanais com a equipe do NAI, os aspectos mais relevantes são trazidos para discussão com o grupo e reorganização das principais ações.

Importante dizer, ancoradas em Antunes *et al.* (2024), que as ações que compõe a monitoria especializada são de grande aproveitamento para os estudantes com deficiência, já que recebem suporte de todas as ordens, visando às remoções das barreiras encontradas. Destacamos, porém, que o trabalho desenvolvido enquanto monitores do NAI, acrescenta conhecimento também à vida acadêmica dos próprios bolsistas, uma vez que desenvolvem habilidades e competências que não desenvolveriam apenas dentro dos seus cursos de graduação, além de terem a oportunidade de olhar para os seus próprios locais de origem (faculdades e institutos) e pensar ações e intervenções que perpassam pela inclusão, colaborando para o que estamos chamando, aqui, de mudança na cultura universitária. Nesse sentido, têm uma formação humana, tornando-se agentes de inclusão no ambiente universitário. Relatos de estudantes²⁴ que atuam como monitores especializados do NAI reforçam esse entendimento:

Muito importante, o trabalho como bolsista do NAI me permite conhecer uma realidade que eu não tinha dimensão antes, e é muito bom poder contribuir para que a universidade se torne cada vez mais acessível, é um trabalho que agrega muito, não só no âmbito acadêmico como também pessoal (E1).

Nas reuniões (de formação do NAI) podemos compartilhar experiências e vamos aprendendo uns com os outros. Além de conhecer mais sobre as deficiências dos alunos assistidos pelo NAI (E2).

Tem sido uma ótima experiência porque pude sair da minha bolha e entender que coisas simples podem se tornar grandes desafios para as pessoas com deficiência. Sendo assim, ser bolsista do NAI me trouxe mais empatia pelo próximo e uma vontade maior de ajudar as pessoas (E3).

²⁴ Relatos coletados em entrevistas abertas para a ocasião de construção do artigo “Políticas e práticas de inclusão no ensino superior: a monitoria especializada em foco”, publicado nos Anais do 4º Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior.

Para além da formação humana, fica claro, para os integrantes do Núcleo de Apoio a Inclusão, que participar do projeto e atuar como monitor especializado é, também, uma grande oportunidade de enriquecer a sua própria formação profissional. Considerando que os discentes de graduação estão, nesse momento, se formando para atuar profissionalmente, a possibilidade de ser um agente de inclusão, ainda na Universidade, torna viável formar-se também, em breve, uma sociedade mais inclusiva, com profissionais mais capacitados para lidar com as pessoas com deficiência nas diversas áreas de atuação. Através dos relatos seguintes, trazidos por Antunes *et al.* (2024), fica claro o entendimento dos próprios discentes monitores especializados o quanto ser bolsista do Núcleo de Apoio a Inclusão é ação enriquecedora para sua própria construção profissional:

Com certeza! Independente do curso, o conhecimento é voltado para construção social e para as relações interpessoais. Ser bolsista de inclusão me permite ter perspectivas profissionais que também gerem inclusão, reduzir ou até mesmo acabar com o capacitismo, surgir com ideias inovadoras de inclusão no mercado de trabalho da minha área (E4).

Considero que ser bolsista desse treinamento profissional contribuí diretamente para meu tato e boa comunicação na área da saúde, como futuro nutricionista, acredito que caso atenda uma pessoa com deficiência terei um diferencial a oferecer e uma conduta mais ética e respeitosa (E.5).

Na minha opinião, entender mais sobre a pessoa com deficiência e a importância da inclusão são fundamentais para qualquer profissional. Vendo no meu curso, da área da saúde, acho mais importante ainda (E6).

O trabalho desenvolvido pela monitoria especializada do Núcleo de Apoio a Inclusão da UFJF em nada se assemelha à atuação de um mediador nas escolas de ensino básico. Entretanto, indispensável trazer para essa discussão que, embora o monitor na graduação não atue como mediador em sala de aula, há o desenvolvimento de um acompanhamento individualizado e personalizado, construído em conjunto com os docentes, coordenadores e diretores dos diversos cursos. Nesse sentido, é importante destacar, conforme dissemos, o caráter individual do acompanhamento acadêmico de inclusão no ensino superior, tornando o discente ator principal do processo. Conforme apontam Ramos e Lockmann (2021),

A partir da articulação desses contextos conseguimos evidenciar alguns fios de proveniência da figura do monitor nas políticas, que demonstra uma necessidade da escola de se voltar ao aluno, individualizar seus processos.

Aspectos assentados especialmente na ideia de serviços de apoio ao aluno, criam condições de possibilidade para o surgimento do monitor. O aluno toma o centro do processo educativo, sendo o planejamento, atividades específicas e atendimento individual, expoentes dessa centralidade e individualização do processo educativo (Ramos; Lockmann, 2021, p. 83).

Sobre o atendimento individualizado prestado aos estudantes com deficiência, com a elaboração de um plano de trabalho específico, o relato do monitor especializado, abaixo, retrata um olhar atento a essa perspectiva:

Acredito que um aspecto muito importante seja ver a efetivação da inclusão acompanhada do respeito às necessidades individuais de cada estudante. Da maneira como acontece no NAI. Eu admiro muito o trabalho exercido pelo núcleo, em que cada acompanhamento é individualizado, se atenta a cada adaptação essencial para aquele estudante e movimenta todas as frentes possíveis para que este tenha uma formação de qualidade. Para mim, é muito importante ver que mesmo com todos os obstáculos que enfrentam, os estudantes possuem um apoio individualizado que é essencial para que eles possam percorrer sua trajetória na Universidade (E7).

Para além das formações dos discentes com deficiência, assim como dos estudantes que atuam como monitores do NAI, percebemos as ações do acompanhamento acadêmico sistematizado para as PcD e da monitoria especializada como propulsoras de formação docente continuada, uma vez que o diálogo entre monitor, estudante, servidores do NAI e professor mobiliza um movimento de mudança pedagógica, propiciando um processo de reflexão docente. Nesse caso, o monitor especializado se torna um impulsionador de ações de inclusão.

Importante destacar, como dissemos no capítulo anterior, que, nas universidades, muitos docentes são grandes especialistas nas suas áreas, entretanto não tiveram, em suas próprias formações, elementos que trouxessem a inclusão como fator significativo. Muitos deles chegam às universidades sem nunca ter lecionado para uma pessoa com deficiência, sem mesmo ter algum conhecimento das adaptações necessárias. Nesse sentido, as ações do NAI são extremamente relevantes, uma vez que acabam sendo estruturadas como formação continuada aos docentes. Conforme relatam Amorim *et al.* (2019):

Importante chamar atenção para uma mudança em especial que se relaciona diretamente com as possibilidades de permanência e participação dos estudantes com deficiência: as mudanças e adaptações das práticas pedagógicas. Promover ações de formação continuada e criar serviços de apoio aos professores na sua prática cotidiana é fator essencial para que as questões que emergem na prática desses sujeitos sejam refletidas e resolvidas de forma a garantir que os estudantes com deficiência (Amorim *et al.*, 2019, p. 346)

Desde a sua fundação, já foram acolhidos, no NAI, cerca de 139 estudantes, dos quais 103 estão em acompanhamento acadêmico regular atualmente²⁵. De acordo com o último censo universitário, de 2023, estão matriculados na UFJF 286 estudantes com deficiência, em diferentes cursos.

Importante ressaltar, quanto aos dados numéricos utilizados para esta pesquisa, que questões administrativas e relacionadas à gestão dos dados impactaram diretamente no compilado das informações que se aproximam dos números reais, mas podem conter pequenas imprecisões. Ocorre que desde a implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiência, cujo primeiro ingresso ocorreu no ano de 2017, a Universidade, em sua gestão de dados, elencou como estudantes com deficiência apenas aqueles que ingressaram pelas cotas previstas²⁶.

Conforme dissemos, em função da legislação vigente, há um expressivo quantitativo de estudantes com deficiência que ingressam na UFJF pela ampla concorrência, justamente por não terem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e não se adequarem ao ingresso por reserva de vagas. Conforme explicitamos amplamente no segundo capítulo desta tese, esse critério para a cota é um equívoco presente na legislação ainda hoje. Em nosso entendimento, a pessoa com deficiência deveria fazer jus à reserva de vagas pelo viés da própria deficiência, pelas dificuldades e barreiras a ela impostas, independente do aspecto financeiro. Essa é uma questão que ainda impacta o trabalho do NAI, visto que os sistemas internos da universidade só consideram PcD aquele estudante que ingressou pela cota. Entretanto, sabemos que os demais discentes com deficiência, que não estão considerados nessa listagem, também necessitam de suporte acadêmico, o que implica um trabalho de busca ativa desenvolvido pelo Núcleo.

Ancorados nas questões legais que preveem a reserva de vagas, os setores da universidade responsáveis pela gestão de dados e ingresso dos discentes, de 2017 a 2023, apenas elencaram como estudantes com deficiência aqueles que ingressaram por cota. Compreendemos que essa escolha é uma interpretação inadequada dos

²⁵ Para nossa pesquisa, utilizamos o primeiro semestre de 2024 como marco temporal para fins de coleta de dados.

²⁶ Informações relacionadas aos grupos de vagas para ingresso na UFJF disponíveis em: <https://www2.ufjf.br/cdara/graduacao/matricula-graduacao/sisu/grupos-de-vagas/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

dados, visto que muitos estudantes com deficiência, que fariam jus ao atendimento pelo Núcleo de Apoio à Inclusão e que deveriam constar no censo como tal, não eram contabilizados nos registros da UFJF, o que gerou uma discrepância grande entre os dados reais – dos estudantes com deficiência que de fato circulam pela universidade, estão em sala de aula e têm direito ao atendimento e promoção de acessibilidade –, e os dados computados – que, conforme dissemos, só considerou os estudantes que ingressaram por cota.

Apenas no ano de 2023, após um movimento de conscientização dos servidores do NAI aos setores responsáveis pela gestão dos dados, que a universidade alterou a forma de gerar as informações através de mudanças em seu formulário de matrícula, no qual todos os estudantes, independente da forma de ingresso, têm a possibilidade de apontar se é uma pessoa com deficiência e ter acesso às informações e acolhimento no NAI tão logo ingressam na graduação. Para nós, esse foi um avanço institucional em direção à inclusão no ensino superior, entretanto ainda aponta lacunas, uma vez que os discentes com deficiência que ingressaram por ampla concorrência, antes do ano de 2023, não constam nos dados oficiais da universidade.

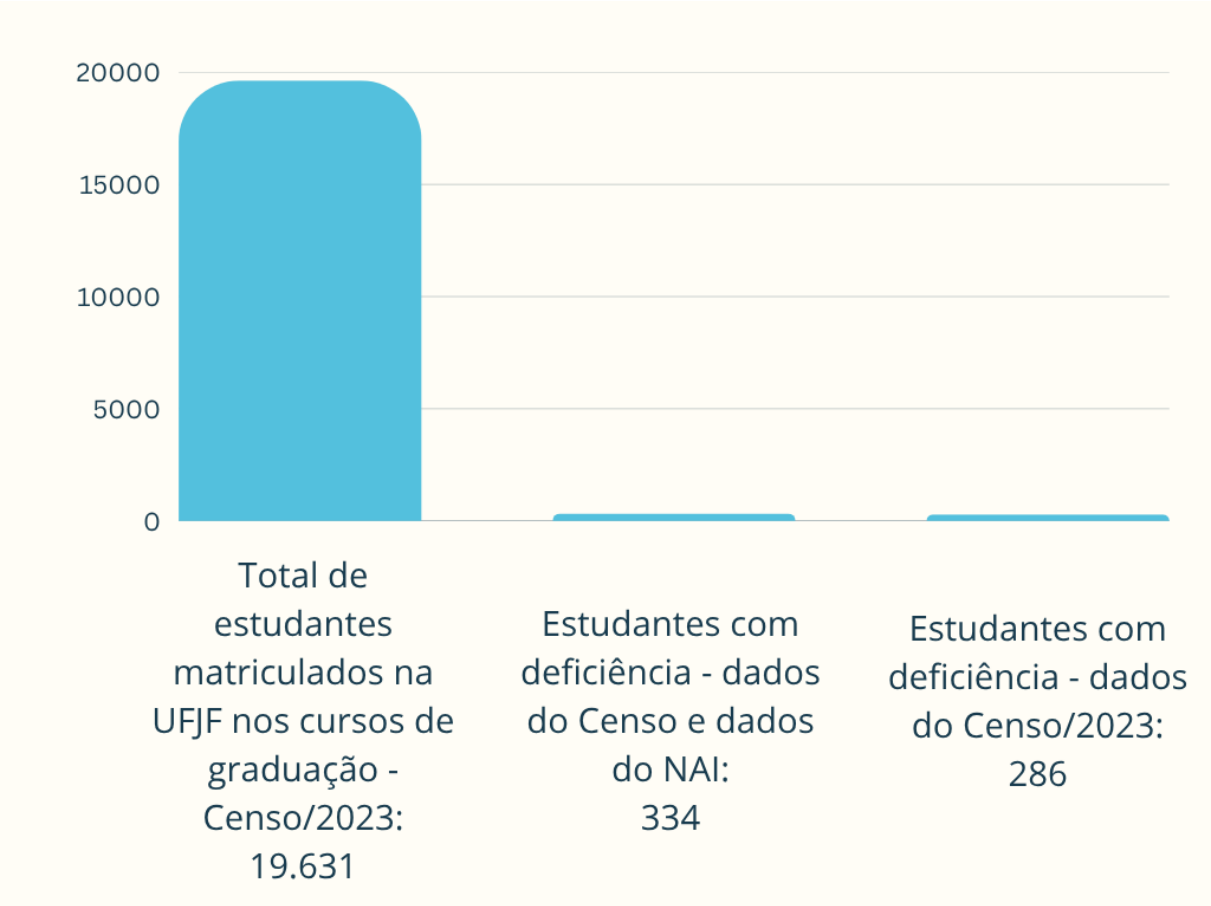
Para nossa pesquisa, elaboramos uma ferramenta de geração de dados que pôde cruzar as informações que compõem o censo universitário com os dados disponibilizados pelo Núcleo de Apoio a Inclusão, chegando a um número maior de discentes com deficiência que são matriculados na UFJF. Para fins de informação, os dados apresentados neste trabalho foram elencados considerando o último censo, publicado em 2023, trazendo informações do ano de 2022, e dados gerados por nós, considerando a matrícula do primeiro semestre letivo de 2024, portanto esse se tornou nosso marco temporal para fins de análise.

De acordo com o último censo universitário, estão matriculados na UFJF 19.631 estudantes nos cursos de graduação²⁷, sendo 286 estudantes com deficiência. Entretanto, por meio de pesquisa ativa e acesso aos dados do NAI, verificamos que os dados reais apontam um total de 334 estudantes com deficiência no primeiro semestre de 2024. Em concordância com o que trouxemos no capítulo anterior, esse é um número bem pequeno, representando pouco mais de 1%, considerando todo o

²⁷ Informações retiradas do *site* da Diretoria de Avaliação Institucional da UFJF. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/diavi/inicial/legislacao/>. Acesso em: 11 set. 2024.

corpo discente da UFJF. O gráfico 1, possibilita-nos uma noção visual dos dados trazidos aqui.

Gráfico 1 – Número de matriculados com deficiência e número total de matriculados na Universidade Federal de Juiz de Fora



Fonte: Elaboração própria

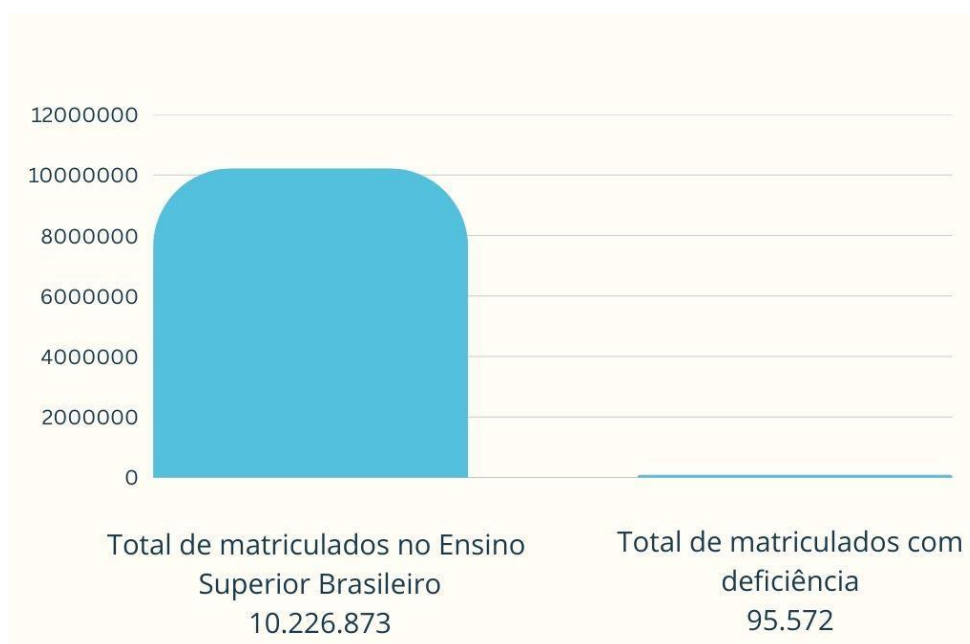
Descrição: Gráfico de barras verticais sobre fundo creme, composto por três colunas azul-clara com topos arredondados. O eixo vertical exibe uma escala de 0 a 20.000. A primeira barra é muito alta, alcançando quase o topo do gráfico, com a legenda "**Total de estudantes matriculados na UFJF nos cursos de graduação - Censo/2023: 19.631**". As duas colunas seguintes são extremamente baixas, quase rentes à linha horizontal da base; a segunda indica "**Estudantes com deficiência - dados do Censo e dados do NAI: 334**" e a terceira indica "**Estudantes com deficiência - dados do Censo/2023: 286**". O gráfico evidencia visualmente a enorme disparidade proporcional entre o total geral de matriculados e o número de alunos com deficiência.

Conforme podemos verificar no gráfico acima, o número de estudantes com deficiência matriculados na UFJF é infinitamente inferior, se considerarmos o total de discentes matriculados. Se nos ancorarmos nos dados do censo (terceira coluna) verificamos que o número de estudantes com deficiência representa 1,45% dos discentes matriculados na graduação. Se considerarmos os dados gerados por nós

(segunda coluna), esse percentual cresce minimamente, chegando a um total de 1,70%.

Analisando o cenário construído dentro da UFJF, verificamos que, embora os estudantes com deficiência representem uma minoria, o quantitativo ainda é superior ao observado no cenário nacional, indicando que a universidade apresenta um número proporcionalmente mais significativo de matrículas desse público. Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Número de matriculados com deficiência e número total de matriculados no Ensino Superior Brasileiro no ano de 2024.



Fonte: Elaboração própria

Descrição: Gráfico de barras verticais sobre fundo creme, composto por duas colunas azul-claro com topos arredondados. O eixo vertical exibe uma escala numérica que vai de 0 a 12.000.000 (doze milhões). A primeira barra é larga e muito alta, ultrapassando a linha dos 10.000.000, com a legenda "**Total de matriculados no Ensino Superior Brasileiro: 10.226.873**". A segunda barra é extremamente baixa, aparecendo apenas como uma linha fina rente à base horizontal do gráfico, com a legenda "**Total de matriculados com deficiência: 95.572**". O gráfico demonstra visualmente a grande disparidade proporcional entre o total geral de estudantes e a parcela de alunos com deficiência no ensino superior do país.

Os microdados disponibilizados pelo INEP a partir do último censo universitário nos mostram que no ano de 2024 tínhamos mais de 10 milhões de estudantes matriculados no ensino superior, sendo que apenas pouco mais de 95 mil eram discentes com deficiência, o que representa 0,9% do total de matriculados. Conforme

apresentamos na tabela 1, no segundo capítulo desta tese, de 2014 a 2024 esses números subiram de modo significativo, se pensarmos no quantitativo bruto, passando de 33.377 para 95.572 estudantes com deficiência matriculados no ensino superior. Contudo, se olharmos o percentual de estudantes com deficiência matriculados, comparados ao número total de matrículas nas universidades brasileiras, as PcD, nessa etapa de ensino, ainda representam apenas 0,9%. Como demonstram os dados, as políticas públicas, especialmente a lei de reserva de vagas de 2016, tiveram um impacto no acesso ao ensino superior, entretanto, ainda são limitadas ao considerarmos as porcentagens em comparação à população total (Cabral, Orlando e Meletti, 2020). Todavia, é notório que há ainda muito o que ser feito para que esses números avancem substancialmente.

Ao discutirmos a inclusão no ensino superior, a partir da análise desses microdados, podemos levantar uma reflexão importante, no sentido de que essa inclusão, na verdade, pode determinar, em alguma medida, um aspecto de exclusão. São os dados quantitativos que revelam um impacto na sociedade de ordem qualitativa. Em consonância com o que nos trazem Cabral, Orlando e Meletti (2020), percebemos que o movimento de inclusão é, ainda, precário, na medida em que as pessoas com deficiência não conseguem, sequer, acessar o sistema.

Afirmam os autores que

A sociedade capitalista exclui para incluir e o faz de maneira desumana e precária. (...) apesar de políticas que aparentemente apoiam a educação de pessoas com deficiência, essas pessoas têm, na realidade, menor acesso a ela e, em geral, encaram muito mais desafios no processo de escolarização quando comparadas a estudantes sem deficiência. O processo é ainda mais complexo quando a deficiência é associada a outras características que podem colocar indivíduos em desvantagem social, como raça, gênero e classe social (Cabral, Orlando e Meletti, 2020, p. 3).

Os autores trazem à discussão questões relevantes relacionadas à interseccionalidade, ao apontarem que outros aspectos de exclusão, unidos à questão da deficiência tornam a inclusão ainda mais desigual. Collins e Bilge (2021) fazem uma analogia interessante ao apresentarem o que elas chamam de campo inclinado. Para as autoras, quanto mais aspectos de exclusão o indivíduo vivencia, mais o seu campo de jogo é inclinado, desfavoravelmente:

Imagine um campo de futebol inclinado, instalado num terreno levemente em declive, no qual o gol do time vermelho fica no topo da colina, e o gol do time

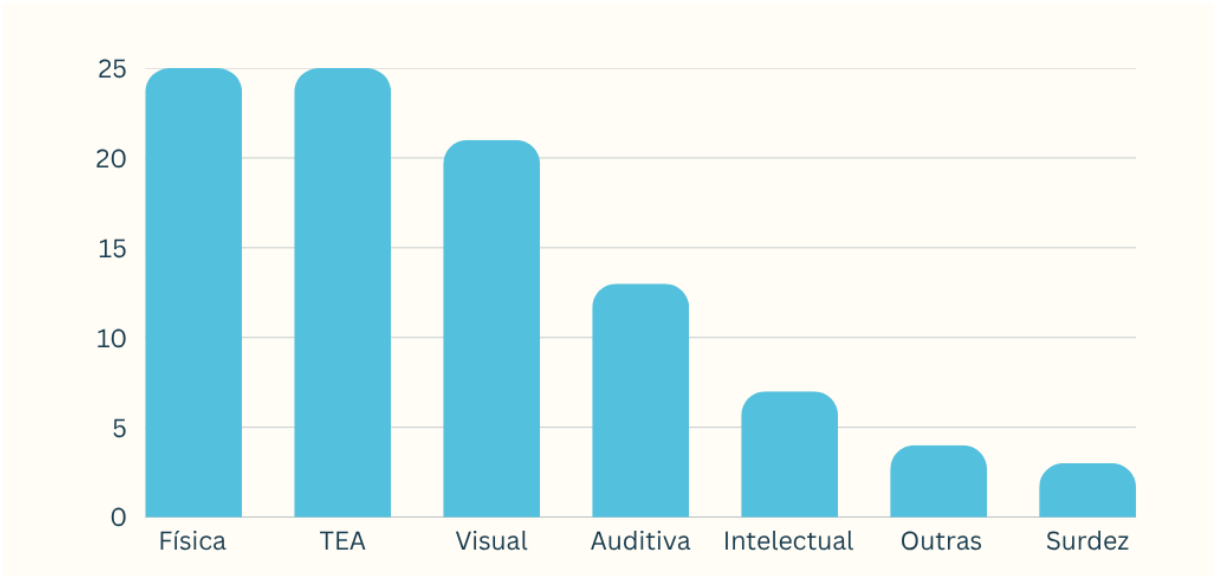
azul, no vale. O time vermelho tem uma evidente vantagem: quando tenta marcar gol, a estrutura do campo ajuda. Não importa quanto talento tenha, porque a força invisível da gravidade ajuda, logo não precisa se esforçar tanto quanto a equipe azul para marcar gol. Em compensação, o time azul trava uma batalha constante morro acima para marcar um gol. Pode ter talento e disciplina, mas tem a má sorte de jogar em um campo inclinado. Para vencer, a equipe azul precisa de talento excepcional. Fãs de futebol se indignariam se os campos de verdade fossem inclinados dessa maneira. No entanto, é isso que fazem as divisões sociais de classe, gênero e raça que estão profundamente interconectadas no domínio estrutural do poder – **achamos que estamos jogando em igualdade de condições quando, na verdade, não estamos** (Collins e Bilge, 2021, p. 26, grifo nosso).

Importante trazer essa questão às nossas discussões, uma vez que, a partir dos dados trazidos, fica claro que as pessoas com deficiência, apesar das políticas de ações afirmativas, ainda não têm as mesmas possibilidades de acesso e permanência educacional, especialmente quando tratamos do ensino superior. As reflexões dos dados quantitativos apontam para questões qualitativas importantes que perpassam a vida desses indivíduos de forma tão significativa que vão minando o desejo e a confiança de que podem alcançar. Conforme apontam as autoras, “as pessoas oprimidas sabem muito bem que o campo de jogo é inclinado” (Collins; Bilge, p. 239).

4.2 O PERFIL DOS ESTUDANTES ACOMPANHADOS PELO NAI/UFJF

Apresentamos, a seguir, alguns gráficos que descrevem as principais características dos estudantes acompanhados pelo NAI até o primeiro semestre de 2024, organizando os tipos de deficiência, os anos de ingresso e os cursos em que estão matriculados.

Gráfico 3 – Deficiência declaradas pelos estudantes matriculados na UFJF até o primeiro semestre de 2024



Fonte: Elaboração própria

Descrição: Gráfico de barras verticais sobre fundo creme, com sete colunas azul-claro de topos arredondados organizadas em ordem decrescente de altura. O eixo vertical exibe uma escala de 0 a 25. Da esquerda para a direita, as barras representam as seguintes categorias e seus respectivos valores aproximados: "Física" (25), "TEA" (25), "Visual" (21), "Auditiva" (13), "Intelectual" (7), "Outras" (4) e "Surdez" (3).

Cabe aqui explicitar que, para a construção do gráfico, fizemos uma organização das deficiências relatadas pelos discentes²⁸, de modo que tivéssemos um gráfico mais límpido e menos detalhado, segundo a autodeclaração dos estudantes. Para que se tornasse mais compreensível visualmente, fizemos o compilado de algumas deficiências do seguinte modo:

Tabela 3 - Detalhamento das deficiências

VISUAL	FÍSICA	AUDITIVA	OUTRAS
Baixa visão	Usuário de cadeira de rodas	Perda auditiva	Superdotação
Visão monocular	Mobilidade reduzida	Surdez parcial	Múltiplas
Cegueira			Hidrocefalia

Fonte: Elaboração própria.

²⁸ Discentes com deficiência matriculados na UFJF, com ou sem acompanhamento pelo NAI, relatados nas reuniões de acolhimento ou nos requerimentos de matrícula.

Podemos perceber, através do Gráfico 3, que as maiores deficiências relatadas pelos discentes são deficiência física, visual e transtorno do espectro autista. Em relação à deficiência visual, compreendemos que esse número aumentado refere-se justamente a esse compilado supracitado, uma vez que a universidade tem alguns estudantes cegos, mas o maior número faz referência a estudantes com baixa visão. Já o aumento no número de estudantes com deficiência física e TEA talvez decorra das barreiras enfrentadas por essas pessoas, que, embora ainda muito significativas, podem ser aquelas consideradas mais passíveis de serem superadas, no que diz respeito ao aspecto educacional. Quando comparadas às demandas apresentadas por estudantes com outras deficiências, como a surdez ou a deficiência intelectual, essas barreiras parecem menos impeditivas, o que influencia diretamente o percurso escolar e, conseqüentemente, as possibilidades de acesso ao ensino superior.

Percebemos que os estudantes com deficiência física acabam demandando mais adaptações relacionadas à acessibilidade arquitetônica, com ações intersetoriais da PROINFRA, com menor demanda de acessibilidade pedagógica, o que talvez justifique o maior número de ingressantes que obtém mais sucesso nos processos seletivos, sejam o PISM ou ENEM. Por sua vez, os estudantes autistas no ensino superior, na maior parte dos casos, são grau 1 e 2 de suporte²⁹, sendo as maiores demandas relacionadas à rigidez de pensamento, maior dificuldade de interação social e alguns aspectos relacionados aos modos de avaliação e tempo de execução de atividades. Entretanto, os discentes TEA acompanhados pelo NAI não apresentam muitas demandas de adaptação curricular ou dificuldade de aprendizado.

A deficiência auditiva também é computada em número considerável. Em função do oferecimento do curso de Letras Libras, a UFJF conta com um maior número de estudantes surdos. Importante salientar que também foi registrada a presença de discentes surdos não só nesse curso, mas em outros cinco cursos da universidade³⁰. Conforme dito anteriormente, o NAI conta com um grupo de treze intérpretes de libras que promovem acessibilidade aos discentes e docentes surdos na universidade. A maior parte da organização do trabalho dos intérpretes está

²⁹ Os níveis de suporte, conforme DSM-5 indicam o quanto a pessoa precisa de apoio para lidar com desafios sociais, educacionais e comportamentais, sendo divididos de 1 a 3, cujo Nível 1 indica necessidade de suporte leve, Nível 2 indica necessidade de suporte moderado e Nível 3, necessidade de suporte intenso.

