



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Câmpus de Marília

DÉBORA CHIARARIA DE OLIVEIRA

Inclusão no Ensino Superior:

o olhar de acadêmicos com necessidades educacionais específicas sobre as
barreiras atitudinais

Marília
2025

DÉBORA CHIARARIA DE OLIVEIRA

Inclusão no Ensino Superior:

o olhar de acadêmicos com necessidades educacionais específicas sobre as
barreiras atitudinais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação como parte das exigências para a
obtenção do título de Doutora em Educação pela
Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.
Orientadora: Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de
Oliveira Martins

Marília
2025

O48i	Oliveira, Débora Chiararia de Inclusão no Ensino Superior : o olhar de acadêmicos com necessidades educacionais específicas sobre as barreiras atitudinais / Débora Chiararia de Oliveira. -- Marília, 2025 127 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins 1. Educação. 2. Necessidades educacionais específicas. 3. Ensino superior. I. Título.
------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

DÉBORA CHIARARIA DE OLIVEIRA

Inclusão no ensino Superior:

o olhar de acadêmicos com necessidades educacionais específicas sobre as barreiras atitudinais

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Profa. Dra. Andréa Perosa Saigh Jurdi
Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista.

Prof. Dr. Gustavo Martins Piccolo
Universidade de Araraquara

Profa. Dra. Juliana Cavalcante de Andrade Louzada
MUST University

Profa. Dra. Sabrina Fernandes de Castro
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Marília, 5 de junho de 2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Inclusão no Ensino Superior: o olhar de acadêmicos com Necessidades Educacionais Específicas sobre Barreiras Atitudinais

AUTORA: DÉBORA CHIARARIA DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Professora Doutora SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS (Participação Virtual)
Departamento de Educação Especial / UNESP/Marília

Prof(a). Dr(a). ANDRÉA PEROSA SAIGH JURDI (Participação Virtual)
Departamento de Saúde, Educação e Sociedade / Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. GUSTAVO MARTINS PICCOLO (Participação Virtual)
Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva / Universidade de Araraquara

Profa. Dra. JULIANA CAVALCANTE DE ANDRADE LOUZADA (Participação Virtual)
Programa de Doutorado em Educação e Liderança / MUST University



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

Profa. Dra. SABRINA FERNANDES DE CASTRO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria

Marília, 05 de junho de 2025

Documento assinado digitalmente
 GUSTAVO HENRIQUE NICOLAU ALVES GABARDO
Data: 13/06/2025 17:40:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Gustavo Henrique Nicolau Alves Gabardo
Supervisor Técnico de Seção
Seção Técnica de Pós-Graduação

DEDICATÓRIA

A todes estudantes autodeclarados com Necessidades
Eduacionais Específicas no Ensino Superior, que suas
existências tenham o devido valor, reconhecimento e respeito.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma conquista materna é individual. Esta tese é amparada por diversas mãos que me auxiliam em todos os momentos cruciais da vida. Deste modo, torno público os agradecimentos a meus pais, Hélder e Cida, que são minha essência, fortaleza e exemplo maior de dedicação à família, ao trabalho e estudos. Agradeço por serem minha rede de apoio, por serem presença da maneira que podem. Pai, obrigada por incentivar minhas “aventuras”, por sempre acreditar que tudo daria certo. Mãe, obrigada por ficar com as crianças, pelas comidinhas gostosas que tanto confortam, por ser fonte inesgotável de amor.

Agradeço ao meu esposo, Tomaz, meu companheiro de loucuras e conquistas acadêmicas há uma década. Você, que abdicou de tanto para que este trabalho se concretizasse, ficou com nossos filhos durante meus eternos momentos de escrita, que levou toda a família até seu trabalho, durante a noite, para que eu pudesse “roubar” o wi-fi a fim de submeter um resumo dentro do prazo quando a internet de casa parou, que ouve todas as minhas angústias e incertezas, que topa incansavelmente viver “mais um sonho da Debinha”, é, sem dúvida, minha fonte de inspiração e amor genuíno. Obrigada por tanto, te amo.

Agradeço à Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, por topar me orientar a construção desta tese, pela paciência nos momentos em que precisei meu ausentar para viver a maternidade atípica, por entender e respeitar meu tempo de escrita, pelos conselhos e incentivos, por viver este e futuros sonhos comigo.