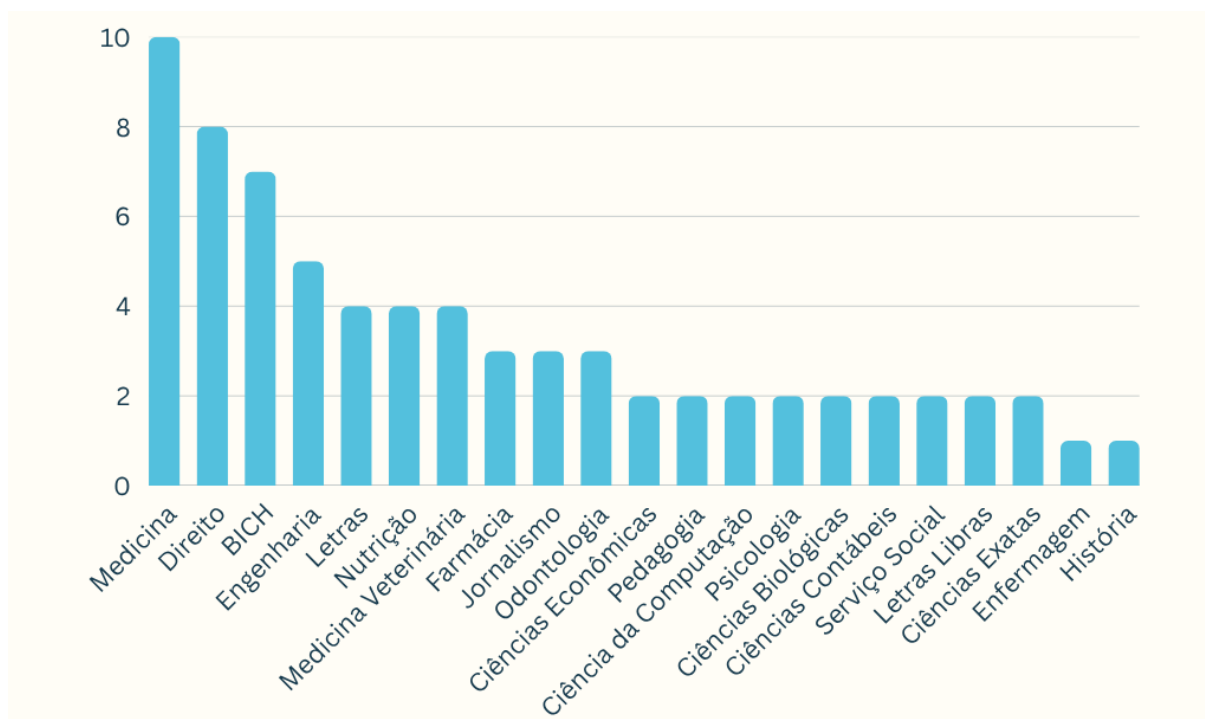
³⁰ Na UFJF, temos estudantes surdos matriculados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Educação Física, Ciências Exatas, Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Humanas e Pedagogia.

relacionada à interpretação das aulas da graduação, garantindo, assim, o acesso dos discentes surdos ao conteúdo ministrado.

Percebemos, também, a presença de alguns discentes com deficiência intelectual matriculados em diversos cursos da UFJF. O trabalho com esses estudantes perpassa primordialmente pela questão da acessibilidade pedagógica, adaptações curriculares e revisão das práticas docentes, conforme apontamos no capítulo anterior. A categoria intitulada “outras” abarca deficiências relatadas apenas por um ou dois estudantes, gerando um gráfico visualmente confuso, por isso nossa decisão de agrupá-los. Nessa categoria foram computados um estudante com superdotação³¹, um com hidrocefalia e dois com deficiências múltiplas sendo um com surdez associada à deficiência intelectual e outro com baixa visão também associada à deficiência intelectual.

No gráfico 4 apresentamos os cursos nos quais os discentes com deficiência estão matriculados:

Gráfico 4 – Cursos nos quais os estudantes com deficiência estão matriculados até o primeiro semestre de 2024



Fonte: Elaboração própria – observação: dados em porcentagem.

Descrição: Gráfico de barras verticais sobre fundo creme com 21 colunas azul-claro organizadas em ordem decrescente, cujo eixo vertical apresenta uma escala de 0 a 10 e o eixo horizontal lista cursos

³¹ Altas habilidades e superdotação não é considerado deficiência, mas é público da educação especial por necessitar de adaptações pedagógicas e recursos educacionais específicos.

universitários escritos na diagonal. Os valores indicados por cada barra, da esquerda para a direita, são: Medicina com 10; Direito com 8; BICH com 7; Engenharia com 5; Letras, Nutrição e Medicina Veterinária com 4 cada; Farmácia, Jornalismo e Odontologia com 3 cada; Ciências Econômicas, Pedagogia, Ciência da Computação, Psicologia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Serviço Social, Letras Libras e Ciências Exatas com 2 cada; e, por fim, Enfermagem e História com 1 cada.

Percebemos, através do gráfico 4, que os estudantes com deficiência estão buscando os cursos de graduação de forma ampla, em todas as áreas da universidade. Embora tenhamos um número mais expressivo em alguns cursos, tais como Medicina, Direito, Bacharelado Interdisciplinar de Ciências Humanas, é possível perceber que na UFJF os discentes com deficiência estão frequentando diferentes cursos, nas mais diversas áreas do conhecimento. A partir da análise das matrículas de estudantes com deficiência na UFJF, com ou sem acompanhamento pelo NAI, não identificamos relação direta entre os tipos de deficiência e a escolha dos cursos. Ao contrário, observa-se que estudantes com diferentes deficiências estão distribuídos por diversas áreas, evidenciando uma presença ampla e heterogênea nos cursos da instituição. Em relação apenas aos estudantes acompanhados pelo NAI, as únicas exceções a essa observação dizem respeito aos cursos de medicina e engenharia, nos quais mais de 90% dos estudantes com deficiência são pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Nos demais cursos, não verificamos essa prevalência.

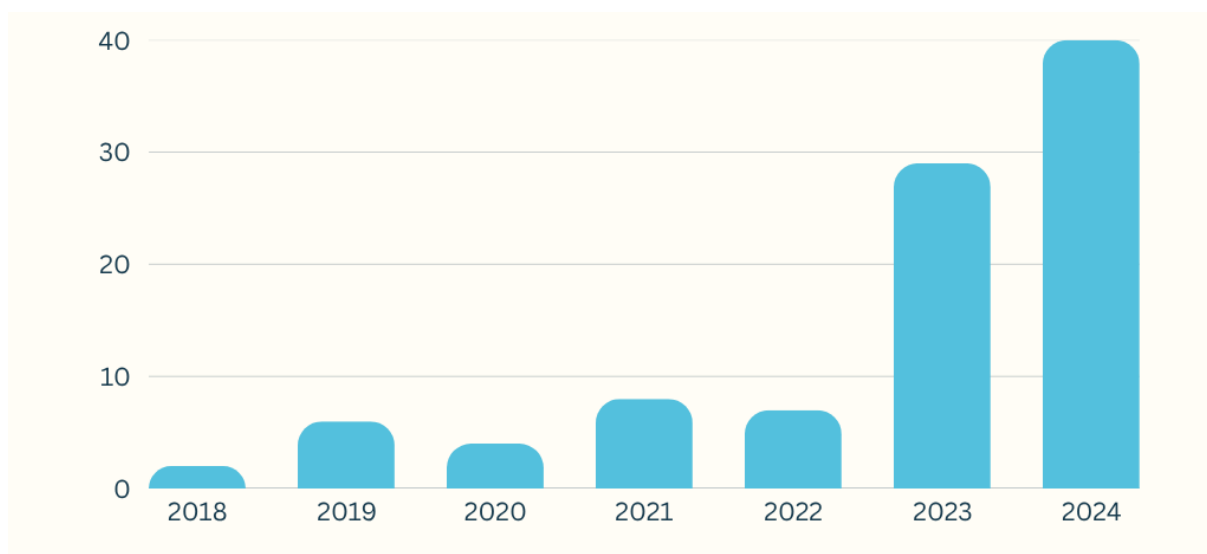
A respeito do tempo de permanência dos estudantes na universidade, trazemos uma reflexão relevante. Desde a criação do NAI, observamos que os discentes com deficiência tendem a permanecer por mais tempo na UFJF, o que se dá por dois motivos principais: o primeiro diz respeito à forma como esses estudantes vão evoluindo em seus cursos, respeitando suas dificuldades e limites, com orientação do próprio núcleo de inclusão para cursar um número reduzido de disciplinas por semestre, de modo a assegurar o acompanhamento adequado dos conteúdos. O segundo tem uma relação direta com a falta de acessibilidade – de todas as dimensões que explicitamos no terceiro capítulo desta tese – o que impacta inevitavelmente em reprovação ou evasão.

Em nossa pesquisa, ao analisarmos o papel do Núcleo de Apoio à Inclusão na permanência desses estudantes, evidenciamos a necessidade de um trabalho cada vez mais direcionado e individualizado, a fim de reduzir os índices de reprovação e evasão. Assim, ainda que o estudante com deficiência permaneça por mais tempo na universidade, em razão de um acompanhamento pedagógico bem estruturado e ajustado às especificidades de cada deficiência, permitindo que curse apenas uma ou

duas disciplinas por semestre, não é garantido que ele tenha as barreiras removidas e consiga progredir no curso.

Acerca do ano de ingresso dos estudantes com deficiência, vejamos o gráfico 5.

Gráfico 5 – Ano de ingresso dos estudantes com deficiência matriculados até o ano de 2024



Fonte: Elaboração própria – observação: dados em porcentagem.

Descrição: Gráfico de barras verticais sobre fundo creme com sete colunas azul-claro de topos arredondados, mostrando uma evolução temporal ao longo dos anos, com eixo vertical de escala de 0 a 40 e eixo horizontal listando os anos de 2018 a 2024. Os valores aproximados indicados por cada barra, da esquerda para a direita, são: 2018 com 2; 2019 com 6; 2020 com 4; 2021 com 8; 2022 com 7; seguido por um crescimento expressivo em 2023 com 29 e atingindo o pico em 2024 com 40. O gráfico demonstra visualmente uma tendência de oscilação com valores baixos entre os anos de 2018 e 2022, seguida por uma forte curva de crescimento e salto quantitativo nos anos de 2023 e 2024.

Analisando esses dados, podemos perceber que a maior parte dos estudantes ingressou nos dois últimos anos, 2023 e 2024. Acreditamos, entretanto, que essas informações não sejam fidedignas, conforme explicitamos, em função da falta de organização dos dados reais relacionados ao ingresso dos estudantes com deficiência anteriormente ao ano de 2023. Ainda assim, levantamos a hipótese de que foi, sobretudo após a implementação da reserva de vagas para PcD, em 2016, que esse público passou a vislumbrar, com maior concretude, a possibilidade de acesso ao ensino superior. Soma-se a isso o baixo número de ingressos em 2020, marcado pelos impactos da pandemia de COVID-19, que alterou significativamente o perfil dos

estudantes brasileiros. De todo modo, observamos, a partir do Gráfico 5, que o ingresso de estudantes com deficiência na UFJF tem apresentado crescimento nos últimos anos. Acreditamos que, caso a universidade tivesse organizado os dados de todos os estudantes ingressantes com deficiência, independente se ingressaram por cotas, após o ano de 2017, provavelmente a estrutura do gráfico apresentado seria diferente. Ademais, percebe-se que o gráfico só apresenta dados a partir do ano de 2018, o que aponta também uma falta de organização desses dados em anos anteriores à implementação de cotas e à criação do NAI.

4.3 POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DO NAI/UFJF

Dando continuidade às discussões acerca das ações do Núcleo de Apoio a Inclusão, destacamos o papel primordial do setor na perspectiva de impulsionar ações intersetoriais dentro da instituição. Conforme dissemos no capítulo anterior, para que a inclusão se efetive em uma instituição federal de ensino superior, é necessário que haja muito engajamento e comprometimento intersetorial, visto que, diferente de uma escola, na universidade os discentes circulam por diversos ambientes, relacionam-se em diferentes institutos e faculdades, com demandas pedagógicas específicas de seus cursos e disciplinas. Desse modo, cabe ao NAI estabelecer uma rede de relações que fale em favor da construção de uma cultura universitária inclusiva.

Conforme aponta Melo³² (2024), para que tenhamos uma universidade numa perspectiva inclusiva, é necessário que haja mudança na sua concepção cultural enquanto gestão, pois quem determina são os gestores. Melo afirma que cada pró-reitor na sua área, aliado a uma ação coletiva, precisa pensar e sugerir ações que perpassem pela inclusão, a saber:

Se a gente não tem um pró-reitor de pesquisa que enxergue a importância e comece a criar editais com fomento às especificidades desses alunos, se a gente não tem um pró-reitor de extensão que vincule discussões dessa temática junto à sociedade, se não tem pró-reitor de ensino que institua e obrigue a todos os projetos pedagógicos passarem por avaliação com as diretrizes de inclusão e acessibilidade determinadas, se a gente não tem um pró-reitor de planejamento que pare e mostre que o plano de gestão da universidade precisa ter metas, se a gente não tem um pró-reitor de administração que pense no transporte, que pense na segurança, a gente

³² Fala proferida na mesa redonda intitulada “Pensar e intervir para a construção de uma universidade inclusiva: Visão de gestores”, no IV CONGRESSO NACIONAL DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, no dia 4 de abril de 2024, em Natal/RN.

não vai avançar. Por mais que a gente tenha um professor maravilhoso, doutor em uma área específica. Enquanto a gente não se unir e assumir as fragilidades a gente não consegue avançar (Melo, 2024).

Na UFJF, essas discussões no âmbito da administração superior ainda são embrionárias, ficando esse trabalho a cargo do próprio setor. Conforme a gestão atual, as principais ações intersetoriais do NAI estão representadas na figura 6, a seguir:

Figura 10 – Principais ações intersetoriais do NAI



Fonte: Elaboração própria

Afirmamos que na UFJF as ações estão sendo construídas lentamente, pois apesar de já ser uma instituição que conta com um núcleo responsável pela inclusão, ainda não estabeleceu uma frente de trabalho específica a ponto de rever documentos e implementar normativas que possam reger o trabalho desenvolvido pelo NAI. É importante destacar que há um trabalho de ordem mais prática que vem sendo

desenvolvido na UFJF, ancorado no trabalho do núcleo, com uma relevante abertura para intervenção junto aos docentes, discentes e toda comunidade acadêmica. Entretanto, observa-se que, em função da estrutura organizacional, ainda não houve grandes avanços relacionados às macropolíticas da universidade. É notório que em termos práticos o NAI da UFJF desenvolve muitas ações em diversas frentes, como mostramos na figura 6. Contudo vê-se necessária a implementação e organização de documentos institucionais que promovam maior respaldo e fortalecimento às ações de inclusão na universidade. Verifica-se, portanto, a necessidade e a urgência de se avançar os trabalhos institucionais na UFJF, de modo que diretrizes internas sejam elaboradas a fim de amparar e fortalecer o trabalho inclusivo na universidade.

Importante ressaltar que a UFJF passou recentemente por uma mudança de gestão, e a reitoria atual, assim como a anterior, tem um comprometimento com as ações de inclusão. Embora vejamos que a universidade tenha muito a avançar no que diz respeito a essa construção de uma cultura inclusiva, o trabalho que vem se desenvolvendo até o momento é muito relevante.

Conforme dissemos em nossa discussão acerca da acessibilidade programática, houve um avanço em direção ao paradigma da inclusão na UFJF, na medida em que o Núcleo de Apoio à Inclusão tem garantida a sua participação no CONGRAD. Segundo a atual coordenadora do NAI, em entrevista para nossa pesquisa, a presença do NAI no CONGRAD tem funcionado como um eixo orientador dos gestores que compõem o Conselho:

Há cerca de um ano, em meados de julho a agosto do ano passado, em uma conversa com a diretora de ações afirmativas e a pró-reitora de graduação, foi dado esse assento, essa representação pro NAI, onde nós temos voz, mas não temos voto. Normalmente, quando tem assuntos relacionados à acessibilidade, a gente participa das discussões, a gente pode opinar. (...) Quando tem alguma pauta que tem algum tema que está sendo discutido e que eu vejo que não vai funcionar para todos é o momento que eu peço a palavra pra poder trazer uma reflexão, uma orientação, uma discussão mais aprofundada.

Para a gestão atual, que recém assumiu o trabalho (2024-2028), fica o desafio de implementar essa rede de trabalho, conforme trazido por Melo (2024), e, principalmente, de pensar a implementação de documentos norteadores que embasem e assegurem a inclusão de forma institucional. Até o momento, nenhum documento foi revisto ou mesmo produzido para ancorar o trabalho de inclusão na UFJF. O regimento acadêmico de graduação precisa ser revisado, apontando as

novas diretrizes pedagógicas inclusivas, assim como vemos a necessidade de produção de novas resoluções e materiais que assegurem a permanência do discente com deficiência, apesar das barreiras impostas. Sobre a revisão do documento, Aline explicitou que há um movimento organizado, hoje, na UFJF, não só para a revisão do RAG, mas também para a elaboração de uma política de inclusão, através de resolução própria, que trate dos aspectos inclusivos e abarque todas as demandas, não só no aspecto acadêmico - como seria o RAG - porém mais abrangente, de modo que perpassasse por todas as dimensões de acessibilidade:

Sobre a revisão do RAG, já foi falado algumas vezes de se fazer alguma revisão de algum ponto do RAG, mas desde o ano passado, meados de agosto, a PROGAD comentou com a gente que algumas coisas não fossem questão de se fazer ajuste no RAG, mas sim de se escrever uma política de inclusão da UFJF. Nesse sentido, foi proposta a criação de uma comissão com representante de vários setores pra gente começar a discutir essa política de inclusão, mas essa comissão acabou que ainda não foi formada. (...) A proposta atual da diretoria de ações afirmativas é fazer uma organização um pouco maior chamando “Fórum de Diversidade”, dentro desse fórum a gente vai ter um GT pra discutir a política de inclusão da UFJF. É um trabalho que ainda não foi iniciado, mas a gente deve começar ainda esse ano.

No âmbito nacional, importante destacar a criação do Colégio de Gestores de Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais (CONACESSI), em 2024. O CONACESSI tem se organizado a partir de coordenações regionais, reunindo-se uma vez a cada semestre, com o objetivo de assessorar as universidades nas temáticas relacionadas à promoção de inclusão e acessibilidade. As discussões atuais no CONACESSI têm se dedicado à elaboração de um documento específico que trate da inclusão nas instituições federais de ensino superior, que poderá guiar o trabalho desenvolvido pelas universidades. Conforme aponta a coordenadora do NAI,

Eu tenho participado do GT da criação da política de inclusão nacional no CONACESSI. Lá no CONACESSI a gente terminou o documento já. Ele já foi aprovado em todas as instâncias do CONACESSI, já passou pela Andifes e já foi encaminhado pro MEC, né. O intuito é que esse documento da política nacional se tornasse uma instrução normativa do MEC.

Sobre a possibilidade de embasamento do trabalho desenvolvido na UFJF nesse documento que está sendo discutido em âmbito nacional, Aline esclarece:

O que todas as universidades estão fazendo, pelo que a gente tem conversado lá no CONACESSI, as que não têm política de inclusão já estabelecida, estão usando esse documento como norteador. Só que, como esse documento não foi publicado como nota técnica, a gente não tem autorização para compartilhá-lo por ora. Mas a ideia é que, uma vez iniciado os trabalhos do GT, a gente possa se basear nesse documento como um norteador, porque ele já organiza muita coisa. Ele é fruto das discussões dos GT's regionais e do grupo de trabalho nacional.

Nesse sentido, fica evidente a importância e o impacto do NAI na universidade, por ser o setor que pode direcionar a implementação das políticas e culturas de inclusão na UFJF, o que implicará, de forma direta, a permanência dos estudantes com deficiência na UFJF. O núcleo, por meio de suas iniciativas, não apenas atende às necessidades imediatas dos integrantes, mas também contribui para a construção de uma cultura universitária inclusiva, coesa e engajada.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que orienta esta pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a produção e interpretação dos dados. Ancoramos nosso trabalho na pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986) e utilizamos a metodologia de História de Vida como aporte para compreender as trajetórias e experiências dos participantes, articulando essas narrativas à análise documental. Importa ressaltar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o parecer número 7.105.473.

O processo analítico está pautado na proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que fornece o suporte teórico-metodológico necessário para organizar, categorizar e interpretar o material produzido.

Considerando que essa pesquisa pretende compreender a inclusão no ensino superior, trabalhando na perspectiva dos estudantes com deficiência na graduação e quais as possibilidades que a universidade tem de promoção de acessibilidade no ingresso e permanência desses estudantes, pretendemos utilizar uma abordagem metodológica que propicie o entendimento do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio à Inclusão da UFJF e, ainda, promova a escuta dos estudantes com deficiência.

Para tal, consideramos que a metodologia de História de Vida seja um caminho possível de estudo. Para compreendermos os desafios encontrados pelos estudantes, as barreiras impostas e como as acessibilidades e adaptações se realizam, é interessante pautar nossa pesquisa no olhar do aluno. A partir da metodologia de História de Vida, esta pesquisa pretendeu fazer um aprofundamento na caracterização dos estudantes atendidos pelo NAI, buscando compreender quem são esses sujeitos, quais histórias de vida anteriores à chegada ao ensino superior, qual a história vivida na educação, qual a história vivenciada na universidade e, posteriormente, qual a relação estabelecida entre o Núcleo de Apoio à Inclusão, docentes e discentes.

Além disso, realizamos uma análise dos documentos que regem o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio à Inclusão atualmente na UFJF, quais sejam: Resolução 092/2018 do Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD), que aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão; Resolução 023/2016, também do CONGRAD, que aprova o Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG), e o Guia de orientações para acessibilidade de pessoas com deficiência na UFJF, elaborado pelo NAI/UFJF.

5.1 A DOCUMENTAÇÃO COMO FONTE DE SIGNIFICADOS

Para compreender as possibilidades que a universidade tem de promoção de acessibilidade no ingresso e permanência dos discentes com deficiência, analisando culturas, políticas e práticas de inclusão a partir do NAI, realizamos, neste capítulo, uma análise documental. Ela é de grande valia para nossa pesquisa, pois permite um detalhamento das legislações internas que regem o trabalho do NAI/UFJF, além de possibilitar conhecer, analisar e contribuir com as políticas públicas afirmativas e o processo de implementação da educação inclusiva na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Ao início da escrita desta tese, havia a hipótese de que a UFJF já teria caminhado com a produção de uma normativa própria que tratasse da implementação das políticas de inclusão na universidade, ou, ainda, que a revisão do regimento acadêmico com as propostas de adaptações às necessidades dos estudantes com deficiência já tivesse iniciado.

Entretanto, conforme narramos no quarto capítulo desta pesquisa, até o momento essa movimentação legal ainda não aconteceu. Nesse sentido, optamos, então, por realizar a análise dos três documentos que regem, atualmente, o trabalho do NAI: a Resolução nº 092/2018 de criação do setor³³ – que determina suas funções, objetivos e público atendido; o Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG)³⁴ – que rege a vida acadêmica do estudante de graduação e, ainda, o Guia de orientações para acessibilidade de pessoas com deficiência na UFJF³⁵ – elaborado no ano de 2025 pela equipe de acompanhamento acadêmico do NAI, a fim de orientar e balizar as ações de inclusão junto à comunidade acadêmica.

Importante ressaltar que a proposta não é desenvolver uma análise documental isolada e linear de cada texto institucional, mas explorar as relações, convergências e tensões que emergem não só do diálogo entre os documentos, mas também do diálogo com a prática vivenciada pelo NAI, enfatizando os elementos que se mostram significativos para esta pesquisa. Dessa forma, a partir da leitura atenta de cada

³³ Disponível em: https://www2.ufjf.br/congrad/files/2018/02/RES_092.2018-N%C3%BAcleo-de-Apoio-%C3%A0-Inclus%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 de março de 2026.

³⁴ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/prograd/wp-content/uploads/sites/21/2025/05/RAG-consolidado-28-de-maio-de-2025.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2026.

³⁵ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/wp-content/uploads/sites/61/2026/01/Guia-de-Orienta%C3%A7%C3%B5es-para-acessibilidade-de-PCD-na-UFJF-vers%C3%A3o-final-1.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2026.

documento, elencamos quatro aspectos principais para serem analisados aqui, quais sejam: procedimentos para matrícula; aspectos avaliativos; ações de acompanhamento e tempo para integralização do curso e desligamento.

A Resolução 023/2016 aprova texto final e anexos do Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG), um instrumento legal que reúne as normas responsáveis por organizar, orientar e disciplinar a vida acadêmica dos estudantes de graduação da UFJF. O RAG é um documento amplo, descrito em 85 artigos, cujo objetivo central é estabelecer diretrizes para o funcionamento dos cursos, garantindo clareza sobre procedimentos e fluxos institucionais. De modo geral, o RAG prevê normas que perpassam desde as questões práticas de matrícula, ingresso, aproveitamento de estudos, estágios, avaliações, dentre outras ações, até a definição de regras e procedimentos acadêmicos a serem seguidos, oferecendo respaldo institucional e regulamentando direitos e deveres do estudante.

A Resolução 092/2018 aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão. Nesse documento estão descritos os objetivos, as competências e o público para o qual o setor se destina, quais sejam: “pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF” (UFJF, 2018, art. 2º). É importante verificarmos que, em sua resolução, é explícito o público interno para o qual o NAI se dispõe, visto que há, atualmente, na universidade, uma gama de necessidades de atendimento e acompanhamento, tais como pessoas com transtornos de aprendizagem ou de saúde mental, que, equivocadamente, são encaminhados ao Núcleo de Inclusão para atendimento.

O Guia de orientações para acessibilidade de pessoas com deficiência na UFJF é um documento recém-elaborado, com o objetivo principal de:

Oferecer às (aos) docentes orientações que possibilitem antecipar e lidar adequadamente com questões relacionadas às condições específicas dos (as) estudantes com deficiência, altas habilidades e transtorno do espectro autista (TEA), respeitando suas particularidades e promovendo uma inclusão efetiva no ambiente acadêmico. E ainda:
Garantir o acesso do(a) estudante com deficiência às aulas e atividades acadêmicas;
Promover sua permanência ao longo do curso;
Assegurar sua participação plena nas práticas pedagógicas, conforme suas necessidades específicas (UFJF, 2025, p. 3).

Nele constam orientações práticas tanto de forma ampla, prevendo ações de acessibilidade atitudinal, quanto de forma mais específica, detalhando as necessidades de cada deficiência, como física, cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e altas habilidades.

Conforme apontam Ludke e André (1986), na análise documental em pesquisa qualitativa, “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (p. 40). Nesse sentido, considerando que nosso trabalho tem o objetivo de compreender mais especificamente as ações de inclusão no âmbito da UFJF, dedicamo-nos à análise dos três documentos institucionais supracitados.

É importante salientar o momento específico e o objetivo para o qual cada um dos documentos aqui analisados foi produzido. De acordo com Alves *et al.* (2021), para a realização da análise documental, “é fundamental analisar o contexto no qual foi produzido o documento, buscando conhecer a conjuntura política, econômica, social e cultural, que levou à sua produção” (p. 57). Em nossa pesquisa, o aspecto histórico, político e cultural na perspectiva institucional da UFJF é um fator relevante a ser analisado. Enquanto o RAG foi elaborado em um momento no qual havia poucas (ou nenhuma) discussão sobre inclusão dos estudantes com deficiência na universidade, a Resolução 092/2018, já em outro momento histórico, vislumbra a criação de um setor específico que se responsabilizará por essa temática de forma institucional. Com o avanço das discussões e, sobretudo, com o objetivo de orientar as ações que são colocadas em prática na universidade, o Guia de orientação surge em um momento mais atual, de modo que percebemos um avanço no direcionamento dessa política em busca de uma cultura universitária inclusiva.

5.1.1 Procedimentos para matrícula

O primeiro aspecto que tratamos nessa análise diz respeito aos procedimentos de matrícula e regulamentações que permeiam esse processo, tanto de forma inicial, para os ingressantes, quanto de forma continuada, para os veteranos.

A temática de matrícula para os discentes ingressantes na UFJF é, de imediato, conflitante, visto que as matrículas do primeiro período de qualquer curso são realizadas internamente pelo setor responsável (CDARA – Coordenação de Registros

Acadêmicos), em todo o conjunto de disciplinas previsto no projeto pedagógico de cada curso, conforme consta no art. 22 do RAG:

Art. 22. A primeira matrícula da discente ou do discente, quando oriundo dos programas de ingresso originário previsto no inciso I do art. 2º deste Regulamento, é feita diretamente pelo órgão de assuntos e registros acadêmicos, no conjunto das disciplinas do primeiro período do curso, constantes na matriz curricular que integra o PPC.

Essa primeira matrícula, entretanto, já inaugura a vida acadêmica do estudante, impondo uma barreira pedagógica significativa, pois, de modo geral, a quantidade de disciplinas prevista nos currículos para cada semestre é bastante elevada, chegando, em alguns cursos, a oito ou até dez componentes. Diante disso, considerando as particularidades de cada deficiência, torna-se fundamental que, desde o primeiro período, seja realizada uma organização curricular que contemple um quantitativo de disciplinas compatível com o ritmo e as necessidades do discente, prevendo, desde o início, as adaptações pertinentes.

Para que o estudante tenha condições de prosseguir em sua trajetória acadêmica, é indispensável que haja um diálogo imediato entre o ingressante, o núcleo de inclusão e as coordenações de curso, garantindo que as ações de acessibilidade sejam efetivadas já no início da graduação. Contudo, por diversas razões, nem sempre o primeiro acolhimento no NAI ocorre *a priori*, o que pode resultar, ainda nos períodos iniciais, em reprovações, desestímulo e, em alguns casos, evasão.

No que se refere às matrículas dos estudantes veteranos, outro aspecto impacta as ações de inclusão e permanência. Ao discorrer sobre a matrícula e sua regulamentação, o RAG prevê:

Art. 23. Nos demais semestres letivos, a discente ou o discente inscrito em um curso se responsabiliza por matricular-se nas disciplinas, observados os prazos estabelecidos no calendário acadêmico e atendidos os seguintes critérios:

- I - existência de vaga;
- II - cumprimento de pré-requisitos;
- III - compatibilidade de horários, quando for o caso.