Agradeço aos professores membros das bancas de qualificação e defesa: Profa. Dra. Eliane Menezes; Prof. Dr. Gustavo Piccolo; Profa. Dra. Sabrina Castro e Profa. Dra. Andréa Jurdi. Não tenho palavras para agradecer tanto conhecimento compartilhado, tantos conselhos que enriqueceram minha tese e, principalmente, aqueceram meu coração. Vocês são inspiração.

Às amigas que fiz durante esta jornada: Juliana Louzada, companheira de escrita, de desabafos, de maternidade, festinhas de aniversário, de puxões de orelha — “Para de

ser louca, Débora”. Obrigada por me amparar e incentivar nos momentos em que eu não acreditava que seria possível. Ana Paula Ciantelli, companheira de profissão e escrita de artigos, também de desabafos, incentivo. Caroline Hellen Rampazzo Alves, que chegou nos anos finais do doutorado, mas teve um papel fundamental. Olhou de forma crítica e sensível para minhas incertezas, me auxiliando a ajustar a rota e ter fôlego para terminar. Não posso deixar de mencionar também aos colegas do grupo de estudo e pesquisa (GEPDI e LALIS), os quais semana a semana travaram debates calorosos que auxiliaram no refinamento teórico da escrita e compreensão das múltiplas vivências e existências. A todes, meu muito obrigada.

Às amigas queridas de longa data, obrigada por torcerem, ficarem on-line durante toda a defesa, por ouvirem minhas incertezas, por sempre acreditarem que tudo daria certo. Obrigada por ficarem durante toda a jornada da vida e em mais esta etapa concluída.

Por fim, meu eterno e sincero agradecimento a todes participantes deste estudo, principalmente àqueles que se fizeram presente durante os encontros focais. Foi com vocês que entendi o significado e importância de pertencer, da luta, da sobrevivência e, existência! Vocês são a alma deste trabalho que emana força e potência. Meu papel foi apenas de possibilitar o encontro. Vocês são incríveis. Desejo que alcancem seus sonhos mais bonitos. Meu muito obrigada.

Aproveito este momento para ressaltar que “o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.” Muito obrigada.

“A vida me fez de vez em quando pertencer, como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo. E então eu soube: pertencer é viver.” (Clarice Lispector, 1999).

RESUMO

A busca pelo ingresso na educação superior tem sido cada vez mais frequente entre os estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE). Este movimento tem aumentado em razão da implementação de políticas públicas educacionais inclusivas como respostas institucionais destinadas a viabilizar a presença desses estudantes no ensino superior e amenizar a presença de barreiras atitudinais nesse contexto. Em razão da complexidade das dinâmicas de interações sociais inerentes ao ambiente universitário, especialmente decorrentes de estigmas de opressão, discriminação e do capacitismo relacionados às pessoas em situação de deficiência e diversidade, esta pesquisa objetivou investigar como acadêmicos autodeclarados com NEE avaliam a presença de políticas públicas educacionais inclusivas de uma universidade estadual pública brasileira. Como objetivos específicos, procurou analisar como as barreiras atitudinais interferem nas vivências e percepções desses sobre as políticas públicas educacionais inclusivas da respectiva universidade. Para compor o universo de participantes, a coleta de dados partiu de um universo geral de acadêmicos matriculados em cursos de graduação, ingressantes e veteranos, da respectiva universidade, os quais se autodeclararam com NEE, com especial atenção aos que se reconheceram na situação da deficiência. A produção dos dados foi realizada em dois momentos diferentes. No momento A foi feita a aplicação dos seguintes instrumentos avaliativos: Formulário de Identificação de Universitários com e sem Necessidades Educacionais Específicas (FIUNEE) e o Índice de Inclusão para Educação Superior (INES-BRASIL), adaptado para o português, para estudantes com e sem NEE. No momento B foram realizados encontros focais com acadêmicos que se autodeclararam com NEE. Dos 347 respondentes que participaram do estudo, 31 se autodeclararam com NEE, sendo 66% de caráter permanente e 33,33% temporário, majoritariamente de natureza pedagógica, que implicavam em sua permanência ou não na universidade. No que se referiu à identificação das políticas públicas educacionais inclusivas, foi possível concluir, com base nos dados emergentes do INES-BRASIL, a parca presença de ações voltadas à redução das barreiras atitudinais evidenciadas nas práticas docentes, na participação limitada dos estudantes com NEE e na oferta de programas de extensão/projeção social. Em relação aos resultados dos encontros focais, foram identificados sete “Núcleos de Significação” com maior carga emocional, a saber: “Existir para além de um formulário sociodemográfico”; “A exclusão dentro da inclusão”; “Uma prática docente capacitista e opressora”; “Acessibilidade e inclusão: uma pauta que não “viraliza”; “Garantia de direitos à mercê de interesses políticos”; “Em meio ao mar de solidão, uma busca por acolhimento” e “A luz que nos faltava”.

Palavras-chave: ensino superior; necessidades educacionais específicas; políticas públicas educacionais inclusivas; barreiras atitudinais.

ABSTRACT

The aspiration to access higher education has become increasingly common among students with specific educational needs (NEE). This trend has been reinforced by the implementation of inclusive public educational policies, conceived as institutional responses aimed at enabling the presence of these students in higher education and mitigating the persistence of attitudinal barriers in this context. Given the complexity of the social interaction dynamics inherent to the university environment — particularly those stemming from stigma, oppression, discrimination, and ableism toward individuals in situations of disability and diversity — this study aimed to investigate how self-declared SEN students assess the presence of inclusive public educational policies at a Brazilian state public university. More specifically, the study sought to analyze how attitudinal barriers influence these students' experiences and perceptions regarding such policies at the institution. Data collection involved students enrolled in undergraduate programs, both newcomers and senior, who self-identified as having SEN, with particular attention to those who recognized themselves as experiencing disability. Data production occurred in two phases. Phase A involved the application of two evaluative instruments: the Identification Form for University Students With and Without Specific Educational Needs (FIUNEE) and the Higher Education Inclusion Index (INES-BRASIL), adapted into Portuguese for use with students with and without SEN. Phase B consisted of focus group meetings with students who had self-identified as having SEN. Among the 347 participants in the study, 31 self-declared as having SEN, 66% of a permanent nature and 33.33% of a temporary nature, most of which were pedagogical in character and impacted their ability to remain enrolled at the university. Based on data emerging from the INES-BRASIL, the identification of inclusive public educational policies revealed a limited presence of actions aimed at reducing attitudinal barriers. These results were reflected in exclusionary teaching practices, the limited participation of students with NEE, and the scarce availability of extension programs and social outreach initiatives. The focus group results led to the identification of seven emotionally charged "Meaning Cores," namely: "Existing beyond a sociodemographic form"; "Exclusion within inclusion"; "Ableist and oppressive teaching practices"; "Accessibility and inclusion: an unpopular agenda"; "Rights at the mercy of political interests"; "Surrounded by a sea of solitude, seeking acceptance"; and "The light we lacked."

Keywords: higher education; specific educational need; inclusive educational policies; attitudinal barriers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Os 25 indicadores do INES-BRASIL.	47
Quadro 2. Apresentação dos fatores e indicadores que abordaram a temática de barreiras atitudinais com seus respectivos descritores.	53
Quadro 3. <i>Campi</i> que aceitaram participar e divulgar a pesquisa para os acadêmicos matriculados em cursos de graduação de sua respectiva unidade.	55
Quadro 4. Semaforização com agrupamento por categorias de interesse, cor e porcentagem.	57
Quadro 5. Características dos encontros focais.	60
Quadro 6. Relação entre fatores, indicadores e seus respectivos percentuais na semaforização.	68
Quadro 7. Relação entre fatores, indicadores do INES-BRASIL e “Núcleos de Significação”.	69
Quadro 8. Perfil dos 33 acadêmicos com NEE que compuseram o universo final de participantes da pesquisa.	71
Quadro 9. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.	74
Quadro 10. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.	76
Quadro 11. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.	80
Quadro 12. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.	85
Quadro 13. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.	88
Quadro 14. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.	92
Quadro 15. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.	96