Art. 24. As matrículas e seus ajustes obedecem a seguinte ordem de prioridade por grupos:

- I - não repetentes;
- II - reprovados por aproveitamento ou que tenham trancado a atividade acadêmica;
- III - reprovados por infrequência.

Parágrafo único. No caso de haver mais solicitações do que o número de vagas oferecidas é utilizado o índice de rendimento acadêmico como critério de classificação em cada um dos grupos anteriores. (UFJF, 2016)

A partir do acompanhamento dos discentes com deficiência no NAI, constatamos que o critério estabelecido para a solicitação de matrícula frequentemente se revela excludente e de difícil acesso a esse público. Como muitos desses estudantes enfrentam múltiplas barreiras ao longo de sua trajetória acadêmica, seu desempenho nem sempre se traduz em um IRA³⁶ elevado, o que acaba por restringir sua participação nos processos de solicitação de matrícula. Não raro, estudantes acompanhados pelo NAI recorrem ao setor em busca de vaga em disciplinas essenciais para o período, mas que não foram obtidas no momento da solicitação justamente por não atenderem aos requisitos previstos no art. 24 do RAG.

Considerando as competências atribuídas ao NAI pelo art. 4º da Resolução 092/2018 – entre elas a promoção da intersetorialidade, a articulação de informações e ações voltadas à remoção de barreiras e a organização de estratégias de apoio à inclusão junto aos institutos e faculdades –, o núcleo passa, nesses casos, a atuar diretamente com as coordenações de curso. O objetivo é conciliar os critérios estabelecidos no art. 24 do RAG às necessidades específicas dos discentes, assegurando-lhes a matrícula nas disciplinas necessárias para sua permanência e continuidade nas atividades acadêmicas. Nesse sentido, percebemos uma interlocução entre os dois documentos aqui analisados, na medida em que as ações do NAI buscam preencher as lacunas apresentadas pelo RAG, na ausência de uma documentação própria que institua a política de inclusão na UFJF.

Outro aspecto relacionado aos processos de matrícula, que impacta diretamente a permanência do discente com deficiência na universidade, diz respeito aos trâmites para solicitação de matrícula, conforme orienta o inciso IV, do art. 23, do RAG:

IV - Solicitação de matrícula: ato de **responsabilidade do discente**, realizado exclusivamente através do meio eletrônico oficial disponibilizado pela UFJF para este fim (incluído pela Resolução nº 111/2017) (UFJF, 2016, grifo nosso).

³⁶ Índice de Rendimento Acadêmico calculado da seguinte maneira: “somatório dos produtos entre a carga horária da atividade acadêmica cursada e a nota nela obtida, dividido pelo somatório da carga horária dessas atividades cursadas, considerada neste cálculo a reprovação por infrequência como nota zero e não considerados os estágios e as monografias” (RAG, art. 1º, inciso XXII).

Conforme discutido anteriormente, ao tratarmos da acessibilidade digital, o SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica) constitui a plataforma utilizada pela UFJF para que estudantes, docentes e servidores acessem e gerenciem informações e serviços acadêmicos e administrativos. Por meio dele, os discentes realizam matrícula, solicitam documentos e acessam diferentes funcionalidades institucionais. Entretanto, o SIGA não é plenamente acessível³⁷, o que impõe diversas barreiras para estudantes com deficiência, especialmente para os cegos, com baixa visão ou com deficiência intelectual.

Com o objetivo de mitigar essas barreiras e assegurar a permanência estudantil, evitando a perda de prazos importantes e garantindo orientações específicas no período de matrícula, o Núcleo de Apoio à Inclusão organiza-se, em parceria com as coordenações de curso, para realizar a chamada “matrícula orientada” com os estudantes que apresentam tal demanda. Esse procedimento envolve não apenas o acesso ao SIGA e a efetivação da matrícula, mas também um diálogo cuidadoso sobre as disciplinas disponíveis no semestre, os pré-requisitos envolvidos e a organização de uma carga horária compatível com as necessidades das PcD, contribuindo para um percurso acadêmico mais acessível e viável.

Acerca dessa questão, o Guia de orientações traz, com bastante clareza, recomendações de ações que podem promover acessibilidade atitudinal, além de auxiliar nesse processo inicial de matrícula, ao sugerir:

1. Estabelecimento de diálogo com o(a) estudante

Procure o(a) estudante **no início do semestre**, apresente-se e demonstre disponibilidade para acolher suas demandas;

Pergunte diretamente sobre suas necessidades específicas, considerando que cada disciplina possui características próprias que podem exigir diferentes formas de adaptação.

Reforçamos a importância de manter um diálogo constante entre docentes e estudantes como elemento fundamental para o sucesso do processo inclusivo. (UFJF, 2025, p. 4, grifo nosso).

Ao reforçar que as ações de orientações ao discente com deficiência deve ocorrer no início do semestre, o Guia prevê a possibilidade de adequação e ajustes de matrícula, considerando não só as necessidades de cada estudante a partir de sua

³⁷ Sobre essa demanda, há uma proposta de intervenção do NAI junto ao CGCO (Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional), setor responsável pelos sistemas da Universidade para promover acessibilidade digital. Uma primeira reunião para tratar dessa temática foi agendada para o mês de novembro de 2025, visando iniciar as discussões de acessibilidade no SIGA com a presença dos servidores de ambos os setores, além de discentes com deficiência visual e cegueira.

deficiência, mas também a possibilidade de organização de um quadro coerente de disciplinas.

5.1.2 Processos avaliativos

Outro aspecto que julgamos relevante incorporar à nossa análise diz respeito aos processos avaliativos. Nesse âmbito, o RAG apresenta uma lacuna significativa sob a perspectiva da educação inclusiva, o que produz impactos expressivos na vida acadêmica dos estudantes com deficiência. No capítulo IV, que trata da avaliação da aprendizagem, o documento não prevê adaptações, dilatações de tempo ou outras possibilidades de avaliação, considerando a deficiência ou necessidade de uma PcD. Conforme descrito no art. 32 do regimento,

Art. 32. A avaliação da aprendizagem da discente ou do discente deve ser processo contínuo, gradativo, sistemático e integral, adequada à natureza e aos objetivos da disciplina ou conjunto de atividades acadêmicas curriculares.

Como podemos analisar, nesse artigo não há qualquer menção à avaliação adaptada para discentes com deficiência. Do mesmo modo, em seus artigos e parágrafos seguintes, o Capítulo IV não considera nenhuma necessidade de ajuste nos processos avaliativos, a fim de garantir igualdade de oportunidades para que os estudantes com deficiência possam demonstrar seus conhecimentos e habilidades. Conforme dissemos ao longo das discussões sobre acessibilidade pedagógica, tais adaptações nos processos avaliativos não têm nenhuma relação com facilitar ou reduzir a cobrança de um estudante com deficiência. Ao contrário, a avaliação adaptada visa promover acessibilidade, oferecendo condições equivalentes aos demais estudantes, considerando as especificidades de cada deficiência, conforme exemplificamos a seguir:

- Adaptações de formato – possibilidade de provas ampliadas, provas em braile, provas digitais compatíveis com leitores de tela, avaliação gravadas em áudio, dentre outras.
- Adaptações de tempo – disponibilidade de tempo adicional para realização da prova ou pausas programadas, primordialmente voltadas para estudantes com deficiência física, visual, TEA ou paralisia cerebral.

- Adaptações de espaço ou ambiente – local com menor estímulo sonoro ou visual, acesso ao ambiente físico acessível, além de mesas e mobiliário adequados.
- Adaptações de mediação – disponibilidade de Intérprete de Libras para estudantes surdos, ou mesmo leitor e escritor para discentes que não podem ler ou escrever de forma autônoma.
- Adaptação de instrumentos – substituição da prova escrita por apresentação oral ou prática, quando apropriado, além do uso de tecnologias assistivas (computador, software leitor de tela, comunicação alternativa, teclado adaptado etc.).

Em que pese a resolução que aprova o regimento acadêmico seja de 2016, dois anos antes da criação do NAI na UFJF – o que poderia justificar tais lacunas e dificuldades – ela é publicada após a implementação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015. Como sabemos, a adoção de avaliações adaptadas está fundamentada nos princípios da acessibilidade, assegurado pela LBI e por outras perspectivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

A ausência de orientação relacionada aos processos avaliativos no RAG, como dissemos, impacta negativamente o percurso discente e desfavorece a permanência do estudante com deficiência na universidade. Apesar das orientações do NAI nesse sentido, a partir das necessidades específicas de cada discente, a falta de um arcabouço legal, que direcione o trabalho de modo institucional, pode gerar insegurança e vulnerabilidade tanto para docentes quanto para discentes.

A fim de suprir algumas dessas lacunas deixadas pelo RAG, o Guia de orientações, elaborado pelo NAI, surge como uma possibilidade de direcionamento para o trabalho docente. No aspecto avaliativo, por exemplo, o Guia demonstra possibilidades de adaptação e flexibilização. Nos itens 3 e 4 das orientações gerais, o Guia descreve o seguinte:

3. Avaliações e atividades acessíveis

Planeje e aplique atividades avaliativas acessíveis, respeitando as especificidades e as condições de cada estudante;

Considere a diversificação das estratégias avaliativas, valorizando diferentes formas de expressão e aprendizagem;

Tenha em mente que, segundo os princípios do DUA (Desenho Universal para a Aprendizagem), as estratégias didáticas devem beneficiar todos os estudantes, não apenas aqueles com deficiência;

Evite mencionar publicamente que determinada atividade foi adaptada exclusivamente para um(a) estudante, a fim de preservar sua privacidade e evitar exposição.

4. Flexibilização de prazos

Sempre que necessário, considere o direito de dilatação dos prazos para entrega de atividades acadêmicas e realização de avaliações, conforme previsto em políticas institucionais de acessibilidade (UFJF, 2025, p. 5).

Apesar de o Guia não ser um documento legal, que resguarde os direitos dos estudantes com deficiência na UFJF, ele aparece como um documento oficial de orientação que pode e deve ser levado em consideração pelos docentes, uma vez que está ancorado nas legislações federais vigentes. Nesse sentido, percebemos, em nossa análise, que os documentos dialogam entre si, na medida em que o Guia busca sanar a defasagem presente no RAG, apesar de não ter o peso legal de uma resolução.

Ademais, percebemos que o Guia também dialoga com a resolução 092/2018, pois atende às competências designadas ao NAI nesse documento. Conforme trouxemos no capítulo quatro desta tese, a resolução de criação do Núcleo, em seu art. 4º descreve as competências do setor, salientando a elaboração de políticas institucionais para possibilitar o acesso, a permanência e a participação das PcD nas atividades acadêmicas e administrativas da UFJF, além da sistematização, junto aos Institutos e Faculdades da UFJF, de ações de apoio à inclusão de estudantes com deficiências, o que abrange, por exemplo, as adaptações dos processos avaliativos.

5.1.3 Ações de acompanhamento

Outro aspecto relevante a ser incorporado a esta análise documental diz respeito ao rendimento dos estudantes de graduação, tema abordado no Capítulo V do RAG. Nesse capítulo, o documento trata do acompanhamento do desempenho acadêmico e apresenta o seguinte:

Art. 39. A verificação periódica do aproveitamento nas atividades acadêmicas cursadas pela discente ou pelo discente, realizada através de sistema automatizado institucional, tem o objetivo de identificar as dificuldades por ela ou por ele apresentadas e auxiliá-la ou auxiliá-lo na recuperação de seu rendimento acadêmico.

Art. 40. Faz jus e entra em acompanhamento acadêmico a discente ou o discente que tiver CEI ou CET³⁸ considerados insuficientes ou que demandem necessidade de acompanhamento.

Parágrafo único. As normas do acompanhamento acadêmico são definidas pelo Conselho Setorial de Graduação.

Art. 41. A matrícula da discente ou do discente que estiver em acompanhamento acadêmico é realizada conforme programação para o semestre de acompanhamento, definida em documento próprio, sob orientação da Coordenação do Curso. (UFJF, 2016)

Apesar desse capítulo do RAG não tratar das demandas específicas do discente com deficiência, sabemos que esses estudantes apresentam necessidade de acompanhamento mais próximo, seja pelo docente, pelo coordenador do curso, ou mesmo, pelos monitores especializados. A fim de trazer uma orientação nesse sentido, o Guia elaborado pelo NAI destaca a possibilidade de participação dos estudantes em monitorias e plantões especializados, além de sugerir ações docentes que podem contribuir nesse processo de acompanhamento do desempenho:

1. Acompanhamento Individualizado

Dispor de momentos regulares de orientação individual, voltados às especificidades do ensino superior.

Agendar monitorias e plantões de dúvidas com enfoque personalizado. Manter acompanhamento constante, identificando as potencialidades do estudante e valorizando seus interesses acadêmicos.

2. Planejamento e Avaliação Sistemática

Elaborar mecanismos sistematizados de acompanhamento e verificação da aprendizagem.

Registrar progressos e dificuldades para subsidiar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Organizar sequências didáticas com objetivos claros, conteúdos graduais e metodologias acessíveis. (UFJF, 2025, p. 15).

Sabemos que as sugestões trazidas pelo Guia e a participação em monitorias não configuram o acompanhamento do desempenho acadêmico descrito no art. 39 do RAG. Percebemos, entretanto, que tais propostas dialogam na medida em que possibilitam o atendimento personalizado para compreensão e recuperação dos conteúdos trabalhados.

Para além das monitorias vinculadas às disciplinas e atendimento docente, o NAI, por meio das monitorias especializadas, também oferece um suporte de acompanhamento acadêmico essencial para a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. Embora não tenham como foco o reforço de conteúdo –

³⁸ Coeficiente de evolução inicial da discente e do discente no curso (CEI) e Coeficiente de evolução trissestrial da discente ou do discente no curso (CET), vide art. 1, Incisos VIII e IX do RAG.

já que os monitores do NAI não são necessariamente do mesmo curso do discente atendido – essas monitorias configuram-se como ações de remoção de barreiras e de orientação acadêmica. Nesse contexto, o monitor especializado organiza momentos de estudo, auxilia na elaboração de trabalhos, orienta sobre a gestão do tempo e dos horários de estudo, realiza leitura e transcrição de materiais, entre outras atividades que compõem o acompanhamento ao discente, contribuindo significativamente para sua permanência no ensino superior.

5.1.4 Integralização do curso e desligamento

O último ponto que consideramos interessante trazer para esta análise, articulando os principais documentos que orientam o trabalho do Núcleo de Apoio à Inclusão da UFJF, diz respeito ao tempo de integralização do curso e normas para desligamento do estudante. O Regimento Acadêmico de Graduação dedica um capítulo específico a esse tema, estabelecendo as situações em que um graduando pode ser desligado. Vejamos o que diz o capítulo XIV do RAG:

Art. 70. A discente ou o discente é desligada ou desligado da UFJF logo após apurada quaisquer das situações a seguir:

I - no primeiro período do curso, em todas as atividades acadêmicas nas quais estiver matriculada ou matriculado:

- a) for reprovada ou reprovado por infrequência;
- b) for reprovada ou reprovado por nota zero;
- c) não ter comparecido a pelo menos 50% das avaliações.

II - findo o terceiro acompanhamento acadêmico consecutivo, o CET ainda for insuficiente;

III - decorrido o tempo recomendado de integralização, tiver sido aprovada ou aprovado em menos do que 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária obrigatória do curso;

IV - decorrido uma vez e meia o tempo recomendado de integralização, tiver sido aprovada ou aprovado em menos do que 50% (cinquenta por cento) da carga horária obrigatória do curso;

V - não concluir o curso no prazo máximo de integralização, **ressalvado o caso de dilatação autorizada;**

VI - decorrido o prazo máximo para destrancamento ou reintegração;

VII - em decorrência de aplicação de sanção disciplinar;

VIII - havendo integralizado a carga horária do seu curso, mesmo não havendo colado grau. Parágrafo único. Da decisão de desligamento cabe recurso à instância competente.

Art. 71. A UFJF permite a dilatação do prazo máximo estabelecido para a conclusão do curso de graduação que estejam cursando às discentes e aos discentes **portadores de deficiências físicas e afecções**, bem como aos que apresentem casos de força maior, que importem em limitação da capacidade de aprendizagem, todos devidamente requeridos, comprovados e aprovados nos termos deste Regulamento.

§ 1º A dilatação do prazo mencionado neste artigo é de, no máximo, **50% (cinquenta por cento)** do limite máximo de duração fixado para a integralização do curso.

§ 2º O requerimento para a dilatação do prazo mencionado neste artigo deve ser encaminhado ao órgão competente em formulário próprio e antes da efetivação do desligamento.

§ 3º O órgão de assuntos e registros acadêmicos anexa os requerimentos, devidamente comprovados, no processo de desligamento do curso respectivo, encaminhando os motivos por:

I - deficiência física ou afecção, à junta médica da UFJF para exame, que o encaminha à Coordenação do Curso, em caso de parecer favorável;

II - **razões de força maior**, à respectiva Coordenação do Curso, **para análise e parecer**.

§ 4º Os pareceres favoráveis pela dilatação, emitidos pela Coordenação do Curso, devem indicar o novo prazo de conclusão do curso, observado o limite previsto no § 1º. (UFJF, 2016, grifos nossos).

Para nossa pesquisa, dois aspectos merecem destaque. O primeiro refere-se à ausência de normativas que orientem de maneira adequada a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, desconsiderando as especificidades necessárias para a permanência e conclusão do curso. O segundo diz respeito ao art. 71 que prevê a possibilidade de dilatação de prazo de integralização para estudantes com deficiência física ou afecções. Tal dispositivo suscita uma reflexão importante, pois, embora o regimento reconheça a necessidade de flexibilização, essa consideração é limitada a um único grupo, invisibilizando estudantes com outras deficiências.

Acerca do primeiro aspecto – lacuna em relação ao tempo de integralização dos estudantes com deficiência – observamos a necessidade de uma ampla discussão e articulação entre as propostas de acessibilidade pedagógica orientadas pelo NAI, a organização de disciplinas e horários dos estudantes com deficiência e os prazos estabelecidos pelo RAG para integralização. Uma vez que alguns estudantes com deficiência são orientados a diminuir o quantitativo de disciplinas cursadas em cada semestre, respeitando o ritmo e possibilidade acadêmica de cada pessoa, relacionando a sua deficiência e o curso no qual está matriculado, é imprescindível que haja uma normativa que preveja um tempo maior de conclusão do curso para esses estudantes.

Na ausência dessa previsão no RAG, os estudantes com deficiência acabam sendo enquadrados nas situações descritas no §3º como casos de “força maior”, submetidos à avaliação e ao parecer das coordenações de curso. Tal encaminhamento não apenas desconsidera as particularidades desse público, como também fere legislações vigentes ao deixar de garantir o devido amparo ao longo do percurso formativo e dos prazos de conclusão. Nesse sentido, é fundamental que o

documento incluía um artigo específico destinado a esse grupo, de modo a reconhecer, resguardar e assegurar seus direitos e necessidades acadêmicas.

O segundo ponto – a possibilidade de dilatação do prazo de integralização para estudantes com deficiência física ou afecções – suscita inquietações, pois o regimento não apresenta justificativas que expliquem por que essa flexibilização se restringe apenas a esse grupo. A partir de nossa vivência e experiência no atendimento aos discentes com deficiência no NAI, é possível inferir que o artigo busca resguardar situações de estudantes com deficiência física, por se tratar de uma condição geralmente visível e cuja necessidade de suporte tende a ser mais prontamente reconhecida pela comunidade acadêmica. Do mesmo modo, contempla as chamadas afecções, entendidas como condições temporárias ou permanentes que acarretam limitações funcionais significativas – como dores crônicas, sequelas de tratamentos ou acidentes, ou ainda condições ortopédicas diversas –, embora nem sempre se enquadrem legalmente como deficiência. Entretanto, essa previsão normativa não contempla a diversidade de necessidades apresentadas pelos demais estudantes com deficiência, conforme discutido anteriormente, revelando-se insuficiente para garantir condições equitativas de permanência e conclusão do curso para todo esse público.

Nos atendimentos realizados pelo Núcleo de Apoio à Inclusão, essa é uma preocupação recorrente entre as pessoas com deficiência, tanto entre os estudantes que já estão na universidade há mais tempo, incluindo aqueles que ingressaram antes da reserva de vagas, quanto entre os ingressantes, que, diante das orientações pedagógicas para redução do número de disciplinas, manifestam receio quanto ao tempo total de curso e ao prazo para sua conclusão. Em razão da ausência de uma normativa específica, o setor orienta esses discentes a consultar suas coordenações de curso e a PROGRAD, a fim de obterem uma orientação individualizada que possibilite o enquadramento no inciso II, do §3º.

Em síntese, a análise dos documentos institucionais evidencia avanços importantes, mas também revela lacunas que impactam diretamente a permanência e o percurso acadêmico dos estudantes com deficiência. Conforme apontam Alves *et al.* (2021, p. 61), “a Análise Documental constitui uma modalidade importante de pesquisa, seja completando informações obtidas por outras técnicas, desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, o que reforça a relevância deste capítulo para a compreensão crítica das normativas da universidade. Em nosso trabalho, a

análise documental objetivou justamente complementar as informações que serão aprofundadas no próximo capítulo, a partir das análises das entrevistas com os estudantes e, também, problematizar alguns aspectos, buscando não apenas identificar os limites das diretrizes vigentes, mas também apontar caminhos para o fortalecimento de ações inclusivas, reafirmando a necessidade de políticas que reconheçam a diversidade e assegurem condições equitativas de formação.

5.2 A HISTÓRIA DE VIDA COMO CAMINHO DE PESQUISA

A metodologia de História de Vida tem sido mais utilizada no Brasil a partir da década de 1980. A pesquisa pioneira na área da educação inclusiva que adotou essa perspectiva metodológica foi a tese de doutorado de Rosana Glat, datada de 1989, na qual a autora entrevistou 35 mulheres com laudo de deficiência intelectual. Segundo a autora, “o objetivo dessa pesquisa era ouvir o que essas mulheres tinham a dizer sobre si mesmas e tentar entender até que ponto suas vidas estavam restritas ao papel social estereotipado de deficiente” (Glat *et al.*, 2004, p. 239).

Conforme apontam Antunes e Glat (2012), a metodologia de História de Vida tem como principal instrumento de coleta de dados a entrevista aberta, sem roteiro pré-determinado. Tem como proposta “aferir os significados que os sujeitos atribuem aos eventos da sua vida, a estrutura da entrevista não é determinada *a priori* pelo pesquisador, mas sim conduzida naturalmente pelos informantes” (Glat *et al.*, 2004, p. 235).

Acerca dessa questão, Augras (2009) nos traz que “o método visa aferir os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de sua vida, sem prejulgamento por parte do pesquisador” (p. 13).

No que concerne aos objetivos desse tipo de pesquisa, Glat afirma que a História de Vida objetiva “justamente compreender a vida, conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio autor” (Glat, 2009, p. 30). No nosso caso, esses relatos e interpretações nos trarão elementos para pensarmos não só a vida dessas pessoas, mas como se dá essa relação com o Núcleo de Apoio a Inclusão e sua vida acadêmica. Glat e Pletsch afirmam que

O objetivo deste tipo de estudo é ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e sua vida cotidiana. Pretende-se, assim, a partir de suas narrativas averiguar de que forma a condição de estigmatizado afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal,

bem como, conhecer as estratégias de sobrevivência social desenvolvidas, por alguns, para superação ou minimização do estigma (Glat; Pletsch, 2009, p. 141).

Compreendemos que, a partir do que é trazido pelos entrevistados, o pesquisador tem a possibilidade de formular questões ou tecer comentários para esclarecer ou aprofundar pontos considerados relevantes,

porém a direção da conversação e os tópicos a serem abordados são escolha espontânea do sujeito. A característica mais importante desta abordagem, portanto, é que a estrutura geral da entrevista (e, conseqüentemente, as informações ou dados obtidos), não é determinada pelo pesquisador através de perguntas padronizadas e / ou previamente formuladas, mas sim pelos informantes: pela maneira como eles selecionam, interpretam, valorizam e transmitem suas experiências de vida (Glat *et al.*, 2004, p. 237).

Considerando que um dos aspectos relevantes da metodologia História de Vida é o diálogo construído entre pesquisador e participantes, o momento da entrevista se forma como uma oportunidade de refletir e questionar, mais do que uma mera coleta de dados. Conforme afirmam Antunes e Glat (2012), ao dar voz aos sujeitos da pesquisa, a metodologia História de Vida torna-se relevante para a Educação Especial, pois permite ao pesquisador falar **com** os sujeitos e não **sobre** eles.

Ao tratarmos de inclusão no ensino superior, percebemos que essa metodologia é bastante apropriada para nossa pesquisa, pois, como afirma Augras (2009), ela permite um diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa que, no nosso caso, na grande maioria das vezes são aquelas pessoas invisibilizadas e não ouvidas. A autora nos traz:

A escuta respeitosa tenta apreender a especificidade do mundo pessoal. Nessa perspectiva, o pesquisador é, antes de mais nada, aprendiz da verdade do outro. Ora, a alteridade é por natureza irredutível. Como alcançar a visão que o outro tem de si e do seu mundo? Somente pelo diálogo (...) A dimensão dialógica da investigação constitui a garantia da adequação do discurso produzido nesse encontro. Isso é particularmente importante quando o pesquisador lida com um grupo definido de antemão como 'diferente' dos demais. Tais grupos, que a sociedade mais ampla estigmatiza como marginais ou inferiores, não têm, por isso mesmo, voz ativa no cenário social. **Seu discurso é classificado como “primitivo”, “inculto” ou “incoerente”. Já que ninguém pára para ouvi-los, o estigma se reforça a si próprio** (Augras, 2009, p. 13, grifo nosso).

Ao longo dos anos de trabalho no Núcleo de Apoio à Inclusão e durante o desenvolvimento desta pesquisa, tornou-se cada vez mais evidente o quanto os

estudantes com deficiência seguem sendo invisibilizados no espaço acadêmico. Seja no caso de estudantes com paralisia cerebral, que apresentam dificuldades significativas de fala e articulação; de estudantes surdos, que necessitam de interpretação em Libras; ou, ainda, de estudantes com deficiência física, que requerem mais tempo para realizar atividades cotidianas – em todos esses contextos é nítido o quanto a comunidade universitária, em geral, não se mostra disponível para ouvi-los e principalmente para validar o conteúdo de sua fala.

Em um mundo onde tudo é acelerado, as pessoas corridas e impacientes, não é raro que as falas desses estudantes sejam pormenorizadas ou mesmo menosprezadas, assim como sua capacidade produtiva e intelectual. É o estigma da pessoa com deficiência inserida na universidade sendo reconhecida como incapaz ou inadequada para a vida acadêmica. Conforme nos trouxe Augras: **“Já que ninguém pára para ouvi-los, o estigma se reforça a si próprio”**. Nesse sentido, para a autora, “o método de história de vida tem se destacado como uma das modalidades mais adequadas para fazer-se ouvir o discurso dos despossuídos (...) aqueles que costumam ser vistos **sob o prisma exclusivo da incapacidade**” (2009, p.13-14, grifos nossos).

Em relação a esse aspecto, ancoramo-nos em Goffman (1988) que define estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...] Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (p. 13). Na universidade, os estigmas se manifestam nas interações sociais, acadêmicas e exercem forte influência na formação da identidade das pessoas com deficiência. Por se tratar de uma construção social, a identidade individual está diretamente relacionada aos papéis que cada pessoa assume na coletividade. Esse processo de constituição identitária é atravessado pelos contextos políticos, históricos e sociais nos quais o sujeito está inserido. Nesse sentido, no ambiente acadêmico, no qual as pessoas são destacadas por seu pertencimento à elite intelectual, conforme dissemos ao longo desta tese, as pessoas com deficiência novamente se deparam com um movimento excludente e estigmatizante.

Acerca dessa questão, Antunes e Glat (2012) afirmam que

ao dar voz ativa a esses sujeitos no âmbito da pesquisa científica, estamos resgatando – em muitos casos, concedendo pela primeira vez – seu papel de protagonistas e narradores de suas próprias histórias, num processo de empoderamento que vai além dos limites do estudo e tem um impacto positivo

na transformação ativa de sua realidade cotidiana (Antunes e Glat, 2012, p. 18).

Nesse sentido compreendemos que a escolha dessa metodologia é acertada para nossos estudos, pois possibilita alcançar justamente um dos principais objetivos de nossa pesquisa que é compreender o impacto das ações do Núcleo de Apoio à Inclusão na vida acadêmica dos estudantes com deficiência.

Glat nos traz um olhar interessante que perpassa a metodologia de História de Vida, pois, segundo a autora, ela tem como “consequência tirar o pesquisador do seu pedestal de ‘dono do saber’ e ouvir o que sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: o que ele acredita que seja importante sobre sua vida” (Glat, 2009, p. 30). Segundo a autora, o ponto fundamental que caracteriza essa metodologia é o respeito que o pesquisador tem pela opinião do sujeito.

Outra questão relevante para trazermos aqui perpassa pela caracterização dos grupos entrevistados, tendo sempre o cuidado de não rotular ou agrupar equivocadamente. Conforme dissemos nos capítulos anteriores, é importante compreender as questões dos estudantes com deficiência a partir da sua demanda específica, de forma muito personalizada e individual. Para nós, não é pertinente que orientações sejam dadas a partir da deficiência do estudante, por exemplo, a todas as pessoas da mesma maneira.

Em sua pesquisa de doutorado em que entrevistou 35 mulheres com laudo de deficiência intelectual, Glat destaca justamente a individualidade de cada uma delas, frente a uma homogeneização que insiste em categorizar as pessoas com deficiência. Segundo a autora, sua pesquisa evidenciou

a falácia do mito de que todas as pessoas com deficiência mental³⁹ formam um grupo homogêneo, qualitativamente diferente do resto da população [...] apesar das constantes típicas do grupo, cada história de vida é única, pessoal e original (Glat, 2009, p. 202).

No nosso caso, é imprescindível que os estudantes com deficiência no ensino superior sejam vistos e ouvidos a partir da sua própria história e experiência vivida na academia, de modo que não sejam classificados a partir da sua deficiência. Ao utilizar a História de Vida em nossa pesquisa, compreendemos que estamos justamente

³⁹ Termo em desuso, sendo substituído atualmente por deficiência intelectual.

contrariando essa abordagem homogeneizadora e destacando a individualidade de cada estudante com deficiência.