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 Políticas públicas educacionais inclusivas como facilitadoras do acesso ao ensino superior	19
2.2 Capacitismo: aspectos conceituais.....	22
2.3 Barreiras de acessibilidade atitudinais.....	26
2.3.1 Formação das atitudes sociais.....	31
2.4 Contribuição do modelo social para situar o acadêmico autodeclarado com NEE no ensino superior.....	34
2.4.1 Contextualizando os termos “em situação de deficiência” e “necessidades educacionais específicas”	34
2.4.2 O modelo social em diálogo com acadêmicos autodeclarados com NEE	38
3. OBJETIVO.....	43
3.1 Objetivo geral	43
3.2 Objetivos específicos.....	43
4. METODOLOGIA.....	44
4.1 Caracterização geral da pesquisa	44
4.1.1 Aspectos éticos gerais	44
4.1.2 Local de aplicação e durabilidade da pesquisa	45
4.1.3 Produção geral dos dados	45
4.2 Momento A: O Índice de Inclusão para Educação Superior (INES-Brasil)	45
4.2.1 Produção dos dados do momento A: aplicação do INES-BRASIL	47
4.2.2 Participantes do momento A	49
4.2.3 Procedimento de análise dos dados do momento A	51
4.3 Momento B: encontros focais com acadêmicos que se autodeclararam com NEE	56
4.3.1 Participantes do momento B	57
4.3.2 Organização dos encontros focais	58
4.3.3 Procedimento de análise dos dados emergentes dos encontros focais	61
5. RESULTADOS	65
5.1 O INES-BRASIL e a semaforização	65
5.2 Encontros focais.....	67
5.3 Caracterização do perfil dos participantes que compuseram o universo final da pesquisa	68
6. DISCUSSÃO	71

6.1 Existir para além de um formulário sociodemográfico.....	71
6.2 A exclusão dentro da inclusão.....	74
6.3 Uma prática docente capacitista e opressora	78
6.4 Acessibilidade e inclusão: uma pauta que não “viraliza”	82
6.5 Garantia de direitos à mercê de interesses políticos.....	85
6.6 Em meio ao mar de solidão, uma busca por acolhimento.....	90
6.7 A luz que nos faltava	94
6.8 Limites da pesquisa.....	97
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICA A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MOMENTO A: APLICAÇÃO DOS FORMULÁRIOS FIUNEE e INES-BRASIL	116
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MOMENTO B: ENCONTROS FOCAIS	117
APÊNDICE C: PRINT ILUSTRATIVO DO OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A CLAI DOS CAMPI QUE ACEITARAM PARTICIPAR DA PESQUISA	119
APÊNDICE D: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	121
APÊNDICE E: CARTA DE APOIO Á PESQUISA	123
ANEXO A: INES-BRASIL: Fatores, Indicadores e Descritores	125

APRESENTAÇÃO

Durante todo o percurso da pesquisa fiz esforço considerável para manter a famosa neutralidade que embasa o exercício da profissão da Psicologia. Pautada na ideologia “Nada sobre nós sem nós”, construída pelas pessoas em situação de deficiência e/ou outras situações de marginalização e vulnerabilidade social, meu intuito era de realmente “suspender” meus conhecimentos e vivências prévias para que a pesquisa fosse feita “com” tais sujeitos e não “por” ou “para” eles. Contudo, para total surpresa, falhei nesta missão! O trabalho realmente foi feito com sujeitos e comigo. Não pude me “esconder” por muito tempo. A banca foi enfática: você deve mostrar que está ali, precisa se apresentar.

Portanto, depois de muita resistência, vou me apresentar: psicóloga, formanda no ano de 2013 pela Universidade de Marília (UNIMAR), inicio minha trajetória com a educação inclusiva durante a Residência Multiprofissional em Saúde Auditiva do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (HRAC/USP), onde acompanhei pessoas em situação de deficiência auditiva (crianças e adultos) e seus familiares. Minha aproximação foi maior durante meu trabalho de conclusão de curso, quando entrevistei mães de crianças diagnosticadas com Desordem do Espectro da Neuropatia Auditiva (DENA). O intenso sofrimento vivenciado por essas mães me levou a dar continuidade à pesquisa e acompanhamento a elas durante meu mestrado em Ciências, com ênfase nos Processos e Distúrbios da Comunicação, agora pela Faculdade de Odontologia da USP, campus de Bauru. Meu envolvimento foi tamanho que sentia a necessidade de estar com elas por mais tempo, compreender melhor o que sentiam diante desse universo tão amplo e desafiador que era ser mãe de uma criança com DENA.

Depois de concluir o mestrado, precisei fazer uma pausa em meus estudos para vivenciar o meu maternar. Durante os anos de 2019 e 2020 me dediquei aos cuidados para com meu primeiro filho, Benjamin. Porém, tudo que vivi durante os quatro anos em Bauru ainda estava comigo, seja em alguma vivência similar das mães que acolhi, seja avaliando o desenvolvimento de Benjamin. Movida pelo desejo de ampliar ainda mais meus estudos na área de saúde auditiva, decido, no fim de 2020, prestar o processo seletivo para o doutorado. Fui em busca de algum(a) orientador(a) no campus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Marília que desenvolvesse pesquisas nesta área e descubro a Profa. Dra. Sandra Eli,

a qual mesmo sendo da pedagogia, gentilmente aceitou me orientar durante mais esta etapa de minha formação. Assim, no ano de 2021 inicio meu curso de doutorado pela UNESP.

Foi ali que meu letramento deu uma virada de chave acerca de tudo o que imaginava conhecer sobre a deficiência. A concepção e a compreensão passaram de uma visão biomédica e reparadora para uma visão social e tudo se transformou. Entendi perfeitamente que a deficiência está na sociedade capacitista e estigmatizadora, não no sujeito como um “déficit” a ser reparado. Eu precisava ouvir tudo o que os acadêmicos com necessidades educacionais específicas (NEE) tinham a dizer para que toda esta caminhada fizesse ainda mais sentido, uma vez que, na minha vida pessoal me descobria como mãe atípica. Naquele momento a Débora profissional e pesquisadora se fundiu com a Débora mãe e, mesmo que eu tentasse ao máximo disfarçar, a militância já estava enraizada em mim. A partir da inserção do Benjamin no contexto escolar pude entender que a educação inclusiva é atravessada por diversas barreiras de acessibilidade, mas as atitudinais têm um peso significativo. Dependendo de como a professora compreendia o aluno com deficiência, pela ótica tradicional e capacitista, Benjamin tinha um ano letivo sem adaptações, com pouco interação com pares e professores, retornava com o caderno de atividades em branco; quando a ótica era no Benjamin enquanto sujeito, ser humano e em suas potencialidades, as adaptações aconteciam, ele ficava mais feliz, tinha interação de qualidade e engajamento nas atividades. Portanto, a partir desta experiência quis entender um pouco mais como as barreiras atitudinais perpassavam a vida de acadêmicos autodeclarados com NEE no Ensino Superior.

Conciliar todas as demandas do doutorado com a maternidade atípica, casa, trabalho, depois outra maternidade – agora da Amábile, minha filha mais nova que nasceu no meio do percurso – me fez recalcular a rota e optar pela bolsa da CAPES, oferecida pelo programa. Este apoio, bem como da Profa. Sandra e de meus familiares, foi essencial para concluir a formação. Por fim, concluo ao apresentar os resultados desta pesquisa que sempre estive aqui, que o pesquisador também é, junto com seus participantes, o coração do trabalho, o qual deixo, com muito amor e gratidão, em cada linha, ponto e vírgula. Que todo amor aqui contido ecoe pela eternidade. Seremos resistência e existência!

1. INTRODUÇÃO

Embora a Educação, em todos os seus níveis, seja um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 para toda a população, o desenvolvimento do sistema educacional em nosso país ocorreu de forma excludente desde seu início. Isso se deve, em grande parte, ao fato do Brasil ser permeado por fenômenos estruturais de desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas que impõem barreiras significativas ao acesso igualitário e equitativo a esse direito (Ciantelli *et al.*, 2022, p. 3; Martins, Ciantelli e Nunes, 2022, p. 3; Nierotka e Trevisol; 2019, p. 24). Entende-se também que tais barreiras, sobretudo no ensino superior, podem condicionar o percurso educacional de pessoas que se reconhecem em situações de vulnerabilidade e opressão social, aqui neste estudo entendidas a partir do defendido por autores como Ciantelli *et al.* (2022, p. 3); Martins, Ciantelli e Nunes (2022, p. 3) como “pessoas em situação da deficiência¹, negros, indígenas, LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexos, assexuais e outros), mulheres, idosos, dentre outros”, os quais podem apresentar Necessidades Educacionais Específicas (NEE)², temporárias ou permanentes, em algum momento de suas trajetórias no ensino superior (Martins e Louzada, 2022, p. 68).

Segundo autores como Martins (2002, p. 2); Mesquita, Almeida e Mohn (2023, p. 681) e Nierotka e Trevisol (2019, p. 14), o ensino superior brasileiro carrega uma herança elitista desde sua origem, quando as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas eram fortemente controladas pelo Estado e destinadas a um público privilegiado: a elite intelectual. Contudo, os autores destacam que, com o avanço das políticas neoliberais nas décadas de 1980 e 1990, ocorreu uma inflexão no modelo universitário, direcionando-o para uma lógica privatista e tecnicista.