Acerca do quantitativo de estudantes participantes da pesquisa, optamos por nos ancorar na metodologia proposta, que tem como característica fundamental o não estabelecimento de um número mínimo de sujeitos a serem entrevistados, de modo que a coleta de dados possa ser interrompida quando se chega ao que Bertaux (1980) chama de ponto de saturação, “quando, a partir de um certo número de entrevistas, o pesquisador tem a impressão de não apreender nada de novo no que se refere ao objeto de estudo” (Bertaux, 1980, p. 46 *apud* Glat; Pletsch, 2009, p. 143).

Em relação às análises, é importante destacar que a metodologia de História de Vida não prevê tópicos específicos a serem pensados e elencados previamente pelo pesquisador. Ao contrário, as categorias de análise emergem das próprias entrevistas. Conforme apontam Glat *et al.*:

É a partir da transcrição dos relatos que se fará a análise dos dados. (...) Como se trata de uma metodologia bastante flexível, não há imposição de método específico para se proceder à análise de conteúdo. O procedimento básico, porém, consiste em identificar a partir da transcrição das entrevistas os conteúdos ou tópicos mais freqüentes que emergem do discurso dos entrevistados, os quais serão posteriormente agrupados em categorias de análise ou núcleos temáticos. Essas categorias de análise, entretanto, não são, como em métodos mais diretivos, preestabelecidas pelo pesquisador; ao contrário, emergem, naturalmente, da dinâmica estabelecida no processo de análise dos depoimentos. (Glat *et al.*, 2004 p. 238).

As análises foram fundamentadas na análise de conteúdo de Bardin, que preconiza um processo interpretativo, momento no qual o pesquisador dá sentido e significado às manifestações encontradas e estabelece relação com a teoria (2016, p.165).

Ao discorrer sobre as entrevistas e a riqueza de dados que ela oferece à uma pesquisa, Bardin afirma que a subjetividade está muito presente na fala dos sujeitos, motivo pelo qual as entrevistas devem ser integralmente transcritas (2016, p.93). Bardin afirma, ainda, que a análise de conteúdo de entrevistas é bastante delicada e traz um paradoxo ao pesquisador. Para a autora,

O analista confronta-se com um conjunto de “x” entrevistas e o seu objetivo final é poder inferir algo, por meio dessas palavras, a propósito de uma realidade representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social. Mas ele encontra também – e isto é particularmente visível em entrevistas – pessoas em sua unicidade (Bardin, 2016, p. 94).

Nesse sentido, a autora nos traz uma questão relevante nas análises dos dados produzidos pelas entrevistas que perpassa pela dualidade “individual/social”. Em nossa pesquisa, essa questão torna-se bastante sensível, uma vez que estamos trabalhando com pessoas que pertencem a um grupo social bastante marcado na universidade: as pessoas com deficiência. Entretanto, por outro lado, a metodologia de História de Vida nos permite revelar o aspecto individual e único dos sujeitos. O desafio, conforme destaca a autora, está em “utilizar a singularidade individual para alcançar o social” (2016, p. 94). É justamente esse movimento que pretendemos fazer em nossa pesquisa.

No que diz respeito às possibilidades de análise, conforme dissemos, na metodologia História de Vida não há como se pressupor as categorias que serão analisadas. Ao contrário, elas emergem das respostas surgidas de uma conversa aberta, a qual ressalta aspectos que aparecem reiteradamente e que o pesquisador queira destacar. Bardin discute acerca do risco de se criar categorias, pois, para ela, existe uma possibilidade de se deixar à sombra informações ricas trazidas pelos participantes. Segundo a autora,

A técnica temática de frequência, ainda que indispensável, mostra-se quando utilizada apenas sobre este tipo de material, muito limitada. A manipulação temática acaba então por colocar todos os elementos significativos numa espécie de **“saco de temas”, destruindo definitivamente a arquitetura cognitiva e afetiva das pessoas singulares** (Bardin, 2016, p. 95, grifo nosso).

Para não incorrer nesse equívoco, a autora sugere uma proposta de trabalho que relacione as categorias elencadas para análise com um olhar atento de cada entrevista de forma singular. Bardin afirma que, ao se fazer análise de entrevistas, não é trivial estabelecer um quadro de categorias único e homogêneo, devido à complexidade do material verbal. A autora sugere duas possibilidades que se complementam: a primeira consiste em assumir um ponto de vista mais geral e homogêneo; a segunda, em analisar alguns aspectos bem específicos (2016, p. 120).

Para nossa pesquisa, trabalhamos com o seguinte direcionamento: a) pelo viés da História de Vida, valorizando individualmente o que for trazido pelos participantes; b) elencando temas que forem emergindo das conversas e que sejam relevantes de serem trazidas para nossa discussão.

A partir das transcrições das entrevistas, elencamos um conjunto de temas que emergiram e que permeiam nosso tema de pesquisa. Acerca dessa fase de análise, Augras afirma que

as entrevistas são analisadas de modo a identificar os temas que compõem o discurso de cada indivíduo. Em seguida, esses temas são agrupados por categorias cuja articulação estrutura a própria visão do mundo, o *ethos* do grupo. (...) Aqui se trata de descobrir o que o próprio sujeito considera como relevante em sua vida (Augras, 2009, p. 13).

Ancoradas em Bardin (2016), compreendemos essa primeira etapa, que a autora denomina de pré-análise, como fundamental para as escolhas dos temas elencados e organização da análise propriamente dita que se coloca em seguida.

A leitura flutuante, proposta por Bardin, é uma técnica de análise de conteúdo que permite uma abordagem mais livre e exploratória dos textos. Para nossa pesquisa, sustentada em História de Vida, essa é uma estratégia relevante que nos permite, estabelecer os “núcleos de sentido que compõem a comunicação cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2016, p. 135).

A proposta de Bardin trazida nessa metodologia é bastante relevante para nossa pesquisa, uma vez que envolve uma leitura inicial sem uma hipótese pré-definida, permitindo que temas e significados aflorem naturalmente, assim como é a proposta trazida pela metodologia de História de Vida. Para a autora, essa etapa “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 126).

Conforme dissemos, após a leitura flutuante, o próximo passo é identificar temas e categorias que emergem do texto. Isso pode guiar nossa análise mais estruturada e a interpretação dos dados, combinando essa proposta de etapa inicial de uma análise com outras metodologias, no nosso caso História de Vida, enriquecendo o processo interpretativo e permitindo uma compreensão mais profunda dos dados. A leitura flutuante é uma abordagem pertinente para nossa pesquisa, uma vez que buscamos uma interpretação mais rica e menos linear dos textos e das falas trazidas pelos participantes.

Ancorada em Glat *et al.* (2004), segundo os quais “o método de História de Vida, mais que uma ferramenta de pesquisa, torna-se um poderoso instrumento de avaliação e encaminhamento de propostas inovadoras ligadas diretamente aos

interesses da população em questão” (p. 248), acreditamos que, por se enveredar por um campo de pesquisa ainda descoberto, com poucos materiais e dados que tratem desse tema, nosso trabalho pode contribuir para a expansão e enriquecimento das discussões acerca da inclusão no ensino superior.

5.3 PROCEDIMENTOS INICIAIS – A IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Considerando nossa proposta metodológica – que não estabelece previamente um número fixo de participantes – e tendo em vista o amplo contingente de estudantes com deficiência matriculados na UFJF, os quais poderiam compor o estudo, optamos por definir critérios objetivos de inclusão, alinhados às discussões desenvolvidas até aqui. Assim, estabelecemos parâmetros que nos permitem selecionar, por meio de busca ativa, um conjunto de discentes a serem entrevistados, conforme apresentado no quadro a seguir.

Tabela 4 – Critérios de inclusão na pesquisa

Critério	Descrição
Acompanhamento pelo NAI	Uma vez que nosso objetivo de pesquisa se relaciona com o trabalho desenvolvido pelo NAI, o critério primordial para participação nas entrevistas é que o estudante com deficiência seja acompanhado pelo setor.
Tempo de curso	Optamos por não entrevistar os estudantes nos períodos iniciais de suas graduações, justamente porque gostaríamos de perceber como se dá a relação do discente com o trabalho desenvolvido pelo NAI. À medida que o tempo de graduação avança, percebemos que o estudante tem mais possibilidade de contribuir sobre essa relação. Ao contrário, os estudantes recém-chegados à universidade, diante de tantas novas demandas, podem ainda não ter repertório acerca desse aspecto que para nós é relevante.
Diversidade de áreas do conhecimento	Optamos por buscar estudantes com deficiência matriculados em diferentes cursos, com o objetivo de perceber as demandas específicas de cada área e como elas impactam a vida acadêmica do estudante com deficiência.

Diversidade de deficiências	Nossa opção em buscar estudantes com diferentes deficiências tem plena relação com nossa expectativa de perceber quais as barreiras encontradas pelos discentes, quais as possibilidades de atuação no NAI em cada uma delas, considerando as necessidades específicas de cada PcD.
---	--

A partir desses critérios estabelecidos e da relação de discentes com deficiência acompanhados pelo NAI⁴⁰, fizemos uma listagem com os possíveis participantes, totalizando 17 estudantes. Após uma busca ativa por meio de *whatsapp*, apresentando a esses estudantes nossa pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴¹ (TCLE), tivemos o retorno imediato de 11 estudantes dispostos a participar das entrevistas, de modo que 3 entrevistas foram realizadas presencialmente, na UFJF, e 8 foram realizadas via Google Meet, todas com gravações em áudio e vídeo.

Relevante destacar que o processo de entrevistas da pesquisa foi conduzido em duas etapas. A primeira, de caráter preliminar, ocorreu em 2024, quando entrevistamos dois estudantes. Essa fase inicial, realizada antes da banca de qualificação, funcionou como um ensaio metodológico que permitiu identificar ajustes necessários, reconhecer acertos e alinhar os rumos da investigação. A segunda etapa, realizada em 2025, contemplou as demais entrevistas previstas. Para a análise, reunimos todo o conjunto de dados produzidos nas duas fases e, a partir dele, construímos novas categorias que orientaram o desenvolvimento do trabalho como um todo.

Para a primeira etapa, dentre os estudantes que atendiam aos critérios de participação estabelecidos, optamos por convidar dois estudantes com deficiência. A escolha ocorreu porque ambos possuíam uma longa trajetória na universidade e haviam concluído seus cursos em 2023. Além disso, durante todo o percurso acadêmico, mantiveram estreita relação com o NAI desde a criação do setor, o que nos levou a considerar que poderiam oferecer contribuições significativas para esse momento inicial da pesquisa.

⁴⁰ Não houve necessidade de fazer solicitação formal ao Núcleo de Apoio a Inclusão dessa listagem, uma vez que, sendo servidora do setor, eu tenho acesso aos dados cadastrados.

⁴¹ Anexo I.

Para a segunda etapa, demos seguimento aos convites aos estudantes que atendiam aos critérios de participação e, a partir do retorno de 10 discentes, demos início às entrevistas.

Um dado relevante para nossa pesquisa foi a participação de um estudante que não é pessoa com deficiência em nosso trabalho. O estudante é uma pessoa com laudo de dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. De modo geral, essas não são características que se enquadram para o acompanhamento acadêmico do NAI. Entretanto, esse discente é irmão de um outro estudante com TEA que é acompanhado pelo NAI e, apesar de não ser uma pessoa com deficiência – público atendido pelo NAI conforme a resolução de criação do Núcleo –, demanda intervenções tanto quanto o irmão. Dessa forma, atendendo a uma solicitação da família e, também, a partir das percepções da própria equipe do NAI, esse discente é atendido pelo setor em conjunto com o irmão, uma vez que os dois estão matriculados no mesmo curso e, a cada semestre, organizam o mesmo quadro de disciplinas.

No momento em que fizemos a busca ativa por esse estudante com TEA, fazendo o convite para participação em nossa pesquisa, ele prontamente respondeu: “Eu e meu irmão estamos à sua disposição!”. Essa resposta trouxe diversas inquietações enquanto pesquisadora: será que o irmão, que não é pessoa com deficiência, pode participar da pesquisa? Por que será que ele incluiu o irmão nessa tarefa, visto que somente ele estava sendo convidado? Será que o irmão é um ponto de apoio e segurança para que ele participe tranquilamente da entrevista? Assim, após muitas reflexões, decidimos trazer o irmão para nossa conversa, considerando que teríamos inúmeras possibilidades de expandir nossos pontos de análises, considerando, ainda, que, sendo essa uma demanda do próprio estudante, não deveria ser negligenciada em nosso trabalho. Dessa forma, realizamos 11 entrevistas com a participação de 12 estudantes da UFJF.

No âmbito das pesquisas qualitativas, especialmente orientada pelo método de História de Vida, consideramos que, com 12 entrevistados, nós chegamos ao ponto de saturação, momento em que novas narrativas deixam de acrescentar elementos relevantes para a compreensão do fenômeno investigado. Isso ocorre quando os temas centrais já se mostram recorrentes entre as histórias, permitindo consolidar categorias analíticas e interpretações coerentes. Como destaca Bertaux (2010), a saturação se estabelece quando novas histórias já não contribuem para aprofundar ou ampliar o conjunto de conhecimentos construído. Nessa mesma direção, Minayo

(2016) afirma que a saturação indica a suficiência dos dados para responder aos objetivos da pesquisa. Assim, a definição do número final de participantes não se fixou previamente, mas decorreu da densidade e da repetição significativa dos sentidos emergentes nas trajetórias analisadas.

Cabe, neste ponto, explicitar brevemente a relação prévia tanto com os discentes quanto com a própria metodologia de História de Vida no momento da realização das entrevistas. Como pedagoga da universidade e tendo atuado como coordenadora do NAI por um período, já havia estabelecido vínculos institucionais com os estudantes, o que facilitou o primeiro contato e favoreceu a participação de todos. Entretanto, por se tratar de um campo de pesquisa ainda novo para nós, nas duas primeiras entrevistas – realizadas na etapa preliminar – encontramos alguma dificuldade em conduzir as narrativas de forma mais livre, o que gerou importantes aprendizagens para a etapa seguinte. Soma-se a isso o fato de que os dois primeiros participantes eram pessoas com laudo de paralisia cerebral e apresentavam significativa dificuldade de fala, o que nos levou ao equívoco de tentar auxiliar e facilitar a compreensão de suas respostas.

Já no segundo momento de entrevistas, com mais embasamento e maturidade, houve um avanço nesse aspecto, de modo que conseguimos conduzir a conversa, a partir dos critérios da metodologia História de Vida. Para iniciar a entrevista, expliquei a cada participante qual a metodologia adotada, apresentei o TCLE e sugeri que o estudante pudesse falar um pouco sobre si, sobre a sua deficiência e sua vida na universidade. Em alguns casos, os participantes se sentiram à vontade logo no primeiro momento, trazendo relatos ricos e detalhados para a conversa, o que permitiu apenas orientar suavemente o fluxo da entrevista. Em outros casos, foram necessários pequenos direcionamentos que versaram sobre as barreiras encontradas na UFJF, a relação do discente com o NAI e, também, acessibilidade e inclusão no ensino superior. Ressaltamos que tais intervenções foram pontuais e cuidadosamente conduzidas, de modo a não interferir nas respostas nem gerar qualquer desconforto aos entrevistados.

5.3.1 Os sujeitos, as histórias de vida e as histórias de deficiências...

Os participantes da pesquisa foram 12 discentes com deficiência, matriculados em 11 cursos de graduação. São pessoas entre 20 e 53 anos, com histórias diversas, mesmo aqueles que apresentam a mesma deficiência, conforme demonstramos a seguir:

Tabela 5 – Informações sobre os participantes

Nome ⁴²	Idade	Curso	Deficiência
Caio	53	Filosofia	Cegueira
Analuz	21	Serviço Social	Baixa Visão
Beatriz	30	Arquitetura e Urbanismo	Surdez
Fernanda	23	Medicina	Deficiência Física
José	36	Economia	Deficiência física - Paralisia Cerebral
Cecília	27	Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design	Paralisia Cerebral Tetraplégica
João	26	História	Baixa Visão
Felipe	43	Farmácia	Deficiência Intelectual
Eduardo	29	Jornalismo	Deficiência física e intelectual
Miguel	22	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas	TEA
Gabriel	20	Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas	TDAH e Dislexia
Patrícia	20	Psicologia	Deficiência física

Cada participante possui uma trajetória singular, tanto em relação à sua vida pessoal quanto à experiência com a própria deficiência. Consideramos relevante apresentar, a partir das narrativas produzidas nas entrevistas, uma breve contextualização que caracterize cada pessoa e sua condição, oferecendo elementos essenciais para a compreensão das histórias que compõem esta pesquisa.

⁴² Os nomes utilizados são fictícios para resguardar a identidade dos participantes.

- Caio é um homem de 53 anos, ficou cego aos 33 anos de idade após ser vítima de um atentado. Antes de perder a visão, ele trabalhava e tinha uma vida independente. Após essa reviravolta em sua história, a partir da vivência com outras pessoas com deficiência visual na Associação dos Cegos de Juiz de Fora, Caio pode perceber que a deficiência não era um limitador e buscou cursar sua primeira graduação em Direito, em uma faculdade privada da cidade. Em busca da segunda graduação, Caio ingressou na UFJF, onde cursa filosofia atualmente.

Eu perdi a visão em 2005 depois de ser vítima de um atentado. Eu levei dois tiros na cabeça e um no braço. Isso foi em dezembro, 15 de dezembro de 2005. E lá, né, eu vim, eu tive que renascer, engatinhar para poder chegar em algum lugar, né? Não cheguei ainda não, mas eu tô tentando. Eu falei assim: "Deus não me fez para ficar deitado". Aí levantei, fui pra associação dos cegos e lá eu descobri que já tinha deficiente fazendo graduação. Ah, um tá no direito, outro tá não sei o quê. Eu falei: "Pô, se eles fazem, eu também posso, porque a princípio, né, no início lá da associação, eu ficava só mexendo com artesanato. Aí falei: "Não, se tem outros aí avançando, eu também tenho a capacidade de avançar (Entrevistado Caio, 2025).

- Analuz é uma jovem de 21 anos com baixa visão congênita devido à hipoplasia bilateral, apresenta dificuldade de fala e comprometimento motor nas mãos e pés. Aos 4 meses de idade já começou estimulação visual e, aos 2 anos, iniciou acompanhamento com oftalmologista, fisioterapeuta e fonoaudiólogo. A condição social da família possibilitou buscar suporte médico precocemente em Juiz de Fora e em outras cidades, como São Paulo e Belo Horizonte.

Eu nasci assim. Aí, quando eu tinha dois meses de idade, a minha mãe já começou a ver o que é que eu tinha, porque ela falou que eu não seguia a luz, as pessoas assim, que nem um bebê segue. E aí eu já acho que com 4 meses de idade eu já fui fazer estimulação visual e com dois eu fui para oftalmologista. A minha mãe falou que eu já fui até em São Paulo, em Belo Horizonte, para tentar ver o que é que eu tinha. Aí depois eu comecei a fazer fisioterapia tanto na mão quanto no pé, porque eu tenho, eu tenho... eu esqueci o nome, mas o meu, o meu acho que lado esquerdo é, ele tem sequela de quando eu nasci, eu não sei explicar muito bem direito para você. E aí eu fiz fisioterapia, fiz estimulação visual, fiz fonoaudiólogo porque minha língua também era muito presa e eu tenho fino nervo óptico bilateral, então, tipo, os meus dois olhos eles e são tipo, o nervo óptico deles é atrofiado. Eu tenho hipoplasia bilateral do nervo óptico (Entrevistada Analuz, 2025).

- Beatriz é uma mulher de 30 anos. Surda desde o nascimento, frequentou a APAE de sua cidade natal antes de ingressar em uma escola regular.

Encontrou muitas barreiras principalmente nos seus primeiros anos de vida escolar, sobretudo pelo fato de que o ensino era integralmente oralizado, o que a obrigava a recorrer à leitura labial para acompanhar as atividades. A partir do empenho e incentivo da família, dedicou-se a aprender LIBRAS e passou a reivindicar que as escolas pelas quais passou garantissem o suporte de um Tradutor e Intérprete de Libras, condição essencial para sua plena participação no ambiente escolar.

Bom, primeiro, eu entrei numa escola particular, aí cresci, né, frequentando essa escola. E aí eu comecei, né, no terceiro período. E aí antes disso, eu estudava na APAE. E aí eu passei um tempo na APAE e minha mãe percebeu que não tava sendo bom para mim e me mudou para uma escola particular no terceiro período, né? Que eu entrei, comecei a frequentar essa escola, fui crescendo e aí eu percebi que dentro dessa escola tinha mais problemas, porque também lá não tinha intérprete e eu não tinha interação com outras crianças dentro da escola, porque eles não tinham atendimento específico para surdo, então era tudo oralizado o tempo todo. E aí eu não sabia o que que tava acontecendo, né? E aí, a minha mãe pensou em me colocar num curso de Libras, né, básico, muito básico, para eu aprender sinais de algumas coisas. E aí depois, quando eu comecei a participar desse curso de Libras, que eu aprendi a sinalizar, eu pensava assim, era como se tivesse mudado a minha visão, né, sobre aquilo. E aí eu comecei a entender mais sobre a comunidade surda e aí comecei a aprender mais os sinais, a me comunicar (...) E aí a minha mãe e o meu pai, eles não aceitavam mais eu estar na escola sem ter interpretação. E aí, a partir disso, eu passei a me desenvolver, mas a minha mãe não aceitava que eu não tivesse intérprete, começou a lutar mais para eu ter os meus direitos (Entrevistada Beatriz, 2025).

- Fernanda é uma jovem de 21 anos com deficiência física decorrente de uma paralisia cerebral espástica, atribuída por ela a um parto tardio e a episódios de negligência médica. Ainda em seu primeiro ano de vida, a família percebeu a ausência de tônus muscular, o que motivou a busca por atendimento médico inicialmente em sua cidade natal e, posteriormente, em Juiz de Fora e Belo Horizonte. Ao longo desse percurso, Fernanda teve acesso a diversas terapias e intervenções, como natação, hidroterapia, estimulação elétrica e aplicações de Botox. Realiza acompanhamento no Hospital Sarah Kubitschek, em Belo Horizonte, e, aos sete anos, iniciou o processo de adaptação à cadeira de rodas, da qual faz uso até os dias de hoje. Além do comprometimento motor nos membros inferiores, que a torna usuária de cadeira de rodas, apresenta, também, uma limitação motora na mão direita. Fernanda frequentou a APAE de sua cidade natal, antes de ter acesso à escola regular. Apesar de história de exclusão e dificuldades de

acesso, em razão do incentivo da família e luta em busca de seus direitos, concluiu o percurso escolar e pode ingressar no ensino superior.

A minha mãe conta que era para ter nascido em dezembro e aí por uma negligência médica, eu acabei tendo que nascer em janeiro. Então eu fiquei alguns dias a mais na barriga da minha mãe. Eu nasci normal, tava tudo normal. E aí um dia minha avó foi brincar comigo e eu já tava bem grandinha, já tava com quase um aninho. E aí ela foi me apoiar e viu que eu tava muito molinha, que minhas pernas estavam muito molinha, e que não reagia. E aí não tinha força, né, o tônus muscular. E aí minha mãe decidiu me levar em alguns médicos. Primeiro começou com os médicos da cidade mesmo, da nossa cidade. E aí depois o município não soube resolver, não soube explicar e encaminhou para outra cidade. E aí eu fui encaminhada para Belo Horizonte. E aí quando eu tava com 7 a 8 anos, descobri o que era paralisia cerebral espástica. Minha mãe conta também que os médicos falavam que foi uma falta de oxigenação no cérebro. A gente tentou de tudo. Aí eu fiz natação, eu fiz hidro, eu fiz impulso elétrico, eu tive aplicação de Botox também para ver se se resolvia. (...) E aí eles, a partir daquele momento, eles já começaram a me ensinar uma vida com a cadeira. Eu não consegui, né, ir pra escola no prezinho porque eu frequentava APAE, não sei se você sabe, mas aí eu frequentava a APAE, mas eu tinha vontade de ir, porque eu via as outras, eu chegava da APAE, era de manhã, era quase no meio-dia e aí eu vi as crianças indo à tarde pra escola. Falei: "Não, eu quero ir pra escola, eu quero ir para outra escola". E a APAE também, eu só fazia natação, coisas assim para estimular, né? E eu sentia falta de colorir, de mexer com papel assim lá não tinha muito disso para mim. Aí minha mãe resolveu me colocar na escola, só que eles não aceitaram, achavam que eu ia atrapalhar o entendimento dos alunos, porque eu tava bem atrasada, eu não sabia escrever nem meu nome. Até que minha mãe conversou com o pessoal lá da prefeitura e eles deixaram (Entrevistada Fernanda, 2025).

- José é um estudante de 36 anos, com laudo de paralisia cerebral diagnosticada já nos primeiros dias de vida. Teve suporte da mãe para os primeiros desenvolvimentos motores e começou a andar aos 6 anos de idade. Também frequentou a APAE de sua cidade natal e, em seguida, passou a estudar na escola regular. José ingressou na universidade em 2013, por reserva de vagas para pessoas pretas e pardas, antes da implementação da lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência. José cursou a primeira metade do seu curso sem suporte específico do NAI, mas já era acompanhado pela CAEFI e, também, pelos projetos de treinamento profissional que antecederam a criação do NAI. Foi um dos primeiros estudantes com deficiência, acompanhados pelo NAI, a colar grau na Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2023.

Desde que eu nasci já tive (o diagnóstico de paralisia cerebral). Foi no parto... Comecei a andar com mais ou menos 6 anos. Fazia fisioterapia. Eu ficava mais na APAE. Eu só tirava 10 na APAE, na aula. Aí a APAE resolveu tentar

me colocar na escola regular. E tomou um susto, a minha nota não caía. Aí quando eu tava quase acabando o Ensino Médio, eu voltei para o primeiro ano no IFET (Entrevistado José, 2024).

- Cecília é uma estudante de 27 anos com laudo de paralisia cerebral tetraplégica, diagnosticada aos 5 meses de idade. Na primeira infância Cecília foi submetida a uma intensa rotina de terapias. Diante da exaustão da mãe e da própria Cecília, em meio a tantas intervenções, por volta dos 5 anos reduziu o número de tratamentos e focou em buscar adaptações que favorecessem sua vida escolar. Apesar do significativo comprometimento motor decorrente da tetraplegia, bem como das dificuldades de fala, Cecília não apresenta limitações no aspecto cognitivo. Ingressou na UFJF em 2017, sendo uma das primeiras candidatas a ingressar por cota, após a implementação da Lei 13.409/2016, e, assim como José, foi uma das primeiras estudantes com deficiência, acompanhadas pelo NAI, a colar grau na Universidade Federal de Juiz de Fora em 2023.

A minha deficiência foi descoberta muito cedo. Eu tinha 5 meses. Minha tia que alertou minha mãe. Ela é pediatra no Rio. Ela viu que tinha alguma coisa estranha e indicou um médico especialista. Foi horrível porque ele falou que eu não ia nem falar. Ou seja, eu tô bem. Antes disso eu fui em muitos e muitos e muitos médicos. Eu fazia 11 atendimentos por semana. Eu fiz equoterapia. Odiava. Inclusive, uma vez, eu dormi em cima do cavalo. Estava tão cansada que dormi em cima do cavalo. Eu não aguentava mais porque era extremamente cansativo. Chegou uma hora que eu não queria mais. E a minha mãe também não aguentava. Chegou uma hora que eu não queria mais ir. Quando eu fui pra creche, fui muito bem recebida, a professora sabia lidar, tinham boa intenção. (...) Aí, já na creche, eu aprendi a ler e escrever... Eles punham o alfabeto e a professora ajudava, fazendo o papel de professora auxiliar (Entrevistada Cecília, 2024).

- João é um jovem de 26 anos, com baixa visão em decorrência de ceratocone. Da primeira infância até início da adolescência, João percebia perda visual, fazendo uso de óculos sem sucesso. O diagnóstico de ceratocone só chegou por volta dos 13 anos, quando ele teve perda de visão completa de um olho e 50% do outro. Nesse momento, iniciou tratamento com especialista, realizando uma cirurgia, a fim de evitar a perda total da visão. Na vida escolar João contava com suporte dos amigos e dos professores para acompanhar o conteúdo trabalhado.

Problema de visão eu sempre tive porque também eu tenho tia por parte de mãe, tia por parte de pai que tem problema de visão, eu tenho uma tia que já é cega de um olho. Então eu sempre tive isso e por muitos anos eu usei óculos, só que eu nunca senti que fazia diferença. Aí, um dia, eu acordei com o olho bem inchado, deu alguma coisa, não sei se eu cocei, se deu uma reação alérgica. Aí minha mãe me levou no hospital. Me levou em algum lugar mais especialista. Só que lá descobriu que eu tinha ceratocone, a vida toda achei que fosse problema de visão normal, que usava óculos para enxergar melhor. Só que aí ele descobriu que o ceratocone, óculos não adianta nada para ele. É por isso que eu nunca senti que o óculos fazia diferença, porque ele realmente não fazia. A minha córnea, em vez dela ser no formato do olho... é no formato,,, ela faz um cone. Eu descobri que eu tinha ceratocone mesmo, tinha uns 13, 14 anos por aí. Quando minha visão começou a piorar mais, eu realmente mesmo sentando na frente, eu não consegui enxergar direito do quadro, eu pegava o caderno dos colegas emprestado, só que precisava esperar a pessoa terminar de copiar, aí eu pegava o caderno dela emprestado, aí eu copiava rapidinho. Mas eu sempre preferi mais prestar atenção na explicação do que realmente copiar, dependendo da cópia. Até que no nono ano tinha uma professora de matemática e um dia ela tava passando as coisas lá e ela viu que eu tava esperando outro colega terminar para poder copiar. Ela pegou e tirou a foto com o celular do quadro me deu. Falou para mim copiar da foto que era mais rápido, mais fácil. Foi através dela que eu tive essa ideia. Aí foi quando eu comprei o meu primeiro celular, comprei um celularzinho melhor e comecei a tirar foto do quadro (Entrevistado João, 2025).

- Felipe é um homem de 43 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual, atribuída por ele a complicações ocorridas durante a gestação e o parto de sua mãe. Apresenta uma leve dificuldade de fala e comprometimento cognitivo. Aos seis meses de idade, passou a frequentar a APAE de sua cidade natal e, posteriormente, foi transferido para a escola regular, onde, segundo sua mãe, conseguiu acompanhar os conteúdos, necessitando apenas de mais tempo para realizar as atividades propostas.

O meu nascimento, ele foi um pouquinho conturbado. Faltou líquido amniótico para a minha mãe para eu nascer. E eu nasci, graças a Deus, mas eu não nasci com problema assim muito mental, não. Nasci com problema motor, mas eu consigo fazer as coisas um pouco lento, mas eu consigo. E o problema na fala, como vocês estão vendo. E assim, a minha escola foi assim, a minha mãe começou 6 meses me levando para estudar no APAE. Depois ela, depois a minha mãe me disse que uma funcionária lá da APAE falou que eu dava conta de dar continuidade à escola regula (Entrevistado Felipe, 2025).

- Eduardo é um estudante de 29 anos, com diagnóstico de deficiência física e intelectual em decorrência de hidrocefalia. Eduardo tem uma irmã gêmea e relata que sua condição foi percebida intraparto, momento no qual sua mãe foi orientada a buscar atendimento especializado em outras cidades, com suporte médico e tecnológico, devido à falta de estrutura adequada em sua

cidade natal para o acompanhamento do caso. Durante a primeira infância, apresentou diversos episódios convulsivos, o que resultou em perda de massa encefálica. Eduardo ingressou na UFJF pelo PISM, sendo o primeiro colocado na reserva de vagas para pessoa com deficiência.

Quando eu era criança, eu nasci com uma hidrocefalia. Eu dava 40 convulsões por dia. Minha mãe diz, os médicos dizem que se a pessoa dá 40 convulsões por dia, perde uma massa encefálica por causa da convulsão. Eu tenho um pouco, um pouco, uma porcentagem, uma coisa mínima da sequela da hidrocefalia. Porque a maioria, eu não sei, Eu acho que foi Deus, eu acredito muito em Deus também. Minha mãe fala “você me dá orgulho. Porque você está onde está, você era pra estar vegetando na cama. Vegetando, ou morrendo”. Eu não era pra estar aqui conversando com vocês. (...) Sabe que o médico da minha mãe, que deu o parto, tirou da barriga o feto da minha mãe? Ele falou pra mãe: “vai pra uma cidade grande. Vai pra uma cidade grande e corre lá, porque aqui na cidade pequena não tem estrutura”. Nem tecnológico, imagina naquela época no século XX, eu nasci no século XX em 1996, eu sou gêmeo, eu tenho uma irmã gêmea comigo e ela não tem esse problema só eu, por coincidência de ser do destino, quis Deus que pegasse, que eu pegasse essa doença. (...) Em questão de universidade, quem me estimulou mesmo fui eu mesmo. Passei em primeiro lugar no PISM, no processo seletivo misto, da minha cota de deficiente (Estudante Eduardo, 2025).

- Miguel é um jovem de 22 anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Desde a infância apresenta características típicas do transtorno que, à época, era classificado como Síndrome de Asperger. Em razão da estrutura familiar teve acesso a terapias e intervenções desde muito cedo, o que contribuiu para seu desenvolvimento acadêmico, intelectual e social.

Minha dificuldade é que eu sou.. eu tenho é Asperger, mas meu nível não é tipo nível três ou nível dois, não, segundo minha mãe e meu pai. Eles falam que meu nível de Asperger é nível mais tranquilo, mais leve, mas eu penso muito, às vezes eu tenho um hiperfoco. Às vezes eu focava numa matéria e não me focava na outra. (...) A gente tem, tipo, psicóloga, sabe? Só para porque, tipo, faculdade é uma coisa estressante, aí a gente precisa de meio de, sabe, além de falar com alguém com profissionalismo, a gente tem esses compromissos, sabe? Nós dois recebemos o apoio dos nossos pais, a nossa irmã também ajuda. Eles nos dão um apoio moral, às vezes um apoio para a gente estudar, sabe? Às vezes meu pai, de vez em quando, ajuda a gente a estudar. Só pra gente reforçar matéria e tudo mais. E esse apoio tá ajudando muito, porque a gente é unido, muito unido (Entrevistado Miguel, 2025).

- Gabriel é um jovem de 20 anos, irmão de Miguel. Embora não tenha nenhuma deficiência, apresenta Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, além do diagnóstico de dislexia. Apesar de não ser público

específico para acompanhamento do NAI, apresenta algumas demandas que são encaminhadas pelo setor em conjunto com o irmão, visto que cursam a mesma graduação e organizam seus horários de forma articulada a cada semestre.

Na época que eu estudava na escola, eu não era diagnosticado como que tinha uma pessoa com a dislexia, pois naquela época a dislexia não era muito conhecida. Aí eles sempre, eles sempre juntavam a ter dificuldade na leitura, que eu sempre tive a dificuldade na leitura no português e a dificuldade na matemática não tenho. Aí durante maioria da minha vida escolar, eu tive dificuldades. Eu tive dificuldades e muitos problemas. Aí no ensino médio teve um certo ponto, até certo ponto que naquele tempo eu já tava indicado como a dislexia. (...) Quando o meu irmão ia entrar na UFJF, eu que dei a ideia de eu entrar junto com ele para poder, sabe, me encontrar. Agora a gente tá fazendo ciências exatas (Entrevistado Gabriel, 2025).

- Patrícia é uma jovem de 20 anos com deficiência física decorrente de agenesia dos membros superiores. Sua condição foi identificada ainda durante a gestação, o que, inicialmente, gerou surpresa e preocupação na família. Contudo, após o nascimento, graças aos estímulos, terapias e incentivos recebidos desde muito cedo, Patrícia desenvolveu grande autonomia: aprendeu a realizar diversas atividades utilizando os pés, incluindo a escrita, habilidade que mantém até hoje e que tem contribuído significativamente para sua vida acadêmica.

Quando minha mãe, ela foi no hospital fazer exames, o médico contou pros meus pais, né, que eu iria nascer sem os braços. E foi um choque, né, porque eles eram jovens. Aí naquela época era diferente. Hoje em dia que a gente já vê mais que uma pessoa com deficiência tem uma vida normal, né? Minha mãe morava em cidade pequena. Então, assim..., ela ficou pensando o que que as pessoas vão falar? (...) Aí, graças a Deus, no dia 29 de setembro de 2005 eu nasci. Eu nasci sim, sem meus braços. E assim, a minha mãe, ela se perguntava, né, como que a minha filha vai fazer as coisas do dia a dia sem os braços dela, porque não era visto muito uma pessoa sem os braços tendo uma vida normal. E assim, foi muito difícil. Só que a família da minha mãe apoiou muito, ela apoiou meu pai, meu pai também não saiu do lado da minha mãe. Quando eu tinha lá, quando eu nasci, eu fiz terapia assim de tipo fisioterapia lá no João Penido... E sempre assim, os profissionais sempre ajudando, sempre motivando e a minha mãe e meu pai até chegou ir no psicólogo também. Aí eu sempre tive uma vida normal. Minha mãe me colocou na natação, eu treinava lá no clube, aí eu participei de campeonato brasileiro. E assim, eu pintava, eu fazia quadros, pintava e minha mãe sempre me mostrou assim encarar a vida mesmo assim de uma forma normal, sem ficar reclamando, sem ficar murmurando. Tem os meus desafios, com certeza, porque, né, todos nós temos (Entrevistada Patrícia, 2025).

Encerrando este capítulo, destacamos que a descrição da metodologia e a apresentação dos sujeitos não se configuram apenas como requisitos formais da pesquisa, mas como parte essencial da construção de um olhar sensível e comprometido com as narrativas que nos foram confiadas. As escolhas metodológicas, especialmente o uso da História de Vida, e a escuta atenta às trajetórias singulares dos participantes constituem o alicerce sobre o qual se desenvolverá a análise no capítulo seguinte.

6 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS: AS HISTÓRIAS DE INCLUSÃO CONSTRUÍDAS NA UFJF

Neste capítulo apresentamos e analisamos as histórias de vida dos doze participantes da pesquisa, cujas experiências e perspectivas são fundamentais para a compreensão das políticas e práticas inclusivas na UFJF, proporcionando uma interlocução com nosso objetivo primeiro que versa sobre compreender em que medida o Núcleo de Apoio a Inclusão da UFJF tem atuado para promover permanência e participação dos estudantes com deficiência nos espaços da universidade.

Em um aspecto mais amplo, a partir de uma escuta respeitosa e atenta, percebemos, ainda, que as análises das entrevistas realizadas pelo viés da metodologia de História de Vida nos permitem não só pensar o movimento de inclusão no âmbito da UFJF, mas ampliar nosso olhar e compreensão para a vida de uma pessoa com deficiência a partir das dificuldades, barreiras e exclusões vividas desde a infância, o que nos molda como profissionais mais humanos, éticos e atentos ao trabalho que pode e deve ser desenvolvido no dia a dia da universidade.

Nesse sentido, ancorados em Bardin (2016), a partir da leitura flutuante do material transcrito, pudemos perceber os temas relevantes que apareceram nas entrevistas e criamos sete categorias temáticas, descritas a seguir:

Quadro 1 – Categorias temáticas

Sentidos de (In)Capacidade
Trajetória acadêmica - história de exclusão
Barreiras e acessibilidades na UFJF
Papel do NAI
Protagonismo da pessoa com deficiência
Rede de apoio

Fonte: Elaboração própria

Importante destacar que, embora a análise tenha sido organizada em seis categorias, definidas a partir das temáticas mais recorrentes nas entrevistas, tal

sistematização tem como objetivo principal favorecer a organização da leitura e das interpretações construídas. Ao longo do processo de escuta, durante a realização das entrevistas, bem como na etapa de análise, marcada por sucessivas leituras do material transcrito, foi possível perceber que diversos temas se entrelaçam, podendo ser mobilizados simultaneamente em mais de uma categoria.

É importante salientar, ainda, que para a escrita deste capítulo, buscamos organizar as categorias elencadas em uma sequência que remete a uma ordem de acontecimentos. Essa organização se inicia ainda antes da chegada desses estudantes à universidade, a partir de narrativas que remetem às crenças incapacitantes e histórias de exclusão vividas desde à infância, perpassa por questões relacionadas à universidade em si, tais como as barreiras e acessos encontrados na UFJF, o papel do NAI e o protagonismo da pessoa com deficiência no ensino superior, além de destacar o suporte familiar e de outras redes de apoio.

6.1. SENTIDOS DE (IN)CAPACIDADE

6.1.1 “Aleijado, velho e criança, ninguém dá confiança”

Para mim, entrar em universidade pública foi uma maior satisfação para mim, porque **eu sempre ouvia do meu pai que eu não conseguia estudar, que eu não conseguia entrar em uma universidade pública**. Tanto é que o meu pai falava em me internar quando tinha aquele, acho que é manicômico que fala, né, de Barbacena. **Ele sempre me falou comigo que eu não dava conta**. Mas graças a Deus, **com meus estudos que não foram fáceis**, graças a Deus, eu estou aqui (Entrevistado Felipe, 2025).

Então, eu nunca, na verdade, eu nunca quis medicina. Eu queria, eu lembro como se fosse hoje, eu queria muito fazer balé, eu sonhava que eu seria bailarina. Aí até que um dia eu caí na real, falei: "Não, bailarina não tem como não". E aí isso ficou perdido. Aí eu fui estudando, eu não ligava pro que eu ia fazer. Até que um dia eu pensava em fazer nutrição. A área da saúde sempre me chamou atenção. Aí um dia eu tava em Belo Horizonte e aí eu vi um médico cadeirante saindo do carro assim, um carro muito bonito. E eu olhei, falei: "Mãe, será que é paciente?" Aí minha mãe: "Não, eu acho que é médico". Ele colocou o jaleco. **Quando ele colocou o jaleco, eu falei: "Nossa, então eu... é essa área que eu quero. Se ele conseguiu, acho que eu vou dar conta também"**. E aí eu fui, não tirei isso da cabeça mais. Aí era medicina, mas eu guardava tudo para mim também. **Eu não contava para ninguém, porque já aconteceu de professores virar para mim e eu contei: "Ah, eu penso em medicina". "Ah, não, não faz medicina não, que medicina é muito pesado para você. Tenta outra coisa."** Aí eu acabei não contando mais para ninguém. Aí estudei e consegui passar. **E depois que eu contei para todo mundo, assim, foi até um susto para todo mundo, porque ninguém nunca imaginou que eu ia querer medicina.**
(...)

Eu tô até pensando, e tô agora nesse período que eu tô com poucas matérias, eu tô pensando em pegar um estágio ou algo assim, **mas eu ainda tenho muito medo porque eu acho que, por ser cadeirante, eu tenho que fazer muito mais do que os outros para provar** (Entrevistada Fernanda, 2025).

Outro dia eu fui atravessar a rua aqui, aí eu vim andando, esbarrei numa moça, ela tava no telefone, ou seja, se ela tá me vendo, ela tinha que afastar. Aí perguntaram ela no telefone, ela falou: "Não, **é só um ceguinho querendo atravessar**"... Eu com quase 100 kg, desse tamanho. O meu sogro falava que aleijado, velho e criança, ninguém dá confiança. Eu tô modernizando: **Cego, aleijado, velho e criança, ninguém dá confiança**. Não, não, ninguém acredita. Nem na instituição de ensino que você tá ali para aprender, para fazer uma troca, eles não acreditam. (...) Fui pra associação dos cegos e lá eu descobri que já tinha deficiente fazendo graduação. **Eu falei: "Pô, se eles fazem, eu também posso**, porque a princípio, lá na associação, eu ficava só com mexendo com artesanato. Aí falei: "Não, **se tem outros aí avançando, eu também tenho a capacidade de avançar**" (Entrevistado Caio, 2025).

Eu sempre quis fazer faculdade, porque uma vez um ser com espírito de porco falou pra minha mãe **pra ela deixar o trabalho e ficar 24 horas do meu lado. Aí, enfim, eu quis ir contra isso. E isso me incentivou desde pequena a estudar mais**. Desde pequena me incentivou a entrar na universidade. **Desde pequena, era um sonho** (Entrevistada Cecília, 2024).

E quando cheguei aqui, nos meus primeiros anos de vestibular, falei: "**Eu quero** estudar aqui. Eu quero". E as pessoas lá fora falam: "**não vai estudar não, você não vai conseguir, você não vai passar**". Esse pensamento pessimista. Eu sou muito uma pessoa otimista, eu vou até o fim no que eu quero, sei o que quero (Entrevistado Eduardo, 2025).

As narrativas apresentadas elucidam a força e a persistência do sentimento de (in)capacidade nas trajetórias das pessoas com deficiência. Para muitos daqueles que convivem com a deficiência desde o nascimento, esse sentimento se constitui ainda na infância, alimentado por crenças incapacitantes que, ao longo do tempo, podem fragilizar a autoconfiança e a percepção de si como sujeito capaz. Nesta tese, optamos por empregar o termo (in)capacidade justamente por reconhecermos, nas falas de todos os estudantes, uma dimensão ambígua desse sentimento: embora tenham vivenciado histórias e relações marcadas por tentativas recorrentes de afirmar sua incapacidade em função da deficiência, cada sujeito, afetado à sua maneira, mobilizou essa experiência como potência, ressignificando-a e transformando-a em inspiração para a construção de percursos, para buscar seus objetivos e alcançá-los.

A compreensão do sentimento de (in)capacidade vivenciado pelas pessoas com deficiência pode ser aprofundada a partir das contribuições de Goffman (1988), especialmente por meio do conceito de estigma. Conforme dissemos no capítulo 5 desta tese, nos ancoramos em Goffman (1988), uma vez que o autor nos fala sobre a construção do estigma e de que forma tal construção afeta a visão de si mesmo pelo sujeito.

Não é raro que a deficiência seja socialmente vista como um atributo desacreditador, que reduz o indivíduo. Goffman nos fala que essa diferença “tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo” (Goffman, 1988, p. 20).

É nesse processo que se produz o sentimento de menos-valia, não como algo inerente à deficiência, mas como resultado da forma como a sociedade interpreta e reage a ela. No caso de nossos entrevistados, a partir das diversas vivências e experiências de descrédito, há a construção desse sentimento de menos valia, que foi revisto e vencido. A construção dessa visão de (in)capacidade ocorre quando o sujeito estigmatizado tende a internalizar as crenças sociais negativas sobre si mesmo. Assim, a pessoa com deficiência pode passar a se perceber como menos capaz, inadequada ou insuficiente, incorporando o olhar do “normal” sobre sua condição. O sentimento de incapacidade, portanto, não decorre da deficiência em si, mas das relações sociais marcadas por expectativas normativas de desempenho e normalidade. É socialmente produzido e subjetivamente vivido.

Glat (2009) também nos traz elementos para essa discussão. A autora afirma:

O homem é por princípio um ser social. A imagem que ele vê de si é a que lhe é refletida pelos espelhos-homens que o cercam. Pode-se dizer, portanto, que o autoconceito ou identidade pessoal de um indivíduo se forma e desenvolve em grande parte em função das percepções e representações do outro. (...) Isso significa que o “outro” ou o grupo social é o referencial a partir do qual o indivíduo cria e ajusta constantemente sua identidade pessoal (Glat, 2009, p. 17).

Nesse sentido, fica claro que o estigma afeta diretamente a identidade social do indivíduo. No caso dos discentes com deficiência, a marca corporal, sensorial ou cognitiva passa a se sobrepôr a todas as outras dimensões do sujeito, gerando uma identidade reduzida à falta, ao déficit ou à limitação, o que dialoga diretamente com as crenças incapacitantes citadas aqui. No entanto, pudemos perceber que os sujeitos estigmatizados não são passivos. Conforme vemos em suas narrativas, eles desenvolvem estratégias de enfrentamento, gestão da identidade e resistência. Isso tem direta relação com a compreensão de que o sentimento de incapacidade pode ser ressignificado e transformado em potência, ainda que tenha nascido de experiências de exclusão e desvalorização.

6.1.2 “Cadê sua amiga pra te ajudar?”

Outra forma de consolidação dos sentidos de (in)capacidade identificada refere-se à desconfiança ou ao descrédito em relação às suas capacidades no ambiente universitário, tanto nas questões relacionadas ao ingresso, quanto para as atividades do curso. Para além das experiências já mencionadas, marcadas por descrenças vivenciadas desde a infância, muitas delas provenientes de pessoas próximas, por meio de enunciados como “você não vai conseguir, é muito puxado para você”, as entrevistas revelam que tais situações de descrédito também se fazem presentes no cotidiano da sala de aula, reforçando percepções de incapacidade ao longo da trajetória acadêmica.

As pessoas que entraram lá (na universidade) entraram mais assim, porque a UF é um lugar concorrido assim, né, para entrar, não é qualquer um que entra. Então acho que eles lutaram muito para entrar, tipo assim, eles são muito inteligentes. **Eles são mais inteligentes assim do que eu, porque eu entrei mais pelo fato de ter as cotas, né?** (Entrevistada Patrícia, 2025).

Eu sempre achei que o pessoal da medicina e algumas pessoas fora da faculdade **sempre vê a Fernanda e a cadeira juntos. Não, não existe só a Fernanda.** É como se fosse uma coisa junto. E teve uma vez na faculdade que eu precisei fazer uma manobra no manequim que era no chão. E aí a professora ficou desesperada sem saber o que fazer, porque ela não sabia o que ia fazer. E aí eu falei com ela: “Eu prefiro descer”, porque ela já tava montando uma questão toda para eu poder fazer adaptado. Falei: “Não, eu consigo descer e ir pro chão e fazer”. **E aí ela ficou assim impactada até os alunos mesmo, porque eles não pensavam que eu ia, que eu consigo sair da cadeira e que eu tenho uma autonomia da cadeira** (Entrevistada Fernanda, 2025).

Algumas pessoas na faculdade perguntam assim: “**Cadê sua amiga para te ajudar?**”. Eles estavam acostumados a achar que sempre tinha que ter alguém para me ajudar, **porque ia ser mais fácil para mim.** E aí, porque como eles ficavam preocupados por não conseguir estabelecer a comunicação, aí eles achavam assim que se tivesse uma amiga para me ajudar ia dar, né? **É muito doloroso.** E aí eu comecei a me reconhecer enquanto surda e passei a combater esses preconceitos que aconteciam comigo (Entrevistada Beatriz, 2025).

Ancorados em Goffman (1988), compreendemos que as pessoas com deficiência carregam um atributo desacreditado, que antecede qualquer avaliação real de suas capacidades. No ambiente acadêmico, isso se manifesta quando docentes, discentes ou a própria instituição reduzem o estudante à deficiência, interpretando dificuldades como limites e não como consequências das barreiras impostas. Essa compreensão produz o que Goffman denomina de identidade social virtual, ou seja, o

que se espera do sujeito, em oposição à identidade social real, o que ele efetivamente é e pode fazer. Conforme aponta o autor,

Quando há uma discrepância entre a identidade social real de um indivíduo e sua identidade virtual, é possível que nós, normais, tenhamos conhecimento desse fato antes de entrarmos em contato com ele ou, então, que essa discrepância se torne evidente no momento em que ele nos é apresentado. Esse indivíduo é uma pessoa desacreditada (Goffman, 1988, p. 38).

Acerca dessa temática, Mello (2016) nos traz reflexões relevantes ao debater o capacitismo no ambiente acadêmico, que, segundo a autora, se expressa na desconfiança, no excesso de tutela ou na negação de autonomia ao estudante com deficiência. No contexto acadêmico, não é raro presenciarmos atitudes, discursos e normas institucionais que colocam sob suspeita a capacidade intelectual das pessoas com deficiência, exigindo delas uma constante prova de competência. Mello afirma que

Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender) (Mello, 2016, p. 3272).

Esse cenário tem sido construído em razão do percurso escolar vivido pelas pessoas com deficiência, muitas vezes marcado por dificuldades no desempenho acadêmico, experiências de reprovação e abandono escolar. Soma-se a isso questões como o preconceito, expresso por meio de discursos e práticas capacitistas, que reforçam a noção distorcida de que a universidade não constitui um espaço legítimo para esses estudantes, conforme vimos na fala de Patrícia, que se diminui e considera menos capaz por ter ingressado no ensino superior pela reserva de vagas para pessoa com deficiência. Para Antunes e Glat (2025),

Um dos fatores que contribui para esse quadro diz respeito à trajetória de escolarização das pessoas com deficiência, frequentemente marcada pelo baixo rendimento acadêmico, repetência e evasão. Consequentemente, eram poucos aqueles que conseguiam romper essas barreiras e acessar níveis mais elevados de ensino. Além disso, o preconceito em relação a esses estudantes, que se materializa nos discursos e atitudes capacitistas, reproduziu a ideia equivocada de que a universidade não era o seu lugar (Antunes e Glat, 2025, p. 209).

Dessa forma, percebemos que a universidade, ao reproduzir práticas capacitistas, contribui para a consolidação de sentidos de (in)capacidade que

atravessam a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, conforme vimos nos trechos transcritos de nossas entrevistas.

6.2 TRAJETÓRIA ACADÊMICA – HISTÓRIAS DE EXCLUSÃO

Em relação à trajetória escolar e dificuldades encontradas tanto no ensino básico quanto na graduação, os participantes da pesquisa nos trazem relatos impactantes: barreiras, atrasos e desafios são recorrentes. Importante destacar que, apesar de ritmos diferentes, que para muitos pode significar uma defasagem escolar, o que destacamos em nossa análise são os caminhos possíveis que foram desenhados por nossos participantes, trazendo-os até a graduação em busca da finalização do curso.

6.2.1 “Eu tava atrasada, eu não percebia que eu tava atrasada”

Aí no terceiro ano, né, da educação básica, **eu tava atrasada, eu não percebia que eu tava atrasada, eu já tinha 13 anos**. E aí eu comecei a perceber isso, comecei a reclamar. Aí eu não aceitava mais não ter intérprete. E aí, durante um período, a minha mãe começou a ficar estressada, né, com essas coisas, começou a frequentar mais escola, pedir o diretor pra ter interpretação e o diretor dessa escola falava que isso era coisa de escola pública (Entrevistada Beatriz, 2025).

No âmbito escolar, existe bullying. Hoje é bullying. Na minha época de escola, eu nem ligava para isso. Me chamavam de cabeção. Eu não ligo para isso. O que eu respondia? **Eu sou cabeção, né? Mas eu tenho muito mais inteligência do que você**. Então eu penso num propósito o seguinte, Nádia. Que eu... Eu vim pra vencer. Eu vim pra vencer. Eu sou um vencedor. (...) Mas uma coisa que eu falo, quem faz a escola não é a escola. Quem faz a escola são os alunos que se destacam. Que dá orgulho pra escola, tipo assim, a minha escola em 2019, eu me formei em 2019, no ensino médio. **Só pra você ver, eu sou muito atrasado de tudo**. Mas sabe como os médicos falam pra mim? Corre atrás, agora você pode viver sua vida normal! (Entrevistado Eduardo, 2025).

A minha irmã, antes dela falecer, ela falou assim comigo: "Ô, Felipe, eu quero morrer e te deixar aí formado para você fazer o que que você quiser." Mas **como eu tô muito atrasado no curso, eu assim eu não sei, não sei quando eu vou formar** (Entrevistado Felipe, 2025).

Aí minha mãe resolveu me colocar na escola, **só que eles não aceitaram, achavam que eu ia atrapalhar o entendimento dos alunos, porque eu tava bem atrasada**, eu não sabia escrever nem meu nome. E aí os alunos que estavam, eu acho que já tava no primeiro ano, né, do primário, então eles já sabiam escrever o nome, já sabiam como que faz. **Eu ia ficar bem atrasada**. O pessoal da escola falou: "Olha, não tem como porque ela não fez o prezinho e ela... **Ela não sabe escrever o nome, ela não sabe nada**, ela tava frequentando APAE, então a gente vai ter uma dificuldade com ela até ela chegar no nível dos alunos. **Ela pode atrapalhar os alunos por causa disso**. Até que minha mãe conversou com o pessoal lá da prefeitura

e eles deixaram. Só que assim, a professora tinha que dividir o quadro e aí escrevia com letra cursiva pros alunos e para mim era a letra palito que eu tava aprendendo ainda. Então meio que eu tive o prezinho numa escola que não dava prezinho e aí eu repeti essa escola, esse ano. **Então fiquei duas vezes no primeiro ano porque eu ainda tava com dificuldade** (Entrevistada Fernanda, 2025).

A defasagem marcou a história de alguns dos estudantes, indicando que o fracasso escolar é comum na trajetória de escolarização dos estudantes com deficiência. Através das falas dos estudantes, fica claro que a expectativa de acompanhar o curso educacional visto como tradicional, atendendo a uma perspectiva idade-série, muitas vezes foi frustrada em função de “atrasos” escolares. Falas, como “eu tava atrasada” e “eu sou muito atrasado de tudo”, demonstram que a impossibilidade de acompanhar o que seria previsto no ensino básico brasileiro, iniciando o ensino fundamental aos 6 anos, gera frustração, o que em alguns casos pode impactar a evasão escolar.

Importante destacar que a defasagem escolar não pode ser compreendida como resultado de falhas individuais dos estudantes, mas como efeito de processos sociais e institucionais que atravessam a organização da escola. Apesar da ampliação do direito à educação no Brasil, o ensino básico permanece seletivo e excludente, sustentando uma estrutura rígida que resiste à inclusão plena.

Conforme argumenta Arroyo (2014), as trajetórias escolares marcadas por reprovações, interrupções e descontinuidades expressam mecanismos de exclusão produzidos no interior do próprio sistema educacional, que define tempos, ritmos e expectativas homogêneas de aprendizagem. Segundo o autor, “esses padrões hegemônicos não construídos em diálogo com as diferenças produzem o fracasso” (Arroyo, 2014, p. 5).

Nesse sentido, podemos afirmar que o fracasso escolar é socialmente produzido, sendo sustentado por práticas pedagógicas não adaptadas, avaliações seletivas e discursos que culpabilizam o aluno pelas dificuldades encontradas. Segundo Mantoan (2003), quando esse processo incide sobre estudantes com deficiência, a defasagem tende a se agravar, uma vez que a escola, ao não se reorganizar para acolher a diversidade, converte diferenças em desigualdades e justifica o fracasso escolar como responsabilidade do aluno.

Ao discorrermos, durante toda a nossa tese, sobre educação inclusiva, destacando a necessidades de políticas públicas voltadas à inclusão, estamos

insistentemente na tentativa de combater a exclusão. Ao conversarmos com pessoas com deficiência, somos impregnados por histórias de exclusão que marcam, que ferem e que machucam. Em que pese nossa pesquisa esteja voltada para as discussões de inclusão no ensino superior, ao pararmos para ouvir os estudantes, com um olhar atento e sensível, percebemos que essas histórias de exclusão são vividas desde a infância... seja na educação básica, no ambiente familiar ou na própria universidade.

A partir das análises de nossas entrevistas, percebemos que quase a totalidade dos estudantes trazem questões relacionadas às histórias de exclusão vividas por eles. Alguns com mais intensidade, outras com menos. O que nos chama a atenção em certas falas é que alguns estudantes, apesar de narrar essa exclusão vivida diariamente, tentam não relacionar à própria deficiência, mas a outros contextos que poderiam, porventura, justificá-la, como, por exemplo, a timidez, a falta de interação com o grupo, a dificuldade de falar em público.

A seguir serão apresentados os relatos dos entrevistados, organizados a partir três subtemas: exclusão na vida escolar, exclusão no dia a dia, exclusão na universidade.

6.2.2 “Era como se a gente tivesse separado” – Histórias de exclusão na escola

Eu percebi que a gente tava tendo um aprendizado diferente, **era como se a gente tivesse separado**. Eu sei, tinha inclusão, a gente tava dentro da mesma turma, mas era como se tivesse o grupo de surdos dentro da sala, **separado do grupo de ouvintes**. Então, na hora de fazer trabalho, na hora de fazer as provas, era sempre só nós, entre os surdos, não tinha ouvinte junto com a gente (Entrevistada Beatriz, 2025).

Só que nessa transferência (de escola) eu conseguia, como consigo acompanhar hoje, mas só que assim, em toda a vida, em questão assim social, tipo assim social de amizade, essas coisas, **eu sempre fiquei sozinho**... Ou melhor, eu tentava entrar nos grupos e não conseguia. Não consigo. Não sei por quê. **Não, não sei se é pelo fato da minha deficiência, da minha fala, não sei. E foi assim durante a minha escola toda, eu não conseguia fazer trabalhos em grupos de jeito nenhum** (Entrevistado Felipe, 2025).