¹ Neste estudo optou-se pelo uso do termo “em situação de deficiência” com o objetivo de tensionar e ultrapassar categorizações e tipificações pautadas em princípios normalizadores e reparadores da condição da deficiência. Assim, partiu-se da compreensão da deficiência como resultado de sua relação dialética com a cultura e a sociedade, conforme asseveram Martins *et al.* (2022, p. 3) e, mais recentemente, posicionamento assumidos por Oliveira e Ciantelli (2024, p. 3). Durante o desenvolvimento do estudo pretende-se situar uma discussão mais aprofundada sob esta decisão.

² A escolha pelo uso do termo “Necessidades Educacionais Específicas” foi feita como uma tentativa de afastamento das conotações de inferioridade, assistencialismo e estigma que o termo “Necessidades Educacionais Especiais” comumente remete, conforme proposto por Martins e Louzada (2022, p. 68).

Desse modo, seguindo o que especificamente foi apontado por Mesquita, Almeida e Mohn (2022, p. 682), as universidades passaram a “ser esvaziadas de sua função de produção de conhecimento, assumindo um papel de mera reprodução técnica voltada ao mercado”, ocasionando a inversão da responsabilidade e da garantia de acesso à educação do Estado para o sujeito, agora compreendido como resultado de esforço e mérito individual. Surpreendentemente, houve um aumento no número de matrículas no ensino superior devido à expansão e à diversificação do perfil dos universitários, especialmente de pessoas em situações de vulnerabilidade e opressão social, pautado no discurso de que “o acesso ao trabalho está diretamente relacionado ao nível de instrução”.

Entretanto, quando essas pessoas em situação de vulnerabilidade e opressão social chegam ao ensino superior e autodeclaram suas NEE, em busca da garantia de direitos e de um ensino inclusivo de qualidade, se deparam com questões que se entrecruzam nesta jornada: os fenômenos estruturais de desigualdades e as barreiras de acessibilidade que afetam profundamente a vivência desses acadêmicos.

Tomando como base as seis dimensões de barreiras de acessibilidade propostas por Sassaki (2009, p. 10-16), este estudo teve como objetivo analisar e compreender a relação entre as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão de uma universidade pública estadual brasileira a partir da percepção de estudantes autodeclarados com NEE, com ênfase na identificação e compreensão de como as *barreiras atitudinais* podem comprometer o processo formativo desses sujeitos:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, 2 estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sassaki, 2009, p. 10-16).

A escolha pelas *barreiras atitudinais* como recorte deste estudo se deu a partir da compreensão do quão complexas e dinâmicas as interações sociais no ambiente universitário podem ser, justamente por esse nível de ensino ser historicamente marcado por condutas de estigma, opressão e exclusão daqueles que não pertencem à camada elitizada que frequenta as IES brasileiras. Mesmo com as diversas lutas e movimentos sociais em prol de tornar o ensino superior um bem “de natureza pública, livre para ser ‘acessado’ por todos indistintamente”, como “uma expressão democrática e multicultural onde se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às

diferenças” conforme defendem o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) e autores como Rodrigues, Santos e Cruz (2022, p. 51), ainda hoje é possível observar, com base nos relatos dos participantes deste estudo, o quanto as IES perpetuam uma lógica capacitista, segregadora e excludente.

Nesse sentido, segundo Trezzi (2022, p. 947), um dos motivos pelos quais o acesso ao ensino superior ainda está longe de se democratizar para amplas camadas populacionais (Filipak e Pacheco, 2017, p. 1246) reside no fato de tais direitos não terem sido totalmente aceitos e implementados no sistema educacional e estrutural de nossa sociedade, o que corrobora a presença de atitudes sociais desfavoráveis (barreiras atitudinais) à incorporação dessas práticas.

Com base nessas perspectivas, foram organizados alguns questionamentos norteadores para a condução deste estudo:

A) A instituição avaliada implementa políticas públicas institucionais voltadas à acessibilidade e à inclusão?

B) Como os acadêmicos autodeclarados com NEE identificam a presença de barreiras atitudinais nessas políticas públicas e em seu processo formativo?

C) A instituição desenvolve ações que possam contribuir para a redução das barreiras atitudinais e promover a permanência e participação efetiva dos acadêmicos com NEE?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Políticas públicas educacionais inclusivas como facilitadoras do acesso ao ensino superior

A partir da década de 1990, o Brasil priorizou a construção e implementação de políticas públicas educacionais inclusivas, cujo foco principal voltava-se para a redução das desigualdades sociais e a democratização das vias de acesso à educação. Neste início, a Constituição Federal de 1988 teve um papel importante ao regulamentar a educação como um direito social do cidadão, o qual deve ser garantido e assegurado pelo Estado, sociedade e família, não mais como um produto resultante apenas do mérito e esforço individual. Assim, tal legislação proporcionou um aumento significativo na procura dos sistemas educacionais do país em todos os seus níveis, especialmente por pessoas que se encontravam em situação de vulnerabilidade social.