Os alunos tinham educação física e tinha o recreio também. **Eu não participava, eu ficava o tempo todo dentro da sala de aula**. Porque não tinha professora de educação física para mim e a professora que tava lá não era, não sabia lidar, porque lá não tinha uma criança cadeirante. E aí eles faziam alongamento, faziam, jogavam queimada, era só alongamento e queimada e isso eu não conseguia fazer de acordo com a professora lá. **Então eu fiquei sem educação física por uns dois anos**. E quando eu não ficava dentro da sala e a professora ficava meio com dó, né, de deixar eu lá dentro da sala, ela me deixava lá para ver os alunos e eu ficava lá, a educação

física toda só olhando os alunos. E aí eu falei com a minha mãe que eu não tava gostando disso, que eu queria participar também. E aí minha mãe foi lá na escola e explicou. E a professora falou que não teria como, que a única atividade que ela faz lá com os alunos era queimada e alongamento por causa do tempo e que ela não poderia ficar por minha conta. Aí minha mãe conversou com o hospital de novo e aí o hospital de Belo Horizonte falou: "Não, então vamos arrumar uma professora de apoio porque ela tem que ter uma professora de apoio que essa professora, né, vai poder ajudar". E convidou também a professora de educação física para estar presente lá, porque eles iam explicar ela o que fazer. **A professora se recusou, não quis ir.** (...) Isso acontecia direto lá na escola onde eu estudava, eu não ia pro recreio porque os alunos ficavam correndo para lá e para cá no recreio e acabava não ficando, **porque eu sempre fiquei quietinha no lugar** (Entrevistada Fernanda, 2025).

Eu precisava ir no banheiro quando estava menstruada e a estagiária falava que não levava menina menstruada no banheiro. Não parou por aí. Essa mulher, além de não fazer o mínimo, **me impedia de sair da sala na hora do recreio.** Ela era tudo de bom, no mau sentido. **Enfim, me impedia de socializar. Ela impedia de eu ver meus amigos.** Aí eu meio que fui expulsa (da escola). **Falaram que eu só podia continuar se pagasse alguém pra me auxiliar por fora.** E eu tenho direito de ter um acompanhante pra me auxiliar. É lei! (Entrevistada Cecília, 2024).

Na minha primeira escola eu lidei com umas dificuldades. **Eu não conversava muito,** só com alguns alunos. **Muita gente da minha turma era um pouco chata comigo.** Às vezes não fazia sentido o que eles faziam, **às vezes faziam bullying comigo** (Entrevistado Miguel, 2025).

As exclusões vividas por esses estudantes no percurso de sua vida escolar são permeadas por um ambiente que vive entre a distorção inclusão-exclusão. Embora estivessem matriculados na escola regular, pressupondo um processo inicial de inclusão, garantindo o que a legislação prevê como acesso, percebemos que cotidianamente são atravessados por ações excludentes tanto por parte dos colegas, quanto por parte dos professores e até mesmo dos mediadores. Seja no contexto acadêmico, por não conseguir se inserir em grupos de trabalho ou não participar de alguma aula específica, seja no contexto social com bullying ou exclusão de atividades recreativas, cada estudante com deficiência tem um relato que impacta e demonstra as dificuldades e sofrimentos que carregam, ainda que tenham garantido o processo de inclusão como sinônimo de presença na sala de aula.

A partir de toda discussão teórica que trouxemos nesta tese, fica claro que a simples presença de um estudante com deficiência na escola, não significa, necessariamente, a sua plena participação. Ao contrário, conforme nos aponta Antunes (2012), a inclusão escolar ocorre, de fato, a partir de três pressupostos principais: a presença, a participação e a efetiva construção de conhecimentos. A partir dos depoimentos que trouxemos aqui, percebemos que esses dois últimos aspectos constituem, talvez, os maiores desafios da escola e dos docentes que atuam com discentes com deficiência.

Acerca dessa questão, Antunes (2012) nos traz uma reflexão que problematiza justamente a questão do processo inclusão-exclusão escolar que bem ilustra o que nossos participantes trouxeram em suas falas. Segundo a autora:

A dinâmica da escola *excluir incluindo* relaciona-se diretamente à dimensão pedagógica do processo de inclusão. **Não basta matricular um aluno com deficiência numa escola regular e inseri-lo em classe comum para que seja iniciado o seu processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva.** O seu percurso na escola será, de fato, inclusivo se forem garantidas a esses alunos condições efetivas de escolarização, considerando a necessidade de uma abordagem heterogênea dos processos de aprendizagem e permanência na escola. **A presença do aluno é a primeira etapa do processo de inclusão e sem querer desqualificá-la, é a parte menos complexa** (Antunes, 2012, p. 35, grifo nosso).

Ainda no bojo dessa discussão, corroboramos Glat (2009) ao afirmar que muitas pessoas sem deficiência se sentem pouco à vontade na presença das pessoas com deficiência e tendem a manter certo distanciamento. De acordo com a autora,

Tudo aquilo que é diferente, que sai da rotina, que rompe com a norma (daí o termo a-normalidade) causa medo porque ameaça a nossa própria estabilidade [...] O “anormal”, o diferente, o desconhecido, apavora porque nos obriga a mudar nossa maneira de ser. As pessoas que se portam de modo estranho, que são diferentes, colocam outros em situações novas e desconhecidas, nas quais não sabem de antemão como agir. (Glat, 2009, p. 98)

A partir dos relatos trazidos por Fernanda e Cecília percebemos que, mesmo aqueles profissionais que teoricamente deveriam estar preparados, ou, ao menos, dispostos a aprender a lidar com um estudante com deficiência, fecharam-se nesse distanciamento que Glat explicita. No caso das duas estudantes, pessoas que fazem uso de cadeira de rodas, ficou claro o despreparo e desinteresse tanto da professora de educação física quanto da mediadora. Embora uma situação esteja relacionada ao aspecto pedagógico, com a exclusão da aluna cadeirante das atividades físicas e a outra tenha relação com atividades cotidianas de higiene, como o uso do banheiro, percebemos justamente essa “ameaça à estabilidade” trazida por Glat. Quando a estudante afirma que, mesmo após proposta de capacitação, a professora se recusa a participar, percebemos o que Glat afirma ser o medo do desconhecido, pois inevitavelmente obriga a mudar a maneira de agir.

Ainda acerca da distorção inclusão-exclusão, percebemos uma outra forma de excluir os estudantes com deficiência que estão matriculados em turmas

regulares: a tentativa de agrupá-los a partir da própria deficiência. Esse é o caso da estudante Beatriz que narra a existência de um grupo de estudantes surdos que eram vistos separadamente no ambiente escolar. Em sua fala, a aluna ainda tenta compreender o processo inclusivo ao afirmar “eu sei, tinha inclusão, a gente tava dentro da mesma turma”. Entretanto essa compreensão não se sustenta, pois, apesar de estarem na mesma sala de aula, não estavam incluídos.

Ao relatar “era como se tivesse o grupo de surdos dentro da sala, separado do grupo de ouvintes”, a estudante Beatriz está falando sobre um fenômeno definido por Goffman (1988) como “alinhamentos intragrupais”, isto é, a tendência de indivíduos que vivenciam o mesmo estigma relacionarem-se entre si, uma vez que nesses espaços são acolhidos sem reservas.

6.2.3 “Eu toda vida almocei sozinho” – Histórias de exclusão no dia a dia

Eu toda vida eu almocei sozinho, tipo assim, desde quando eu comecei minha graduação em farmácia, eu sempre almocei no RU sozinho, infelizmente. O que me faz mal assim pelo meu psicológico. **Toda vida almocei e almoço sozinho, mas eu não gosto. Mas fazer o quê? Eu às vezes não vou te negar, eu choro.** É, mas é isto (Entrevistado Felipe, 2025).

Uma outra coisa também que atrapalha muito é a questão de carona na faculdade. É muito complicado e acaba que distancia um pouco eu dos meus amigos, **isso atrapalha um pouco na amizade assim.** Carona tem que fechar a cadeira, colocar no carro. Atrapalha muito, porque quando eu tenho aula, por exemplo, eu tenho uma aula 7 horas aqui na Famed e depois eu tenho uma aula à tarde lá no HU, aí todo mundo pega carona e vai. É muito raro um Uber que aceita por causa da cadeira. E aí eu tenho que dar um jeito de pegar um ônibus para eu descer lá e **acabo indo sozinha.** (...) Porque igual, os amigos juntam para sair e **às vezes não me chamam porque sabe que eu vou ter uma dificuldade para ir.** Eu tenho dificuldade até para chegar na aula, imagina para sair. Então isso acaba que eles não me chamam... eu acho que eles afastando por exemplo, tá todo mundo indo pro RU almoçar, **aí um chama o outro para ir de carona e acaba que eu vou sozinha e chega lá tem muita gente, acaba que eu não encontro ninguém e aí eu almoço sozinha e acaba distanciando um pouco.** E tem alguns ainda que falam: “Ah não! Eu não vou de carona, vou com você”. Ou até fala assim: “Ah, não, não vou de carona porque não tem espaço, então eu vou com você”. E acaba que vai todo vai junto, mas a maioria tem um carro, aí cabe três dentro do carro, aí vai três. E eu também fico um pouco envergonhada quando eles estão perto de mim e chamam o outro pra carona. E aí eu falo: “Não, pode ir, pode ir”. Aí as pessoas falam: “Tem certeza, você não tem problema, não?” Falei: “Não, pode ir tranquilo”. **E aí acaba que vai e eu acabo ficando sozinha.**
(...)

Outra coisa também, isso me incomoda quando eu tô em algum lugar, exemplo que acontece comigo no ônibus. Eu tô no ônibus, aí a pessoa grita assim: **“Onde o cadeirante vai parar?”** Aí eu fico mal, sabe? Porque eu penso assim: “Nossa, poderia ter perguntado meu nome, eu ia falar... **eu não**

sou “o cadeirante”, eu tenho um nome. E aí eu fico me sentindo um pouco mal com isso também (Entrevistada Fernanda, 2025).

Eu mudei (de curso) porque eu vou ter mais oportunidade de emprego e, também, porque **no outro curso eu ficava muito sozinha** e nesse curso é... tá melhor para mim em questão de inclusão e amizades. É porque lá no outro curso as turmas não são fixas, né? **Lá eu ficava sozinha**, tipo assim, eu conhecia pessoas, elas iam falar comigo, mas foram bem poucas, **só que eu ficava sozinha. É, no meu cantinho não acontecia assim muita coisa** (Entrevistada Analuz, 2025).

No começo, no primeiro e segundo período, eu consegui ainda interagir com as pessoas. Aí, quando foi do terceiro período para a frente, **aí todo mundo me abandonou e eu fiquei sozinha.** E aí assim, **eu não tive nenhum amigo até hoje, só colega, né?** Tenho três colegas ou quatro, que foram assim as que me ajudavam mais, que eu conseguia interagir mais, mas é colega, não é amigo, né? Assim da gente sair, ter relacionamento fora da faculdade, não. É só colega da faculdade. É assim, **mas eu tô acostuada assim, eu sempre fui sozinha** (Entrevistada Beatriz, 2025).

Como vemos nos relatos acima, os estudantes têm em comum a marca da solidão. A exclusão não apenas como oposto de inclusão, de falta de acesso, de imposição de barreiras. Muito além disso, a exclusão como marca de abandono, falta de interação, de amizade e convivência. Podemos perceber, através desses trechos, que são marcas que ferem, a partir de interlocuções como “infelizmente”, “às vezes choro”, “todo mundo me abandonou”, “não me chamam”, “eu sempre fui sozinha”. Essas marcas de exclusão presentes no dia a dia do contexto universitário devem ser pautas de uma política na perspectiva inclusiva, na construção de uma cultura universitária que não seja excludente, pensando não apenas o aspecto acadêmico ou pedagógico, mas também de vida social e respeito ao ser humano.

Conforme apontam Antunes e Glat (2025), as universidades constituem espaços de convivência, construção de vínculos e formação humana. Nesse sentido, quando estudantes com deficiência vivenciam marcas de exclusão também no contexto universitário, torna-se responsabilidade da própria instituição enfrentar e combater tais práticas por meio da consolidação de políticas inclusivas. Esse enfrentamento deve se materializar tanto nas ações desenvolvidas pelos núcleos de inclusão quanto na incorporação de práticas inclusivas no âmbito institucional mais amplo, de modo a promover a participação, a permanência e o reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direito no ensino superior. Segundo as autoras,

As universidades são espaços de convivência, estudo e produção de conhecimento, que objetivam promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e, conseqüentemente, do próprio ser humano. Portanto, parafraseando a Declaração de Salamanca, “as escolas regulares,

seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Unesco, 1994, online), compreendemos que as universidades também são espaços importantes de combate ao preconceito e à discriminação em relação às pessoas com deficiência. (Antunes e Glat, 2025, p. 211).

Ainda no bojo dessa discussão, vejamos o relato a seguir, que trata de atividades esportivas:

Uma coisa que eu acho que aqui na faculdade devia ter é esporte físico para pessoas cadeirante ou que tem alguma deficiência. Porque aqui tem a atlética, não sei se você sabe... tem campeonato, é muito legal. **Nossa, é muito, é muito bacana pelo que eles falam.** E isso acaba juntando muitos alunos e eles ficam muito unidos. Isso também une muito, o esporte. **Praticamente a maioria do pessoal que faz medicina faz esporte. Então assim, eu sinto falta disso aqui na faculdade porque eu não tenho** (Entrevistada Fernanda, 2025).

Quando Guimarães (2021, p. 126) afirma que a universidade se encontra ainda de portas fechadas para a diversidade, está justamente problematizando a questão de inclusão/exclusão como um todo, especialmente nesse sentido que trazemos aqui, em que estudantes com deficiência são diariamente abandonados. Como dissemos, para além da promoção de acessibilidade pedagógica, no âmbito acadêmico, a barreira atitudinal é duramente imposta, de modo que jovens com deficiência ainda não são de fato incluídos, nem em atividades acadêmicas, tampouco em atividades corriqueiras, como almoço, jogos, carona ou construção de laços afetivos e de amizade. O autor utiliza a expressão “quase participação” para se referir a essas vivências isoladas dos discentes com deficiência, explicitando que esses estudantes estão sempre à margem, quase incluídos. Guimarães afirma que

entre adaptações e improvisos, os períodos letivos vão sendo atravessados e os discentes em situação de deficiência vão acumulando experiências de quase participação em práticas de laboratório, consultas à biblioteca, estágios e visitas técnicas; **acrescentam-se, a essas, vivências esportivas, culturais e de entretenimento, em que a segregação costuma ser maior.** (Guimarães, 2021, p. 127, grifo nosso).

6.2.4 “Às vezes me chamam parece que por pena, chama por obrigação, né?” – Histórias de exclusão na vida acadêmica

Eu não sei explicar, mas parece que a pessoa vai fazer algum trabalho, aí chama, às vezes **parece que por pena, chama por obrigação, né?** Aí eu sempre fico por último. Porque não sei muito bem, às vezes parece que é,

não sei, acho que é mais por causa da interação mesmo, **eu acho que eu não me encaixei ainda.** (...) Eu sou mais assim quietinha, na minha. Então assim, mas lá na minha sala de aula, assim, as pessoas têm uns grupinhos já e eu meio que fico... Porque, assim, tem algumas ideias assim, pensamentos das pessoas que é diferente do meu. **Aí eu me sinto fora assim por causa disso, mas não por causa da deficiência** (Entrevistada Patrícia, 2025).

Mas única coisa ainda que **eu tenho dificuldade ainda no ensino superior é de não conseguir me encaixar em algum grupo de trabalho**, de seminário. Mas não sei também se eu posso te dar certeza disso, mas é até pela minha inclusão mesmo em trabalhos acadêmicos, eu percebo que não sei, **eu souro algum tipo de capacitismo. Não sei se pela minha idade**, até mesmo por uma colega minha de estudo falou assim comigo: "Ô, Felipe", tipo assim, **ela me deu a entender o seguinte, que eu não encaixo bem nos grupos pela minha idade** (Entrevistado Felipe, 2025).

Meio complicado porque eu sou meio tímido, **então eu tenho minha dificuldade em fazer, sabe, faz mais amigos, essas coisas.** Então é meio complicado para mim, só que eu nunca tive problema com seguir grupo. Acho que a minha dificuldade mais entre o pessoal, é, **porque eu sou muito tímido mesmo** (Entrevistado João, 2025).

- A faculdade é um pouco os dois tem parte que é inclusiva, mas tem **também parte tipo isolada**, vamos dizer.
- É porque quando a gente vai na faculdade bem cedo, a gente bate papo com alguns alunos e **depois eles ficam no celular.**
- A parte excluída é que muita gente... **por causa do jeito que a gente é e tudo mais...** é porque muita gente **às vezes tem os próprios assuntos** (Entrevistados Miguel e Gabriel, 2025).

As discussões que trouxemos nesta tese perpassaram primordialmente pelas questões de inclusão e formas de acessibilidade. Discutimos diferentes possibilidades, tais como acessibilidade pedagógica, metodológica, arquitetônica, entre outras. Entretanto, por meio dessas narrativas percebemos que, ainda que vejamos um avanço das políticas de educação inclusiva, a exclusão e as barreiras atitudinais ocorrem cotidianamente, manifestando-se por meio não só da rigidez curricular na academia e práticas pedagógicas homogeneizadoras, mas também na baixa expectativa em relação aos estudantes com deficiência. Fica claro que essa exclusão e o fato de não terem amigos ou de terem dificuldades de participarem de grupos de trabalho advêm da baixa expectativa que os colegas possam ter em relação a eles, presumindo incapacidades, ineficiência ou descompromisso com o curso.

Conforme aponta Goffman (1988), o estigma atribuído à deficiência produz uma identidade social marcada pela desvalorização, o que faz com que esses estudantes sejam frequentemente percebidos a partir de suas limitações, e não de suas potencialidades.

Mantoan (2003) nos fala sobre a necessidade pensarmos a formação humana, aliada aos processos de inclusão, em uma “perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo” (2003, p. 9). Essa nova geração a que a autora se refere é justamente de estudantes sem deficiência que, segundo ela, devem “vivenciar o exercício diário da cooperação, do reconhecimento e do valor das diferenças” (Mantoan, 2003, p. 9).

Mantoan afirma que

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. (...) Para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. (Mantoan, 2003, p. 14)

Pensarmos que a remoção de barreiras atitudinais, tanto de docentes quanto de discentes, requer uma política institucional que leve a refletir sobre a formação de pessoas, que são exatamente as que convivem e excluem os estudantes com deficiência, conforme pudemos perceber nos relatos de nossos entrevistados.

Nesse sentido, a partir de toda nossa discussão, percebemos que a exclusão no ambiente acadêmico não se expressa apenas pela dificuldade de acesso, mas também pela não participação, pela invisibilização ou pela constante suspeita sobre a capacidade de aprender. Combatê-la exige repensar as culturas, políticas e práticas, deslocando o foco da deficiência do indivíduo para as condições sociais e pedagógicas que sustentam a exclusão.

6.3 BARREIRAS E ACESSIBILIDADES NA UFJF

As questões relacionadas às barreiras e acessibilidades encontradas na universidade também apareceram em algumas entrevistas e se tornam itens relevantes para nossa análise. Desde questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica, passando por acessibilidade pedagógica, metodológica e atitudinal, nossos estudantes relatam diversas situações de falta de acessibilidade na UFJF.

Conforme dissemos, o ingresso no ensino superior não elimina, por si só, as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência. No contexto universitário, persistem obstáculos de diferentes naturezas que limitam a participação plena, a aprendizagem e a permanência desses estudantes. Tais barreiras evidenciam que a

inclusão no ensino superior exige mais do que o acesso, demandando mudanças institucionais significativas.

6.3.1 “Eu acho que eu sempre vou ter mais desafio” – Barreiras na UFJF

- Quando eu entrei na Universidade, o IAD⁴³ **não tinha elevador**. (...) Eu tinha aula no primeiro andar.
- Mas e outros espaços que você quisesse acessar sem ser sala de aula?
- Não tinha jeito.
- Mas aí colocaram elevador enquanto você estava lá?
- Sim. **Aí eu consegui fazer as aulas que precisava no segundo andar (...). Foi fundamental**. A inclusão pra mim foi ótima por causa do NAI. Já a acessibilidade não foi tão boa assim. **Virava e mexia o elevador parava** (Entrevistada Cecília, 2024).

Você quer ver? Chega lá na universidade, no ICH, **quem enxerga fica perdido ali cheio de prédio, de bloco. Você imagina o deficiente visual, que não tem piso tátil, não tem nada, não tem informação nenhuma**, não tem gente para te ajudar, igual o pessoal falou: “Ah, os alunos têm que te ajudar”. Não, eles não são obrigados. **Ajuda, quem quer ajuda? Eu acho que a instituição é obrigada. Isso tá na lei!** E aí falta de acesso à biblioteca, falta de acesso em tudo é geral, né? E isso nada mudou. Isso de 2019 para cá, isso já são 6 anos.
(...)

E aí assim, **alguns professores têm acessibilidade, outros não**. Isso você fica à mercê do professor, ou seja, aquilo que tá na LBI, você pode rasgar, entre aspas, né, para eles ali, para universidade fica difícil. E assim, a **gente não tem força como aluno e ainda mais como deficiente para poder dobrar uma instituição desse calibre**. Então, assim, a dificuldade do ensino tá aí, **principalmente para deficiente, porque eles acham que a gente não tem força. Ah, fala “o coitadinho”, fica para lá e pronto e acabou** (Entrevistado Caio, 2025).

Tem que andar um pouco pra biblioteca central. **Para ir na biblioteca central tem que subir as escadas**. Lá dentro da faculdade era tranquilo, tem elevador. Lá é muito acessível... (Entrevistado José, 2024).

Ah, principalmente no começo quando eu não tava conhecendo a faculdade, porque lá, **até para quem enxerga bem é meio complicado de andar, porque é tudo igual**. E eu, geralmente eu ando por ponto de referência. Porque nas primeiras vezes você fica meio perdido lá. Aí você tá andando de ônibus, você fica meio... “putz, será que passei lá?” Até memorizar certinho (Entrevistado João, 2025).

Eu, às vezes, quando o professor deixa, eu gravo a aula e eu explico para ele: “Olha, eu não consigo escrever rápido, eu posso gravar para depois escrever?” **Aí alguns deixam, alguns não deixam de jeito nenhum**, mas o que deixa eu já tento pegar gravado.
(...)

⁴³ Instituto de Artes e Design.

E aí o carro⁴⁴ também eu tive dificuldade, porque, assim..., ele me busca lá na minha casa e ele tem 10 minutos de tolerância até eu chegar. Então eu tenho que estar na porta de casa. Até aí tudo bem. Mas aí quando é na faculdade é a mesma coisa. **E às vezes o professor não termina na hora certa. Talvez eu tô lá no terceiro** andar ou às vezes eu tô querendo ir no banheiro e eu quero no banheiro antes de ir embora para casa porque eu fico apertada. Ele não espera, **já aconteceu de eu perder o carro e ter que ir embora de ônibus.**

(...)

Outra questão também é os banheiros, principalmente da FAMED, são cheios de coisas, cheio de coisas, tipo, eles fazem depósito, é roupa... E aí já conversei umas duas ou três vezes e aí eles conseguiram resolver, mas algum um banheiro ainda tem. Fica cheio de roupa, fica blusa, fica garrafinha (Entrevistada Fernanda, 2025).

Eu fiquei um ano estudando, sem ter interpretação, não conseguia comunicação com o professor, não sabia como que eu ia fazer para poder entender os conteúdos, tinha as provas e **aí foi muito difícil.** Eu tentava ter contato com esses professores sempre no final da aula. E aí, por exemplo, quando a aula terminava, **o professor me perguntava assim: "Você entendeu?"** E aí me perguntava as dúvidas e ele me explicava no final. Não, **eu não tinha intérprete naquela época. E aí eu percebi que assim tava sendo muito desafio para mim.** Eu tava demorando muito para poder conseguir fazer as coisas, para me desenvolver. **Nenhum ouvinte me ajudava, nem o básico.** Eu tive que estudar muito, eu tinha que escrever, não tinha interpretação, eu tinha que ficar procurando saber como que eu ia fazer as coisas. Sofri muito, tive que ter muita paciência, fiquei muito cansada, perdi noite de sono tentando fazer as coisas durante a madrugada. E aí depois, acho que no terceiro período é que chegou intérprete e aí eu consegui. Mas qual que foi o problema? Eu já tinha perdido muita informação antes disso, informações importantes, do primeiro e do segundo período, que eram importantes para mim no terceiro. Mas assim, **eu acho que eu sempre vou ter mais desafio** (Entrevistada Beatriz, 2025).

Percebemos, através da fala desses estudantes, que as principais barreiras encontradas no âmbito da UFJF dizem respeito ao aspecto pedagógico, como acesso ao professor e adaptação de material, além do aspecto arquitetônico, fator que impacta diretamente os estudantes cegos, com baixa visão ou com deficiência física. Conforme explicitamos em capítulo anterior, o campus da UFJF não é acessível, visto que foi construído na década de 60, sem a preocupação com inclusão e acessibilidade, e, ainda, é pouco sinalizado.

Ao longo desta tese, discutimos de forma recorrente o papel do professor a partir de uma perspectiva de inclusão escolar, considerando que, para além da

⁴⁴ Carro da Prefeitura de Juiz de Fora que faz transporte de pessoas com deficiência no município. A estudante só conseguiu direito a esse carro após ordem judicial: "eu consegui um carro da prefeitura, um carro de apoio. Eu já tinha tentado antes disso, mas era uma papelada toda. Aí teve um casal que quis me ajudar, eles perguntaram se eu queria entrar de novo nesse processo e envolver a justiça para ver se conseguia. E aí, com a ordem do juiz eu consegui."

acessibilidade pedagógica, a acessibilidade atitudinal perpassa a ação docente no ensino superior. As falas dos estudantes, como “alguns professores têm acessibilidade, outros não”, “alguns deixam, outros não” e “eles acham que a gente não tem força, principalmente o deficiente”, evidenciam a ausência de coerência institucional no tratamento das demandas de acessibilidade, revelando práticas que ficam condicionadas à postura individual de cada professor. Tal situação indica a necessidade de revisão e fortalecimento das políticas institucionais de inclusão, especialmente com o apoio dos núcleos de acessibilidade. Como sabemos, os estudantes com deficiência não podem nem devem ficar submetidos à discricionariedade docente, ao contrário, a acessibilidade deveria ser garantida em todos os âmbitos e salas de aula.

Segundo Guimaraes (2021),

Vê-se aí a importância da adoção do desenho universal no trabalho docente, independentemente da existência de pessoas com deficiência em suas turmas; em geral, são atitudes simples e recursos de fácil aplicação, disponíveis em softwares e aplicativos de edição de texto e slides, que não alteram a elaboração nem a dinâmica das aulas (Guimarães, 2021, p. 127)

No bojo dessa discussão, Dutra e Antunes (2024) afirmam que

O ingresso na universidade, ainda que ampliado por força de lei, não garantirá a permanência e conclusão do curso por esse estudante enquanto o processo educacional não sofrer transformações para dar conta de demandas no campo da inclusão e da diversidade. Entendemos que essas transformações são processuais e de longo prazo. Assim como a Educação Básica vive o processo de inclusão há cerca de 30 anos e ainda enfrenta lacunas, o Ensino Superior, também passa por transformações através de medidas e estratégias que a médio e longo prazo deixarão legados importantes para a cultura e organização deste nível de ensino (Dutra e Antunes, 2024, p. 139).

Nesse sentido, compreendemos e esperamos que as situações de barreiras vivenciadas pelos estudantes participantes desta pesquisa possam constituir, ainda que parcialmente, um ponto de partida para a implementação de ações efetivas de mudança e de adequação institucional em direção a uma universidade verdadeiramente inclusiva. Cabe destacar que esses estudantes compõem uma das primeiras gerações de pessoas com deficiência a ingressarem na UFJF, menos de dez anos após a implementação da legislação que instituiu a reserva de vagas para esse público. Espera-se, portanto, que, em breve, o aumento do número de estudantes com deficiência na universidade atue como um elemento de

transformações institucionais, contribuindo para a superação das barreiras que ainda se fazem presentes no cotidiano acadêmico.

Acerca das barreiras arquitetônicas, compreendemos a necessidade de uma intersectorialidade na universidade, de modo que seja estabelecido um diálogo entre a Pró-reitoria de Infraestrutura, o Núcleo de Inclusão e as próprias Faculdades e Institutos. Percebemos, através dos relatos trazidos pelos estudantes, uma dificuldade de acesso e autonomia para circular pelo *campus*. Frases, como “até para quem enxerga bem é meio complicado”, “virava e mexia o elevador parava”, “não tem piso tátil, não tem nada”, demonstram a falta de compromisso da universidade com aspectos básicos, que podem parecer irrelevantes, mas compõem uma barreira limitante para a pessoa cega ou usuária de cadeira de rodas.

Segundo Lamônica *et al.* (2008),

as barreiras arquitetônicas têm que ser vistas não somente como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências dos edifícios. (Lamônica *et al.*, 2008, p. 187).

Na universidade, essa demanda se torna ainda mais específica, uma vez que a falta de acesso a prédios e espaços, como bibliotecas e laboratórios impacta diretamente no desenvolvimento acadêmico do discente com deficiência. Não se trata apenas de ter acesso, mas de garantia de direitos e participação nas atividades acadêmicas, indispensáveis para o andamento do curso.

Duas falas que chamam atenção na entrevista de Caio e Beatriz dizem respeito à diferença entre a garantia de acessibilidade arquitetônica, prevista pela legislação, e a acessibilidade atitudinal, por parte de estudantes e servidores que poderiam servir como um suporte para pessoas cegas que precisam circular pelo campus. Quando os estudantes dizem “Ajuda? Quem quer ajuda?” e “nenhum ouvinte me ajudava”, eles estão explicitamente afirmando que a garantia de acesso nos espaços universitários não se trata de uma ajuda, caridade ou boa vontade das pessoas que estão próximas das PcD.

Ao contrário, a disponibilização de intérpretes de libras, instalação de piso tátil, informações em braile ou em QR Code nas portas e demais espaços, a instalação e manutenção de elevadores são requisitos básicos para uma efetiva participação dos discentes com deficiência na vida acadêmica, assim como em quaisquer outros

espaços públicos. Na universidade, como dissemos, a garantia de acessibilidade arquitetônica e atitudinal impacta diretamente a vida estudantil do discente, pois, sem elas, estudantes com deficiência ficam impedidos de participarem de atividades acadêmicas indispensáveis ao curso. Nesses casos, parafraseando Guimarães (2021), os passos se confundem com a remoção de pedras.

Sobre a dicotomia direito-ajuda em inclusão, Goffman (1988) discute um aspecto relevante que diz respeito ao quanto a ajuda intensifica o estigma da pessoa com deficiência, embora cotidianamente ela seja aconselhada a receber essa ajuda, na ausência de políticas públicas que garantam seus direitos. Segundo o autor:

O estigmatizado também é aconselhado a agir como se os esforços dos normais para facilitar-lhe as coisas fossem efetivos e apreciados. Oferecimentos não solicitados de interesse, simpatia e ajuda, embora quase sempre percebidos pelo estigmatizado como uma intromissão em sua intimidade e uma demonstração de presunção, devem ser aceitos com tato. (...) Embora a aceitação tácita dos esforços desajeitados de outras pessoas para ajudá-lo seja um fardo para o estigmatizado, exige-se mais dele (Goffman, 1988, p. 102).

6.3.2 “Eu tenho um aplicativo no meu tablet” – Acessibilidade na UFJF

Apesar das muitas barreiras encontradas no cotidiano acadêmico, também percebemos, nos relatos dos estudantes, ações de acessibilidade. Por meio de acessibilidade digital, por exemplo, estudantes cegos, com baixa visão e com deficiência física têm a possibilidade de acessar materiais que antes estariam inacessíveis.

Eu hoje tenho um **aplicativo** aqui, não sei se vocês lá no NAI tomaram conhecimento, ele faz a mesma coisa dos óculos do Orcan, chama “Be my eyes”, né? Ele tira a foto, ele descreve a foto. Hoje **você pode me mandar documento, qualquer coisa que eu consigo fazer a audição**, entende? (Entrevistado Caio, 2025).

Eu tenho um **aplicativo** no meu tablet, chama “Texto para voz pro”, e aí os professores mandam o livro ou texto em PDF e **eu baixo lá e leio pelo por ele** (Entrevistada Analuz, 2025).

- A parte de mexer no computador aqui (na universidade) era a mais difícil. Em casa eu uso um **tablet e um capacete**. Eu coloco a caneta no tablet e consigo mexer com a cabeça. **Esse capacete foi criado e adaptado pra mim e doado por um hospital no Rio**. Uso desde os 5 anos de idade.
- E você não trazia o capacete pra faculdade?
- Olha eu podia, mas não queria não. Porque eu odeio usar ele com pessoas em volta de mim. Porque eu não quero que ninguém veja minha beleza com o capacete (risos) (Entrevistada Cecília, 2024).

Conforme nos apontam Santos *et al.* (2021), garantir a acessibilidade digital é um direito das pessoas com deficiência e não deve ser vista apenas como uma melhoria dos acessos. Os autores discutem a acessibilidade digital para pessoas com baixa visão e nos falam que o “Design Universal e a compatibilidade com recurso de Tecnologias Assistivas (TA) fazem parte da solução para tornar a educação inclusiva para alunos e professores” (p. 3).

Percebemos, através dos relatos, que a busca pela acessibilidade digital, no caso de nossos estudantes, não foi disponibilizada pela universidade, mas sim providenciada pelos próprios discentes. Embora a UFJF tenha investido em tecnologias, como dissemos em capítulo anterior nessa tese, especificamente no caso dos participantes de nossa pesquisa, a busca por aplicativos e tecnologias parte de cada estudante, para atender a sua demanda individual. Compreendemos que essas sejam medidas funcionais, uma vez que percebemos a inclusão como uma responsabilidade compartilhada. Em um momento de sua entrevista, o estudante Caio faz justamente essa observação, que diz respeito à necessidade de uma adaptação e investimento institucional, mas também da busca e avanço da própria pessoa com deficiência:

E se a gente não se virar também... é igual eu falei uma vez numa entrevista, **é um caminho de mão dupla. Eu tenho que me adequar ao meio e o meio tem que se adequar à minha deficiência.** Então assim, a tecnologia favorece, favorece, mas tem que ser uma via de mão dupla (Entrevistado Caio, 2025).

Para além das questões relacionadas à acessibilidade digital, os relatos dos estudantes também evidenciam demandas vinculadas à acessibilidade metodológica, especialmente no que se refere à interação com os docentes para a adaptação das estratégias de ensino e avaliações:

Geralmente **eu peço pra ampliar a letra** (das atividades). Eu até faço com letra pequena, **só que com letra pequena dificulta mais um pouco para mim** (Entrevistado João, 2025).

Quando tem a prova, dependendo assim, quando é de marcar x, eu pergunto pro professor como que vai ser a prova nesse quesito de escrever. Se vai ser de marcar X e tal. **Aí quando é de marcar, eu mesmo marco porque é mais tranquilo. Agora, quando é muita coisa para escrever, quando é uma prova, né, mais escrita, aí eu preciso do transcritor** (Entrevistada Patrícia, 2025).

Eu não encontro barreiras. Por quê? **Se você não entendeu, manda uma mensagem para o professor**, olha o que a Facom está fazendo... Qualquer professor lá fala assim: **“Qualquer dúvida, entre em contato comigo!”** Eu entro em contato diretamente com o professor. “Professor, eu não entendi a questão tal e tal e tal”. Ele me explica, ele fala assim: “Entra no Google e pesquisa tal. Vai estudando. Se estudando, estudando, você vai obter ótima nota!”. E a pessoa do NAI só me orienta em questão de prova, se tem prova, se quiser ajuda sim, eu quero, mas recentemente eu estou fazendo por minha própria conta (Entrevistado Eduardo, 2025).

Conforme defendemos ao longo dessa tese, garantir a acessibilidade metodológica no âmbito da inclusão no ensino superior é um dos principais eixos em busca da garantia de permanência dos estudantes com deficiência na universidade. Ao promover currículos acessíveis, ampliando as estratégias do processo ensino-aprendizagem, a diversificação de metodologias de ensino e formas de avaliação, a universidade caminha em busca de promover a continuidade dos discentes em seus cursos. Segundo Antunes e Glat (2025),

a qualidade das condições de permanência é um dos principais fatores que possibilita aos estudantes com deficiência concluir seus estudos. Quanto menos barreiras eles encontrarem na sua trajetória acadêmica, maiores são as chances de se formarem com êxito. (Antunes e Glat, 2025, p. 220).

Dessa forma, assegurar a acessibilidade metodológica significa fortalecer as condições de permanência e de conclusão do percurso acadêmico pelos estudantes com deficiência. Trata-se, portanto, de um compromisso institucional indispensável para a efetivação de uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

6.4 PAPEL DO NAI

Durante as entrevistas, observamos que grande parte dos estudantes mencionou o NAI e o papel desempenhado por esse setor em seu percurso acadêmico.

6.4.1 “Se não fosse o NAI eu acho que não teria me formado”

Bem, primeiramente, **eu acho o NAI fundamental** (...) para qualquer aluno que esteja estudando na universidade. Porque, **se não fosse o NAI, eu acho que não teria me formado**. Primeiro o diálogo com os professores. Sempre o NAI fazia uma reunião com os professores e explicava a situação. E, outra coisa, qualquer tipo de dificuldade que eu tinha, por exemplo, de mexer no computador em programas supercomplicados. Não necessariamente isso,

qualquer dificuldade que eu tinha o NAI ia e chamava os bolsistas pra me ajudar. Isso me ajudou muito. **Se não tivesse o NAI eu teria que seguir meu próprio trajeto sozinha e seria muito mais difícil** (Entrevistada Cecília, 2024).

Só Deus sabe que eu ia sair da minha vida sem a Vitória (bolsista do NAI), que me ajuda muito, principalmente nessas partes técnicas da universidade, na hora de fazer matrícula, de poder entrar em contato com a universidade. **Também me ajuda a conversar com os professores para pedir a prova ampliada, de pedir um tempinho a mais de prova, de pedir para eles me mandarem slide, porque geralmente tem muito professor que dá slide, então, se ele mandar o slide antes, fica mais fácil ir acompanhando o pessoal.** A Vitória me ajuda muito! Sei que eu tenho algum problema que eu não consigo resolver na universidade, ela que me ajuda... foi ela que me mostrou um aplicativo que você manda o texto... Na História tem muito texto. Nossa! É texto, é texto, texto que nem compara. Então eu sempre tenho uns textinhos de 30, 40 páginas. **Então ela me mostrou um aplicativo que você manda o PDF e o ele vai lendo para você** (Entrevistado João, 2025).

Quando eu cheguei no NAI, eu tive informações também sobre os bolsistas e essas coisas, e eu acho que se não tivesse, né, eu ia estar completamente perdida. No início eu precisei muito deles, só que agora eu amadureci, então... então eu mesmo já consigo resolver com os professores, com a turma, como eu já amadureci bastante; eles me ajudaram muito no início. Só que, quando eu preciso, eu vou acionar ajuda. Eu vou amadurecer mais, vou encontrar mais desafios. É... desafio de copiar num quadro, acho que locomoção também. Assim, no início eu preciso de ajuda para me locomover, mas depois eu já consigo ir sozinha decorar o lugar, tirando as extensões, que aí realmente eu preciso de ajuda. Mas lá dentro da faculdade mesmo eu consigo me virar bem, eu consigo ir no banheiro sozinha, eu consigo voltar pra sala sozinha... **No início o NAI foi bom pra me orientar, me ajudar no negócio de fazer matrículas também, em várias coisas. Eu acho que, se não tivesse o NAI, eu ia passar muitos apertos e dificuldades assim** (Entrevistada Analuz, 2025).

Ah, **então com o NAI, tipo, ele nos ajuda muito...** a adicionar mais uma hora de prova, porque, sabe, meu irmão precisa de mais tempo ou eu também para fazer a prova, porque a gente não pensa tão rápido. Às vezes a gente... eu fico pensando, pensando, pensando e precisa entender a questão. Então, **a gente ganha mais uma hora de prova ou fazer a mesma prova, mas em dois dias diferentes para poder nos ajudar pelo menos a ir bem.** E, também, a gente, às vezes, quando a gente começa um semestre, semestre novo, **a gente tem uma reunião com eles,** sabe? Só para decidir como vai ser o esquema, quais são as matérias que a gente pode fazer... A gente tem uma reunião sobre isso e, também, para discutir quais os professores específicos também, se dá pra gente os professores. É porque às vezes, nossa irmã... ela já é bem experiente e ela dá, tá dando umas dicas pra gente, sabe, de qual professor tem que fazer (Entrevistado Miguel, 2025).

E eu só tenho a primeira coisa, a agradecer a UFJF por me receber com carinho, com amor, como uma família. Eu penso no seguinte, que a UFJF tem muito para oferecer. Durante a graduação, o NAI é uma instituição que ajuda as pessoas com deficiência durante a graduação. **Aí as bolsistas são fundamentais nesse processo, porque as bolsistas são quem nos auxiliam.** "Ah, tá faltando, tem prova, tem que estudar pra prova e tal, tem isso, tem aquilo". Eu estou acima da média do meu curso. Sabe por quê? Por quê? **Por causa do NAI também. O NAI tem uma grande influência nisso** (Entrevistado Eduardo, 2025).

O trabalho que vocês fazem, pelo menos para mim, dá conta de resolver tudo assim para mim... resolver tudo que eu falo assim, **manda e-mail para professor**, tipo assim, falando da minha dificuldade, **para dilatar o tempo em prova**. Eu ainda consigo, graças a Deus, eu ainda consigo através do NAI, que **o NAI faz uma intermediação para mim**, graças a Deus eu tenho conseguido com sucesso, com dificuldades, mas com sucesso também. **Os meus professores entendem**, graças a Deus. O meu aprendizado toda vida vai assim. Tudo que é dito em sala de aula eu assimilo muito bem. Eu faço resumo, arrumo mecanismos de estudar. E quanto ao suporte do NAI, o pessoal, a equipe do NAI me dá todo o suporte que eu preciso. Olha, pelo menos eu, acho que não só a mim, o coletivo, eu acho que o seguinte, que os alunos tão bem assistidos. É como se diz, **só não fica estudando na UFJF quem não quer** (Entrevistado Felipe, 2025).

Aí quando eu cheguei lá, né, foi totalmente diferente de uma escola que a gente chega lá achando que vai ser igual uma escola, mas é diferente. Só que eu cheguei lá, **o NAI também desde o início se apresentou para mim e sempre colocaram disposto para me ajudar no que eu precisava**. Eu tenho as cuidadoras, aí elas me ajudam a ir no banheiro quando eu preciso, **porque tipo assim, ir no banheiro sozinha, sem ali adaptação, eu não iria conseguir ir**. É muito bom porque a gente se sente mais acolhido, né, confortável (Entrevistada Patrícia, 2025).

É interessante observar, a partir dos relatos, que os estudantes compreendem o NAI como o setor da universidade estruturado para promover ações de inclusão e no qual reconhecem um espaço de apoio e referência. Analisando as falas dos estudantes, podemos perceber como os discentes identificam, no NAI, ações de inclusão voltadas para a orientação dos estudantes, reuniões e parceria com os docentes, ação dos bolsistas e dilatação de prazos avaliativos. De fato, esses são os principais pilares de ação do NAI na UFJF e, através dos relatos, podemos perceber que eles são refletidos no cotidiano acadêmico e na permanência desses estudantes. Falas, como “se não fosse o NAI eu acho que não teria me formado”, “Só Deus sabe que eu ia ser da minha vida sem a Vitória”, “eu acho que se não tivesse, né, eu ia estar completamente perdida”, demonstram o papel do NAI como importante eixo em prol da permanência desses estudantes na graduação.

Sabemos que as ações dos NAI's em diversas universidades brasileiras e na UFJF são embrionárias e estão tomando forma na última década, tempo extremamente reduzido para efetivas implementações de políticas públicas. Precisamos, porém, concordar que muito já tem sido feito e avanços significativos têm sido percebidos pelos discentes com deficiência que já compõem a comunidade acadêmica da UFJF.

Conforme dissemos ao longo desta tese, promover o acesso através de legislações próprias é um grande avanço no que diz respeito à educação inclusiva no ensino superior. Entretanto, essa ação isolada não diz muito de uma inclusão na

graduação, que necessariamente precisa vir acompanhada de políticas e práticas de fato inclusivas no âmbito da universidade. Antunes e Amorim (2020) afirmam:

Um dos grandes desafios colocados a partir da política de reserva de vagas para PCD é o de garantir o ingresso e a permanência dos estudantes no curso escolhido. Os primeiros movimentos das IES precisam convergir para a compreensão de que o processo de inclusão no ensino superior deve atingir todos os indivíduos e criar condições sociais e pedagógicas de ensino para todos os estudantes (Antunes e Amorim, 2020, p. 1474).

No bojo dessa discussão, Zerbato e Mendes (2018) também reiteram a necessidade de se pensar as ações de inclusão não voltadas apenas ao ingresso, mas também pressupondo ações de permanência, participação e garantia de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Acerca dessa temática, destacamos Santos e Pessoa (2019) afirmando que

vale salientar que algumas conquistas foram obtidas a partir da promulgação de leis e da articulação da sociedade civil em prol da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Definitivamente tais conquistas não devem ser menosprezadas. Mas, avaliar as condições de permanência destes estudantes nas universidades é condição *sine qua non* para que o paradigma de educação inclusiva se efetive neste nível de ensino (Santos e Pessoa, 2019, p. 438).

6.4.2 “Alguns professores só me permitem ter o tempo se tiver uma conversa com o NAI”

Acerca do papel do NAI como setor responsável por propor as ações de inclusão na universidade, compreendemos que o núcleo de inclusão desempenha um papel fundamental na promoção da acessibilidade e da permanência de estudantes com deficiência na universidade. Através dos relatos dos estudantes, verificamos que o NAI, na UFJF, tem atuado como instância de referência para esses discentes no que diz respeito à mediação de demandas relacionadas às barreiras pedagógicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais, articulando ações entre estudantes, docentes e demais setores da instituição.

Entretanto, nos chama a atenção, na entrevista de Fernanda, a percepção de alguns docentes de que as ações de inclusão só podem ser implementadas mediante validação do Núcleo de Apoio à Inclusão:

Eu sempre falo isso com todo mundo, porque quando eu tenho alguma demanda, eu penso, como que eu vou resolver? Eu já tenho alguém para falar: “Vou mandar para tal pessoa que eu sei que vai tá ali para me ajudar a resolver...” **Questão de acessibilidade, questão de conversar com os professores também, que eles marcam reunião para conversar. Então, nessa questão ajuda muito a questão do tempo, porque alguns professores só me permitem ter o tempo se tiver uma conversa com o NAI, aí vão me dar um tempo extra que eu preciso. Então, a maioria de coisas que eu consigo na faculdade é porque o NAI interfere ali. Se não fosse o NAI, eu acho que eu nem conseguiria o tanto de coisa que tem. Ainda tem muita coisa para resolver, né?** Questão do hospital mesmo. Quando tiver lá no hospital, quando tiver que fazer um estágio, eu acho que vai ter muitos outros problemas para resolver (Entrevistada Fernanda, 2025).

Apesar de compreendermos o NAI como o setor, de fato, responsável por fomentar e potencializar as ações de inclusão na universidade, sabemos também que essa responsabilidade precisa ser compartilhada com toda a comunidade acadêmica, para realmente vislumbrarmos a consolidação de uma cultura institucional inclusiva, que é o que todos almejamos. Sobre essa temática, Pletsch, Melo e Cavalcanti afirmam que, para pensarmos em uma universidade inclusiva, a discussão da inclusão precisa compor a agenda institucional.

Será que realmente é responsabilidade exclusiva dos Núcleos de Acessibilidade a promoção da inclusão das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades na universidade? A quem deve ser atribuída institucionalmente a responsabilidade pelas ações inclusivas? Como a inclusão das pessoas com deficiência e outras necessidades específicas são tratadas no contexto da Responsabilidade Social das IFES? Em que medida o núcleo de acessibilidade consegue romper com todos os tipos de barreiras impostas e este alunado? Pensar o Núcleo como sendo o setor exclusivamente responsável pelas ações voltadas para os alunos com deficiência não seria atestar a própria barreira atitudinal da instituição? (Pletsch, Melo e Cavalcanti, 2021, p. 32).

Ao tratarmos da intersetorialidade para discutirmos inclusão no âmbito da universidade estamos afirmando que o NAI deve ser o eixo norteador dessa discussão, mas as ações e responsabilidades precisam perpassar toda a comunidade acadêmica, alcançando cada setor específico com sua peculiaridade. Como dissemos, por exemplo, para tratar de acessibilidade arquitetônica, a Pró-Reitoria de Infraestrutura deve ser acionada. Do mesmo modo, para tratar da acessibilidade pedagógica, diretores, coordenadores e docentes têm total competência para proporem adaptações nos seus cursos e disciplinas. A partir da fala da estudante Fernanda, que afirma que “alguns professores só me permitem ter o tempo se tiver uma conversa com o NAI”, percebemos uma certa interdependência institucional, na

qual o NAI precisaria sempre intervir, o que não é verdade. A partir de um primeiro acolhimento aos estudantes e do posterior compartilhamento das informações com docentes e coordenadores de curso, esses atores podem e devem atuar de forma proativa na promoção da acessibilidade, contribuindo para a remoção de barreiras sem a necessidade da anuência do núcleo de inclusão. Sobre essa perspectiva, Pletsch, Melo e Cavalcanti (2021) afirmam a necessidade de sensibilizar e conscientizar a comunidade acadêmica que “o êxito acadêmico desse público em tela depende de um movimento transversal que suscite a discussão das temáticas inclusão e acessibilidade junto aos diversos atores e instâncias da universidade” (p. 32).

6.4.3 “Eu não sabia a parte legal do que eu tinha direito”

Para além das discussões acerca do papel do NAI, que o reconhecem como um importante suporte à permanência dos estudantes com deficiência na UFJF, percebemos na fala da estudante Beatriz outra faceta do núcleo, como um ator político comprometido com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Quando eu tava estudando, **se não tivesse o Nai, eu acho que eu ia ter um problema mais sério**, porque com esse período que eu não tinha suporte, **eu não confiava muito em mim. Eu não sabia a parte legal do que eu tinha direito**. Por exemplo, se não tivesse suporte, eu acho que eu ia ficar limitada também. Imagina, eu ia ficar limitada com relação às coisas. **Acho que se não tivesse o NAI também não teria intérprete, não teria suporte, não teria adaptação, não teria a resolução dos problemas que eu tive com relação aos professores**. Então, eu acho que eu não conseguiria formar ou então eu ia ficar muito mais atrasada do que eu fiquei, porque... assim... tem muitas coisas que eu poderia fazer, mas eu sei que ia ter algumas coisas que ia ter falha, eu acho que eu ia perder muito mais tempo (Entrevistada Beatriz, 2025).

Essa percepção trazida por Beatriz é muito relevante, pois, no âmbito das práticas de inclusão, o NAI já tem trabalhado para promover ações de acessibilidade. Como dissemos, conversas com docentes, adaptações de metodologias e avaliações, suporte e organização da vida acadêmica do estudante com deficiência têm sido práticas recorrentes nas ações de acompanhamento acadêmico do NAI. Entretanto, nos chama a atenção a percepção trazida por Beatriz de que o NAI tem atuado como um importante mediador na explicitação e no fortalecimento do conhecimento, por parte dos estudantes com deficiência, acerca dos direitos que lhes são garantidos.

Essa discussão é particularmente relevante, uma vez que, embora a trajetória das pessoas com deficiência seja historicamente marcada por lutas e conquistas, muitos estudantes ainda ingressam na universidade sem o conhecimento necessário sobre seus direitos, o que limita sua capacidade de reivindicá-los. Nesse contexto, ao assumir o papel de instância de garantia e difusão desses direitos, o NAI contribui não apenas para o empoderamento dos estudantes, mas também para o avanço das políticas institucionais e para o fortalecimento de uma universidade comprometida com a inclusão.

Sobre essa perspectiva, Amorim, Antunes e Santiago (2019) destacam o papel da universidade, especialmente do núcleo de inclusão, com o compromisso voltado para garantia e efetivação dos direitos da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a fala da estudante Beatriz evidencia as ações do NAI no cumprimento desse papel, ao contribuir para a superação de um contexto marcado pela dúvida e desinformação.

6.4.4 “Eu passei um perreque até o NAI chegar”

Dois estudantes que participaram de nossa pesquisa ingressaram na universidade antes da implementação do Núcleo de Apoio à Inclusão. Interessante perceber em seus relatos as dificuldades que encontraram antes do suporte oferecido pelo setor e as melhores condições de estudo após serem acolhidos pelo NAI.

Eu passei um perreque um tempo até o NAI chegar e me dar todo suporte social. Porque foi muito desafiador na época, tanto com aluno, quanto pessoa com deficiência visível. Depois, fui pedindo o professor para adaptar as atividades. (...) Depois que o NAI foi implementado, as disciplinas começaram a ter sentido maior e mais aprovação. **A graduação ficou mais fácil, porque estava tomando muito pau.** Nem na metade do curso eu estava. Depois que o NAI começou o foco foi maior. (...) Eu marcava no NAI trabalhos, provas, para estudar junto com os bolsistas e fazer a transcrição. **O NAI fez o professor adaptar a atividade.** Eu consegui passar mais nas matérias, ficar mais focado. (...) **O NAI foi muito importante e fundamental para eu avançar no curso e me formar como economista** (Entrevistado José, 2024).

A partir das falas do estudante José percebemos que a ausência de um núcleo especializado, que pudesse conduzir o trabalho com inclusão na universidade, impactou diretamente em seu rendimento acadêmico. Embora seja consenso que docentes e coordenadores pudessem agir em prol da inclusão, mesmo na ausência de um setor específico, sabemos que a implementação do NAI fortalece essa política

e dá embasamento para que adaptações pedagógicas e comunicacionais sejam efetivadas. Quando o estudante relata “eu passei um perrengue até o NAI chegar”, “depois do NAI ficou melhor porque eu estava tomando muito pau”, “o NAI fez o professor adaptar a atividade”, percebemos que a presença do setor promoveu a remoção de barreiras pedagógicas que impediam o discente de caminhar no seu curso.

Do mesmo modo, a partir da fala da estudante Beatriz percebemos que a chegada dos intérpretes de libras para suas aulas só ocorreu após a implementação do Núcleo de Apoio à Inclusão:

Porque no começo eu não tinha intérprete. Eu fiquei um ano estudando, sem ter interpretação, não conseguia comunicação com o professor, não sabia como que eu ia fazer para poder entender os conteúdos, tinha as provas e aí **foi muito difícil** (Entrevistada Beatriz, 2025).

Assim como no percurso acadêmico de José, Beatriz enfrentou inúmeros desafios em um período anterior à implementação do núcleo voltado à articulação das políticas de inclusão e acessibilidade, especialmente no que se refere à remoção das barreiras comunicacionais enfrentadas pelos discentes surdos. Embora ainda persistam desafios significativos na trajetória dos estudantes com deficiência no ensino superior, percebemos que, antes da existência de um setor específico dedicado à promoção e à efetivação de ações inclusivas na UFJF, o percurso acadêmico desses discentes era ainda mais árduo. Esse cenário, marcado pela ausência de acessibilidade, contribui diretamente para o aumento dos índices de reprovação e evasão no ensino superior.

Santos e Pessoa (2019) referem-se à implementação dos núcleos de inclusão como a materialização da inclusão nas universidades. A partir de pesquisas realizadas pelos autores, eles refletem acerca dos fatores que dificultam a permanência do estudante com deficiência no ensino superior e afirmam que os principais fatores que afetam a permanência da pessoa com deficiência na graduação e, por conseguinte, atuam como importantes responsáveis pela evasão desse alunado são os recursos pedagógicos não adaptados, as práticas excludentes e discriminatórias e o desconhecimento das ações de inclusão, que são justamente as situações relatadas por José e Beatriz, relacionando a sua vida acadêmica antes e depois da implementação do NAI na UFJF.

Nesse sentido, compreendemos que a ausência de um núcleo institucional voltado à inclusão e à acessibilidade pode contribuir de forma significativa para a evasão de estudantes com deficiência no ensino superior, na medida em que as barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais permanecem sem mediação adequada. Conforme destacam Antunes e Glat (2025), a inexistência ou fragilidade de estruturas institucionais de apoio compromete não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência e a conclusão do curso por esses estudantes, uma vez que dificulta a articulação de ações inclusivas e a garantia de direitos. Nessa perspectiva, o NAI configura-se como elemento estratégico para a redução da evasão e para a construção de trajetórias acadêmicas mais equitativas na UFJF.

6.5 PROTAGONISMO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nossa última categoria de análise nesta pesquisa diz respeito ao protagonismo da pessoa com deficiência no âmbito da universidade. Durante a conversa com os estudantes participantes de nossa pesquisa, chamou-nos a atenção a preocupação e interesse de alguns discentes para discorrer acerca da participação das pessoas com deficiência nas diversas esferas da universidade, sobretudo em locais onde pudessem ajudar a construir a política de inclusão na UFJF. Conforme dissemos, a luta da pessoa com deficiência, historicamente, vem marcada pela defesa de que haja espaço de fala e escuta para que as próprias pessoas com deficiência possam atuar junto à sociedade civil na construção de uma cultura de inclusão, com o lema “nada sobre nós sem nós”.

6.5.1 “Falta o deficiente lá dentro!”

O NAI é... dá esse suporte que a gente precisa, só que eu acho que tem algumas brechas, umas lacunas, né, algumas arestas a serem aparadas no trato com a gente, na questão dos bolsistas, a questão estrutural administrativa, porque, assim... **eu percebo que não tem pessoa com deficiência trabalhando lá**, pelo menos visual não tem. Então teria que ter pessoas com deficiência representando cada um a sua classe, é cada um a sua deficiência, porque nem todo mundo lá sabe mexer com o leitor de tela, não sabe mexer com o celular, com as novidades que têm do celular... Então, então assim, **falta o deficiente lá dentro!** (Entrevistado Caio, 2025).

Ninguém melhor para falar do que a pessoa que passa por aquilo. Eu acho que falta ter pessoas com deficiência lá (no NAI), trabalhando. Acredito

que ajudaria tanto as pessoas e ajudaria a si próprio também (Entrevistada Patrícia, 2025).

Houve professores preocupados em fazer a mudança, **principalmente, após conviver comigo**. A inclusão para mim é o conjunto de possibilidades, é cuidado, não é igualdade e sim equidade. Acho que na economia ainda precisa melhorar. A inclusão é permanente e a longo prazo. (...) **O que eu desenhei vai melhorar muito pra quem tá entrando**. Quem tá entrando agora vai encontrar uma comunidade mais compreensiva e um ambiente mais inclusivo. (...) Acho que o trabalho não pode ser interrompido da inclusão. **Para subir é devagarinho, mas para descer é uma escada rolante**. Precisa trabalhar mais na conscientização! (Entrevistado José, 2024).

Eu ajudo, que nem eu ajudei uma menina que ela tá fazendo o projeto TCC dela era sobre obras tácticas, **você fazer uma versão do quadro da obra pra pessoa tocar**. Aí eu tava ajudando ela, falando que ficava bom, que ficava ruim. Eu também ajudei outros meninos lá que têm um **projeto desse que é de criar obras lá também**. Eu vou ajudando, tô falando tipo: "Ah, a cor atrapalha ou ela ajuda ou esse material é muito muito ruim, o outro que é melhor." **Agora eu tô mais focado com a equipe do Museu em fazer a audiodescrição de obras**. Então ela vai me falando a obra, eu vou... primeiro eu fecho o olho para imaginar o que ela vai falando. Aí, depois, eu pego a imagem da obra e vou vendo e a gente vai ajustando. **Eu já apresentei uma mesa com ela num evento que teve lá de inclusão, um trabalho sobre o Murilo Mendes** (Entrevistado João, 2025).