Além disso, este cenário também foi base para que essas pessoas organizassem “movimentos de lutas e reivindicações com o intuito de assegurar seus espaços e representatividade nos sistemas educacionais inclusivos” (Ribas, Pires e Silva, 2020, p. 2), culminando na elaboração de políticas públicas educacionais inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e a mais recente Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), cujas normativas têm como objetivo orientar acerca da garantia do “acesso ao ensino regular desde a educação infantil até a educação superior” (Brasil, 2008, p.14) bem como do “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando também a permanência, participação e aprendizagem, em todos os seus níveis” (Brasil, 2015; p. 97-98).

A partir da implementação da PNEEPEI, foi possível observar um aumento significativo da presença de estudantes em situação de deficiência em salas de aulas regulares nos anos iniciais; porém, este aumento sofre declínio significativo no ensino médio e, conseqüentemente, no ensino superior. Ao analisarmos os dados divulgados pelo Censo Escolar (2023), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatamos que:

A maior concentração de estudantes em situação de deficiência está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas (1.114.230). Em seguida,

estão a educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que contabilizou 12,6% dos alunos (223.258) (Brasil, 2024).

O estudo conduzido por Moehlecke em 2012 sobre as novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio constatou que, embora o discurso sedutor e inovador em defesa de um ensino médio que “valorize a vida e não mais o trabalho, alinhado à realidade social do aluno, bem como à compreensão da diversidade, singularidade e subjetividade desses sujeitos”, como proposto pelo PNE (2014) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) possa ter favorecido o aumento da presença de estudantes em situação de deficiência neste nível de ensino, autores como Martins *et al.* (2023, p. 48) trouxeram os seguintes fatores como contraponto e justificativa para o declínio na permanência e conclusão do ensino médio por esses estudantes:

Fatores como estigmas, preconceitos, estereótipos, discriminação atribuídos a este grupo, somadas às desvantagens socioeconômicas e de não valorização do estudo pela família, estudante e sociedade em geral, assim como a necessidade de ingressarem cedo ao mercado de trabalho, incrementam as estatísticas que justificam a evasão escolar precoce (Martins *et al.*, 2023, p. 48).

Neste mesmo caminho, Mello (2020, p. 101) reforçou que “impactos do sistema capitalista capacitista sobre os corpos deficientes se entrelaçam como uma questão de classe – especialmente trabalhadora – com ambientes, barreiras, gênero, raça, sexualidade, geração, Estado, economia, política e cidadania”.

Já em relação aos dados encontrados no Censo da Educação Superior de 2023, o número de acadêmicos em situação de deficiência matriculados em cursos de graduação de IES, presenciais e à distância, corresponde a um total de 0,93% quando comparado ao total geral de acadêmicos matriculados. Já em conformidade com os acadêmicos em situação de deficiência que concluem os cursos de graduação, quando comparados àqueles matriculados, os percentuais atingem 13,6%, ou seja, caem de um total de 92.756 para 12.651.

Tais resultados demonstram o quanto a PNEEPEI, embora parta de um potencial transformador de mudança de paradigma da educação inclusiva, na prática ainda se demonstra bastante frágil, colocando o Brasil em um lugar muito longe da real democratização do ensino superior para amplas camadas populacionais (Filipak e Pacheco, 2017, p. 1246). Ainda, segundo Trezzi (2022, p. 947), “a relação entre a elaboração dos direitos legais e a sua concretização na prática não seguem uma

lógica linear”, sofrendo constantemente a influência dos valores preconizados pelo governo e sociedade vigentes.

Embora tanto a PNEEPEI (2008, p. 3) quanto a LBI (2015, p. 1) defendam em seus pressupostos a construção de uma educação inclusiva a partir da lógica da transversalidade biopsicossocial, a qual “considera as características individuais dos alunos e suas necessidades específicas, em diálogo com o contexto no qual se inserem” (PNEEPEI, 2008, p. 15-16) e busca pela “eliminação das barreiras de acessibilidade para a plena participação dos alunos” (PNEEPEI, 2008, p. 9; LBI, 2015, p. 17), o que se observa em ambos os textos é a ausência de diálogo com os sujeitos que adentram os sistemas educacionais e que, de algum modo, possam requerer os direitos que tais políticas regulamentam, o que, invariavelmente, culmina em práticas opressoras de silenciamento desses sujeitos, os quais perdem a força e o interesse de participar e permanecer nas IES.