A partir das falas de Caio e Patrícia, percebemos o anseio desses estudantes de que haja pessoas com deficiência atuando no núcleo de apoio à inclusão. Esse desejo ancora-se na perspectiva de que os próprios estudantes com deficiência podem atuar como mediadores, orientando e contribuindo para a construção de políticas e práticas de inclusão na universidade a partir da própria experiência como pessoa com deficiência. Quando a estudante Patrícia afirma "Ninguém melhor para falar do que a pessoa que passa por aquilo", ela está nos dizendo justamente que a experiência vivida pela pessoa com deficiência ao longo da vida é relevante e deve ser considerada nas ações cotidianas do núcleo de inclusão. Do mesmo modo, quando o estudante Caio afirma que "falta deficiente lá dentro", também reafirma a necessidade de pessoas com deficiência atuarem junto aos seus pares nas ações de inclusão e acessibilidade que permeiam o trabalho do NAI.

Antunes e Glat (2025) corroboram o entendimento trazido pelos estudantes em seus relatos ao afirmarem que

o processo de inclusão é dialógico e, no caso do ensino superior, **prescinde do protagonismo dos estudantes com deficiência, participando diretamente dos debates** políticos, pedagógicos e organizacionais que envolvem a construção de um ensino superior mais inclusivo (Antunes e Glat, 2025, p. 221, grifo nosso).

Interessante, também, a percepção de José de que a convivência dos docentes com ele – enquanto estudante com deficiência – foi um divisor de águas para que os professores se atentassem às demandas de inclusão e se dispusessem a mudar suas práticas pedagógicas. Percebemos nesse relato que o protagonismo da pessoa com deficiência não necessariamente está relacionado à participação dessas pessoas em lugares de destaque político ou administrativo. A simples presença de uma pessoa com deficiência em sala de aula pode ser uma referência para a implementação de práticas de inclusão e acessibilidade.

Acerca dessa temática, Guimarães (2021) destaca, também, a necessidade de maior participação das pessoas com deficiência não apenas no âmbito acadêmico, mas também nas produções de pesquisa e materiais que tratem do assunto. O autor afirma que, embora tenhamos percebido um aumento significativo na publicação de trabalhos científicos que discutem os fundamentos e as políticas de acessibilidade e inclusão no ensino superior, “são ainda modestos os estudos que contemplam trajetórias e autonarrativas desse público” (p. 123).

O protagonismo da pessoa com deficiência foi bem ilustrado na fala de João ao descrever suas ações em um projeto desenvolvido no Museu de Arte Murilo Mendes, onde ele é bolsista do Pibiart/Procult (Projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Artística da Pró-Reitoria de Cultura). De acordo com a direção do Museu, esse projeto foi elaborado para a implementação de acessibilidade no museu universitário e considerou a seleção exclusivamente de bolsistas com deficiência. Desse modo, o estudante João, participante de nossa pesquisa, atua no projeto na construção de acessibilidade para pessoas cegas e com baixa visão no museu. É uma iniciativa extraordinária, que vem justamente ao encontro do que os autores defendem, ou seja, a participação efetiva de uma pessoa com deficiência na remoção de barreiras, pois ninguém melhor que a própria pessoa com deficiência para demonstrar quais aspectos devem ser considerados em cada ação construída.

Nesse sentido, percebemos que o protagonismo das pessoas com deficiência no contexto universitário constitui um princípio fundamental para a efetivação da inclusão no ensino superior. A expressão “nada sobre nós sem nós” sintetiza a reivindicação de participação ativa desses estudantes nos processos de decisão que dizem respeito às políticas, práticas e ações institucionais voltadas à acessibilidade e à inclusão. Sendo assim, reconhecer o protagonismo da pessoa com deficiência

implica compreender esses sujeitos como agentes de seus próprios percursos acadêmicos, cujas experiências e vozes são essenciais para a construção de uma universidade mais democrática, acessível e comprometida com a garantia de direitos.

6.6 REDE DE APOIO

Um aspecto interessante observado em várias de nossas entrevistas foi a presença de uma rede de apoio na vida dos estudantes. A família, muitas vezes, constitui o primeiro e principal espaço de acolhimento, mediação e enfrentamento das barreiras sociais, institucionais e atitudinais que atravessam o cotidiano dessas pessoas. Nesse sentido, o apoio familiar pode atuar tanto como elemento de fortalecimento e incentivo à participação social quanto como mediador no acesso a direitos, serviços e oportunidades educacionais, desempenhando papel fundamental ao longo do percurso de vida das pessoas com deficiência.

No caso de nossos estudantes, percebemos o papel da mãe como principal apoio tanto no sentido de busca de direitos quanto de incentivo para seguir com a vida acadêmica. Ainda que essa figura se destaque de forma recorrente, optamos por denominar essa categoria analítica como “rede de apoio”, uma vez que o apoio não se restringe exclusivamente à mãe, mas envolve também a atuação de outros sujeitos, como pai, irmã, esposa e amigos. A identificação desses apoios mostrou-se relevante no contexto da análise das histórias de vida, pois as experiências vivenciadas desde a primeira infância e ao longo do percurso escolar, exercem influência significativa na possibilidade de acesso, permanência e êxito das pessoas com deficiência no ensino superior.

6.6.1 “Minha mãe não me dava limitação nenhuma!”

A minha deficiência foi descoberta muito cedo. Eu tinha 5 meses. (...) Primeiro, **minha mãe foi fundamental. Ela super me incentivou, me ajudou a estudar, me acompanhou nos estudos.** Ela me ajudou a digitar os textos, porque, assim, eu conseguia digitar, mas era muito lento. Ela foi muito importante em ajudar a me expressar. **Ela foi uma professora em casa** (Entrevistada Cecília, 2024).

A minha mãe, **ela é a pessoa principal da minha vida, sabe?** Ela, o meu pai também, né? Mas tipo assim, ela é tudo na minha vida. Eu não sei nem explicar. **Ela me ajuda muito.** Ela faz que ela pode, que ela não pode. Ela não mede esforços para poder, tipo, me ver bem assim. Muitas pessoas que

são deficientes e sem ser deficientes também, têm algumas pessoas que elas vão para outra cidade e às vezes os pais não podem estar lá. Então eu sou privilegiada porque nem todo mundo pode ter a mãe por perto, então é bom, né? (Entrevistada Analuz, 2025)

A gente tem um grande suporte dos meus pais, da minha irmã. **A minha irmã ajudou um pouco a ver coisa que eu gostava** e ver provavelmente minha futura profissão pouco (Entrevistado Gabriel, 2025).

Nós dois recebemos o apoio dos nossos pais, tipo, nossa irmã também ajuda. Eles nos dão um apoio moral, às vezes um apoio para a gente estudar, sabe? Às vezes meu pai, de vez em quando, ajuda a gente a estudar, sabe? Só pra gente reforçar matéria e tudo mais. **E esse apoio tá ajudando muito, porque a gente é unido, muito unido. E é sim, a gente tá muito feliz por causa disso.** (...) A gente ficou pegando professor bom porque, por causa da nossa irmã, que ela já tá terminando o curso e tipo ela sabe das paradas, sabe de como fazer (Entrevistado Miguel, 2025).

Sem o apoio da minha família, principalmente da minha mãe, que me deu carinho, amor e prosperidade, até hoje me dá conselhos de vida que eu vou carregar para sempre na minha vida. Minha mãe é uma rainha pra mim. Se eu ouvir alguém falar mal da minha mãe, eu... eu parto pra cima. Desculpa. É uma conversa de barba, mas é um desabafo. É um desabafo. Talvez isso não vá entrar em pauta no trabalho de vocês. Mas a minha mãe é uma pessoa guerreira. Eu falo pra minha mãe... Eu falo todo o dia pra minha mãe: **"Mãe, eu vou te dar uma vida melhor. Eu tô correndo atrás do meu sonho.** Vou dar uma vida melhor pra você, porque **eu quero dar orgulho pra você".** Mas olha o que eu recebo da minha mãe: **"Filho, você já me dá orgulho. Olha onde você está, era pra estar vegetando na cama. Vegetando ou morrendo".** Eu não era pra estar aqui conversando com vocês (Estudante Eduardo, 2025).

A minha mãe sempre me deixou à vontade, à vontade com minha deficiência. Ela, tipo assim, ela não falava assim diretamente: "Ô, Felipe, você tem tal deficiência, você não pode fazer isso". Ela não falava isso, mas tipo assim, para mim, hoje, eu vejo assim que a minha mãe não falava, mas ela assim **sempre me dava mecanismos de eu pensar um pouquinho,** pensar eu mesmo, resumindo, eu mesmo que pensava nas minhas limitações, **minha mãe não me dava limitação nenhuma** (Entrevistado Felipe, 2025).

Quando eu tinha uns 10, 11 anos, a minha mãe ficava me forçando a estudar, me esforçar para poder estudar. Aí ela ficava assim: "Você sabe!" E eu insistindo, falando que não quero e ela falando assim: "Não, você vai, senta aqui e a gente vai estudar". E eu chorava e falava que não queria. E ela falava assim: "Olha, agora você vai ler. Lê." E aí fazia eu ler. (...) O meu pai, assim, foi mais para orientar e dar esses direcionamentos. Ele falava assim: "Você não pode chorar, você é aluna, você não pode chorar por causa dos seus amigos." Mas a minha mãe, nossa, ela era mais firme ainda. **Minha mãe era muito firme comigo. Ela falava o que eu precisava saber. Eu precisava respeitar ela, porque ela queria que eu me desenvolvesse.** Então ela tava sempre brigando e lutando para que eu pudesse me desenvolver, para tentar resolver os meus problemas. Então ela ficava falando assim: "Olha, chorar não vai resolver o problema. Então a gente precisa resolver. **Porque quando você for maior, você vai sofrer mais se você continuar assim, porque o mundo é dos ouvintes.**" (Entrevistada Beatriz, 2025).

A minha mãe sempre, assim... me colocou mesmo pra frente, assim, nunca ficou me tratando assim como coitadinha, sempre me colocou pro mundo mesmo para aprender mesmo e não ficar só trancada no quarto chorando, pensativa. Ela sempre me motivou a ter a minha vida

assim, normal. Nunca quis esconder, né? Porque muitos pais fazem isso, né? Esconde a criança, não quer mostrar por vergonha e tal. Eles não, meus pais nunca fizeram isso. **Acredito que também é o casal, né? Não é tipo só minha mãe, minha mãe e meu pai, um ajudando o outro.** E isso que fez eu virar pra frente, sabe? Porque a família é muito importante, né, na vida de uma pessoa. Aí minha mãe sempre correu atrás de pessoas também para ajudar. Eu sou muito grata por todas as pessoas, né, que passou assim na minha vida, porque sempre ali tem um pouquinho de cada um que ajudou, que motivou, que auxiliou (Entrevistada Patrícia, 2025).

Desde que eu nasci já tive (a paralisia cerebral). Foi no parto. Comecei a andar com mais ou menos 6 anos. **Minha mãe investiu na minha vida**, nas fisioterapias. Me colocou na APAE... (Entrevistado José, 2024).

Interessante perceber, através dos relatos, como a participação familiar, especialmente das mães, tem papel fundamental na forma com essas pessoas buscaram conduzir suas vidas, enfrentando os desafios e buscando sempre romper as barreiras. A partir das falas, como “me colocou pra frente”, “era firme comigo”, “minha mãe me incentivou”, percebemos uma postura, diante da adversidade, que incentiva, fortalece e impulsiona esses estudantes a superar as barreiras que insistem em aparecer na vida de uma pessoa com deficiência.

Acerca dessa questão, Glat e Pletsch (2009) nos falam que

O homem é, por essência, um ser social. Sua identidade pessoal é determinada pelo espaço que ele ocupa nos diferentes grupos sociais nos quais transita e pertence. Entre esses destacam-se a família – grupo social primário que o inicia no processo de socialização, e a escola – que completa o processo (Glat e Pletsch, 2009, p. 140).

No caso dos estudantes entrevistados, percebemos que o papel da família, enquanto grupo social primário, iniciou o processo a partir de um empoderamento, na medida em que busca motivar e encorajar os estudantes a buscarem seus objetivos de vida, apesar das dificuldades que iriam enfrentar. Com o depoimento de Beatriz, em que sua mãe fala “não chora, porque quando você for maior, você vai sofrer mais porque o mundo é dos ouvintes”, percebemos como sua mãe estava preocupada em fortalecer uma criança surda para lidar com os demais desafios os quais ela enfrentaria, já sabendo que a sociedade em que vivemos não se preocupa em se adaptar, tampouco incluir uma pessoa com deficiência.

Sobre essa temática, Glat e Pletsch (2009) apontam que a “constituição psicológica de cada um, o meio social e, sobretudo, o apoio familiar, são fatores determinantes das diferentes trajetórias das pessoas com deficiência” (p. 146). Nesse

sentido, percebemos, através dos relatos, justamente, que o apoio familiar oferecido aos estudantes com deficiência que participaram de nossa pesquisa foi, realmente, determinante para que buscassem seguir a vida acadêmica e pudessem ingressar no ensino superior.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender, a partir dos relatos de estudantes com deficiência, o papel do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) na trajetória acadêmica desses discentes na UFJF, analisando de que modo as ações institucionais contribuem para o acesso, a permanência e o percurso formativo no ensino superior. Ao longo do estudo, buscamos articular análise documental, entrevistas e referencial teórico, de modo a compreender não apenas os avanços institucionais, mas também as lacunas ainda existentes no processo de inclusão universitária.

A opção teórico-metodológica pela História de Vida, privilegiando a escuta dos sujeitos, possibilitou um novo olhar para a universidade e para a compreensão do processo de inclusão de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior. Os doze estudantes que participaram da pesquisa, por meio de seus relatos, levaram-nos a refletir sobre aspectos fundamentais de inclusão na universidade. Os relatos que produziam seus sentidos de (in)capacidade, a trajetória escolar permeada pelas histórias de exclusão, as barreiras encontradas na UFJF, o protagonismo que assumem enquanto pessoas com deficiência e as experiências vividas com rede de apoio nos contaram a história de cada um, o que nos proporcionou entrelaçar suas narrativas ao aspecto teórico trazido na pesquisa.

A escolha pela metodologia não foi neutra, tampouco aleatória. Ao contrário, foi uma escolha consciente que, conforme nos aponta Antunes (2012), propicia dar voz a sujeitos que historicamente foram e, em alguma medida, ainda são silenciados pela sociedade e pela universidade. Ao promover a oportunidade desses discentes dialogarem sobre suas vidas e sua relação com a universidade, buscamos valorizar o seu protagonismo no contexto pesquisado. Suas histórias trazem a marca das relações sociais na constituição da identidade pessoal de cada um.

Os resultados evidenciam que a expansão das políticas públicas de acesso ao ensino superior, nas últimas décadas, possibilitou o ingresso de um número crescente de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. No entanto, conforme demonstrado nas análises dos dados, o acesso não garante, por si só, condições efetivas de permanência e plena participação acadêmica. A trajetória desses estudantes continua marcada por desafios e falta de acessibilidade pedagógicas e

atitudinais que atravessam a experiência universitária, o que demanda suporte institucional contínuo e ações articuladas entre diferentes setores da universidade.

Nesse contexto, o Núcleo de Apoio à Inclusão emerge como fundamental para a mediação das condições de acessibilidade no âmbito institucional. Os relatos dos participantes revelam que o NAI desempenha papel central na orientação acadêmica, na articulação com docentes, na viabilização de recursos de acessibilidade pedagógica e no acolhimento dos estudantes, constituindo-se como referência de apoio durante a graduação. Tal constatação reforça a importância da existência de estruturas institucionais especializadas que atuem de forma transversal, promovendo condições de equidade no ensino superior.

Cabe destacar que a Resolução de Criação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) prevê a constituição da Comissão de Apoio ao NAI (CONAI), instância destinada a fortalecer a participação da comunidade universitária e a subsidiar a construção e o acompanhamento das ações voltadas à inclusão. Entretanto, em razão da baixa participação de seus membros e das dificuldades de funcionamento, a comissão acabou sendo extinta. Considerando a complexidade das demandas relacionadas à inclusão no ensino superior, entende-se que a retomada da CONAI representa uma estratégia relevante para ampliar o diálogo entre os diferentes setores da universidade, fortalecer a gestão participativa e contribuir para o aprimoramento das políticas institucionais de acessibilidade e permanência.

A pesquisa evidenciou, também, limites importantes na atuação institucional, entre eles a necessidade de formação docente e ampliação de políticas voltadas para inclusão no ensino superior, especialmente no âmbito da UFJF. Esses aspectos indicam que, embora haja avanços no plano normativo e institucional, a inclusão ainda se configura, em muitos momentos, como responsabilidade individualizada e não como compromisso coletivo da universidade.

Do ponto de vista científico, esta pesquisa contribui para o campo da educação inclusiva no ensino superior, ainda pouco explorado nas publicações nacionais, especialmente sob a perspectiva da permanência acadêmica. Ao privilegiar as vozes dos próprios estudantes, o estudo reforça a importância de pesquisas que considerem os sujeitos como protagonistas na produção de conhecimento, contribuindo para a construção de políticas mais sensíveis às experiências reais vividas na universidade.

Reconhecemos que nosso estudo, ao se concentrar em uma única instituição e em um número específico de participantes, pode se revelar como um aspecto

restrito, que não abrange todo o contexto do ensino superior brasileiro. No entanto, as experiências analisadas apresentam elementos que dialogam com pesquisas nacionais, indicando tendências comuns relacionadas aos desafios da inclusão universitária. Futuras investigações podem ampliar o escopo para outras instituições, comparar diferentes modelos de núcleos de acessibilidade ou aprofundar análises sobre trajetórias pós-formação de estudantes com deficiência.

Esperamos que nossa pesquisa contribua significativamente para o contexto da educação superior brasileira. As falas que aqui foram apresentadas podem contribuir para a reflexão sobre como as universidades e seus diversos atores compreendem o processo de inclusão de estudantes com deficiência na academia e na sociedade como um todo.

Concluimos que a inclusão no ensino superior é um processo em construção, que envolve avanços significativos, mas também desafios persistentes. A presença crescente de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras representa conquista histórica das políticas públicas e dos movimentos sociais, contudo sua permanência com qualidade depende do compromisso institucional contínuo com a acessibilidade, a equidade e o reconhecimento da diversidade humana.

Assim, mais do que garantir acesso, torna-se essencial assegurar condições para que estudantes com deficiência possam viver plenamente a experiência universitária, desenvolver suas potencialidades e participar da produção do conhecimento em condições de igualdade. A universidade inclusiva não se constrói apenas com normas e estruturas, mas, sobretudo, com mudanças culturais, pedagógicas e sociais que reconheçam a diferença como dimensão constitutiva da educação e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. H.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. F.; SOUSA, A. S. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 51–63, 2021.

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. Inclusão no ensino superior: um processo em pauta na universidade federal de Juiz de Fora – UFJF. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 334-348, jul./dez. 2019.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012, 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; GLAT, Rosana. Pesquisa em educação especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. *In*: TAQUETTE, S. R. & CALDAS, C. P. (Org.). **Ética e pesquisa com populações vulneráveis**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 267-292, 2012.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; AMORIM, Cassiano Caon. Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 15, p. 00 - 01, 2020.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; BRAGA, Nádia Ferreira de Faria; TAVELLA, Patrícia Sá de Almeida. Políticas e práticas de inclusão no ensino superior: a monitoria especializada em foco. *In*: 4º Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Profissional Tecnológica, 4., 2024, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2024, p. 715-731.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; GLAT, Rosana. Um panorama das políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: avanços, desafios e perspectivas. *In*: Bordignon *et al.* (org.). **Políticas educacionais no contexto neoliberal: tendências e desafios**. Passo Fundo: UPF Editora, 2025. p. 208–225.

ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da Educação Básica. *In*: ABRAMOWICZ, A; MOLL, J. (Org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. **A reconfiguração da escola**. Entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas: Editora Papirus, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

AUGRAS, Monique. Prefácio. *In*: GLAT, Rosana. **Somos Iguais a Vocês: Depoimentos de Mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011.

BRASIL, Lei. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v. 27, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, SEEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 8: seleção de propostas. Programa Incluir: acessibilidade no ensino superior**. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 128, 7 jul. 2010, p. 52. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809

-editais-incluir-2010-dou&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador programa incluir: acessibilidade na educação superior**. Brasília, DF: MEC/SECADI/SESu, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 out. 2024.

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

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

BRIZOLLA, Francéli. **Inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência nas universidades federais**. YouTube, 22 out. 2025. Canal Adifes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eOp_5UNWH3o&t=10153s. Acesso em: 29 de novembro de 2025.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

BUENO, Carmem Leite Ribeiro; PAULA, Ana Rita de. **Acessibilidade no mundo do trabalho**. São Paulo: SORRIBRASIL, 2007.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação Puc-Campinas**, [S.L.], v. 22, n. 3, p. 371, 20 out. 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, abr. 2018.

CABRAL, L. S. A. (2018). Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(57). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>. Acesso em: 28 ago. 2024

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-15, jan. 2020.

CANDIDO, E. A. P.; NASCIMENTO, C. R. S. do; MARTINS, M. de F. A.

Acessibilidade na educação superior também envolve o trabalho pedagógico. RIAEE – **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 1017-1033, 2016.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORREIA, Luís de Miranda. Educação inclusiva ou educação apropriada. *In*: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 123-142.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

DOS SANTOS, C. E. R.; OLIVEIRA, L. P. de; HERRERA, V. A. S.; DA SILVA, S. Acessibilidade Digital em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: uma Revisão Sistemática. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2021.

DUTRA, Flávia Barbosa S.; DI BLASI, Felipe; RAMOS, Mídia Moreira Oliveira *et al.* **Documento norteador para implementação do Plano de Acessibilidade Básica (PAB): primeiros passos**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024.

DUTRA, Flávia Barbosa S.; ANTUNES, Katiuscia Vargas. Interseccionalidade como ferramenta de análise para entender as condições de permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. *In*: GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli (orgs.). **Vivências de pessoas com deficiência intelectual no contexto educacional e social**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007

FERREIRA, Helena Perpétua de Aguiar; DANZIATO, Leonardo José Barreira. O FRACASSO ESCOLAR: entre o dito e o maldito. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 11, n. 37, 2025. DOI: 10.21920/recei.v11i37.7538. Disponível em: <https://homologacaoperiodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/7538>. Acesso em: 9 jan. 2026.

GLAT, Rosana *et al.* O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v. 10, a. 3, p. 235-250. Maio – Agosto, 2004.

GLAT, Rosana. **Somos Iguais a Vocês**: Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009.

GLAT, Rosana; Pletsch, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, UFMA. 2009.

GLAT, Rosana. **Métodos de Pesquisa em Educação Especial: Método de História de Vida em Pesquisa na Educação Especial**. Youtube, 20 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmthAqwLpS8>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

GONZÁLEZ, Maria del Carmen Ortiz. Educação inclusiva: uma escola para todos. *In*: CORREIA, Luís de Miranda (org). **Educação especial e inclusão**—Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora, 2003, pp. 57-72.

GUIMARÃES, Décio Nascimento. Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. *In*: MELO, Francisco Ricardo Lins V.; GUERRA, Érica Simony FM; FURTADO, Margareth Maciel FD. **Educação Superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

HEGARTY, Seamus. O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. *In*: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 79-92.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2024: apresentação dos resultados**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 24 fev. 2026.

LAMÔNICA, D. A. C.; ARAÚJO FILHO, P.; SIMOMELLI, S. B. J.; CAETANO, V. L. S. B.; REGINA, M. R. R.; REGIANI, D. M. [online]. 2008. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 14, 177- 188.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.

LIMA, Ana Beatriz Leça de; DE MELO, Ismail Barra Nova; GIMENES-MINASSE, Maria Henriqueta Sperandio Garcia. Acessibilidade do Parque Natural Municipal Victório Siquierolli (Uberlândia/MG) para visitação de pessoas com deficiências física, auditiva e visual. **Caderno Virtual de Turismo**, [S. l.], v. 19, n. 3, 2019. DOI:

10.18472/cvt.19n3.2019.1574. Disponível em:
<https://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/article/view/1574>. Acesso em: 6 nov. 2025.

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

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 93-108.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *DUA: desenho universal para a aprendizagem*. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dNNQkqAqXvA>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORGADO, José. Os Desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In: CORREIA, Luís de Miranda (org). Educação especial e inclusão—Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora, 2003, pp. 73-88.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Rosane Lopes e; GOMES, Raphael Carmesin. A interiorização e ampliação democrática da cultura universitária: um caso na UFPA. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 7, p. 5945-5971, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 1610-1627, 5 set. 2017.

PRATES, Déborah. **Acessibilidade Atitudinal**. 1. ed. Rio de Janeiro: Gramma Editora, 2015.

RAMOS, Any Caroline Abreu; LOCKMANN, Kamila. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais. In: NASCIMENTO, Washington C. S.; SILVA, Maria E. R. S.; KROEF, Mônica C. M. (orgs.). **Políticas e**

práticas em educação especial e inclusão escolar. Curitiba: Editora Íthala, 2021. Recurso eletrônico.

REZENDE, Raquel Fernandes; REZENDE, Vera Lúcia Ferreira Motta. O campus da Universidade Federal de Juiz de Fora: a contribuição de um projeto moderno para uma cidade contemporânea. In: SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL, 8., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: DOCOMOMO Brasil, 2009. p. 1–15.

RIBEIRO, Sandra Bernardes (Org.). Mobilidade e acessibilidade urbana em centros históricos. IPHAN. Brasília: Iphan, 2014. (Cadernos Técnicos; 9). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/CadTec9_CadernoAcessibilidade_m.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.** Porto: Porto Editora, 2001, pp. 13-34.

RODRIGUES, D. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades de construção de uma Universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, p. 1-5, 2012.

RODRIGUES, David. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, David (org). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade.** Porto: Porto Editora, 2003, pp. 89-101.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência para um novo senso comum. A ciência o direito e a política na transição paradigmática.** 4 ed. São Paulo: Cortez. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, Isabela Samogim; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Fatores que Dificultam a Permanência de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 430–439, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Revista Forum**, [S.L], p. 9-18, 2002. Disponível em: [//seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129](http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129). Acesso em: 09 out. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCHREFFLER, Jillian; VASQUEZ III, Eleazar; CHINI, Jacquelyn; JAMES, Westley. Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: a systematic literature review. **International Journal of STEM Education**, v. 6, n. 1, artigo 8, 2019. DOI: 10.1186/s40594-019-0161-8. Disponível

em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40594-019-0161-8>. Acesso em: 09 out. 2025.

SEGATO, R. **Crítica da decolonialidade em oito ensaios**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SOUZA, RGR e RIBEIRO, KT. **A natureza pode ser para todas as pessoas**: guia para acessibilidade em Unidades de Conservação. São Paulo: Instituto Semeia, 2021.

SOUZA, Ricardo Gonzalez Rocha. **O paraíso é para todos?** Acessibilidade em unidades de conservação para pessoas com deficiência. 2019. Dissertação. (Mestrado Profissional Biodiversidade em Unidades de Conservação). Escola Nacional de Botânica Tropical, Jardim Botânico do Rio de Janeiro. 108p. pdf.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 37, n. 2, p. 119-126, jun. 2003.

TAVELLA, Patrícia. **Narrativas Docentes**: um estudo sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2026. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2026. Em andamento.

TOJAL, Amanda. Acessibilidade e inclusão de públicos especiais em museus. **Caderno de acessibilidade**: Reflexões e Experiências em Museus e Exposições, São Paulo: 11-20, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 023/2016, de 25 de janeiro de 2016**. Aprova o Regulamento Acadêmico da Graduação. Juiz de Fora: UFJF, 2016. Documento interno.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Resolução nº 092/2018, de 24 de agosto de 2018**. Aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão. Juiz de Fora: UFJF, 2018. Documento interno.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Guia de orientações para acessibilidade de pessoas com deficiência na UFJF**. Juiz de Fora: UFJF, 2025. Documento interno.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Informações gerais** – Jardim Botânico da UFJF. Juiz de Fora, MG. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/jardimbotanico/visitacao/informacoes-gerais/>. Acesso em: 07 nov. 2025.

WARWICK, Cliff. O apoio às escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001, pp. 109-122.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a**

aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, São Carlos, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr. 2018.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Cultura, políticas e práticas de inclusão no ensino superior: um estudo a partir do Núcleo de Apoio a Inclusão da UFJF”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é ampliar as discussões acerca das culturas políticas e práticas de inclusão na Universidade Federal de Juiz de Fora, através dos relatos dos estudantes com deficiência e do trabalho com o Núcleo de Apoio a Inclusão. Nesta pesquisa pretendemos promover o debate acerca das culturas, políticas e práticas de inclusão a partir do Núcleo de Apoio a Inclusão por dois vieses: o primeiro a partir da vivência dos estudantes, através da metodologia de História de Vida, trazendo argumentos acerca de como o suporte do NAI promove (ou não) maior acessibilidade e capacidade de cursarem o ensino superior; e o segundo, uma análise dos documentos que regem o trabalho do NAI/UFJF.

Caso você concorde em participar, vamos fazer uma entrevista aberta com você. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; desconforto; estresse; possível identificação involuntária dos participantes e perda de anonimato. Mas, para minimizar esses riscos, a pesquisadora manterá a identidade em sigilo, utilizando nomes fictícios no decorrer do trabalho e na escrita da tese. Além disso, o armazenamento dos arquivos das entrevistas será realizado em local de acesso restrito, em dispositivo físico (e não na nuvem). Você é livre para se recusar a responder qualquer uma das perguntas realizadas ao longo da entrevista, bem como para solicitar tempo de descanso durante a entrevista e/ou reagendar o encontro, caso seja necessário. Outra medida para minimizar o risco de cansaço e/ou desconforto físico, consiste em realizar as entrevistas em ambiente com boa iluminação, ventilação e sem barulho ambiente.

A pesquisa pode ajudar na possibilidade de construção de culturas, políticas e práticas de inclusão no campus da UFJF e outras universidades que poderão se beneficiar dos resultados, impactos e produtos da pesquisa, além de ajudar a melhorar o trabalho do Núcleo de Apoio a Inclusão da UFJF e promover maior acessibilidade para os demais estudantes com deficiência que pertencem a essa comunidade acadêmica.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar

indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Nádia Ferreira de Faria Braga
Orientadora: Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: PPGE/FACED
CEP: 36036-900
Fone: 99846-2506
E-mail: nadia.faria@ufjf.br