Estudos de autores como Oliveira (2013, p. 108) e Ciantelli (2020, p. 34-35) trouxeram como justificativa para o declínio no número de matrículas de estudantes em situação de deficiência no ensino superior os seguintes fatores:

A) o fato de o Brasil desenvolver tardiamente “políticas públicas que garantissem os direitos deste público em etapas mais elevadas de ensino” (Ciantelli, 2020, p. 34);

B) o foco da inclusão ser mais direcionado para a educação básica do que para o ensino superior;

C) a ideia “discriminatória da educação superior não ser para todos, mas para aqueles dotados de corpos sem estigmas, cérebros biologicamente perfeitos, formação cultural erudita, entre outros rótulos elitistas” (Oliveira, 2013, p. 108);

D) por fim, a “falta de participação desse público nos diferentes setores da sociedade, contribuindo para que preconceitos, estigmas e estereótipos voltados a esse público continuem sendo perpetuados” (Oliveira, 2013, p. 108).

Portanto, diante de propostas que prezam por mudanças de paradigmas na educação inclusiva, entendemos que não cabe apenas a reprodução rasa de discursos ideológicos que se propõem a “não se esgotar na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (Brasil, 2008, p. 15) ou que, contraditoriamente, entendam a deficiência como “um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2015, p. 1), mas que necessitam, portanto, ser restauradas, tratadas

e amenizadas para retornar ao seu estado funcional de normalidade (Bisol, Pegorini e Valentini, 2017, p. 93).

Políticas que não suspendem o olhar de norma, padronização e categorização tendem a reproduzir práticas capacitistas e de opressão, as quais geram uma fragilidade na própria política, dando abertura para que os sistemas educacionais que as implementam também perpetuem tais práticas, refletindo em uma relação enviesada com os acadêmicos, que pré-determina quem aquele sujeito vai ser e o banaliza a partir de um lugar de incapacidade e inferioridade, e não de potência. De acordo com Pagni (2019, p. 3), se a interação com o outro não fratura a lógica excludente e capacitista, disfarçada neste “paradigma da perspectiva inclusiva”, o que é oferecido ao outro fica apenas na correção, na adequação à norma, isentando as IES de sua função social, enquanto educadoras e formadoras de opiniões, em transformar essa realidade (Ciantelli, 2020, p. 35).

Apesar dos avanços legais representados pela PNEEPEI (2008) e pela LBI (2015), a inclusão efetiva no ensino superior ainda enfrenta desafios profundos que vão além das normas e políticas institucionais. Um dos principais entraves reside nas barreiras atitudinais, compreendidas como atitudes, preconceitos e estigmas que permeiam as relações sociais dentro das Instituições de Ensino Superior e que, muitas vezes, são invisibilizadas nas práticas cotidianas. Essas barreiras impactam diretamente a permanência, a participação e o sucesso acadêmico dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, reforçando estruturas capacitistas e excludentes. Assim, o presente estudo dedica-se a analisar essas barreiras sob a perspectiva dos próprios acadêmicos, buscando compreender como elas se manifestam e de que forma as políticas institucionais dialogam com essas vivências, na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

2.2 Capacitismo: aspectos conceituais

Por definição de capacitismo, esta pesquisa assume o sugerido por diversos autores, como Ávila (2014, p. 3), que traz o capacitismo como “uma tecnologia cultural de discriminação interseccional, uma ferramenta de violência que ancora todos os sistemas interdependentes e interconstitutivos de exclusão” e configura a hegemonia entre lutas emancipatórias não só das pessoas em situação da deficiência, mas em outras situações de vulnerabilidade social, como os negros, a população LGBTQIA+;

mulheres; indígenas, entre outros. Porém, a deficiência assume um lugar de destaque por sua definição e concepção se desenvolverem, desde sempre, a partir do berço do capacitismo. A autora ainda defende a ideia de que para combater o capacitismo é fundamental “problematizar por dentro”, ou seja, permitir ser afetado pelo outro para compreender sua experiência habitando aquele corpo/existência que socialmente ainda não é aceita. Em continuidade, a autora reitera enfaticamente que a lógica capacitista é capaz de criar e manter diversas manifestações de exclusão e discriminação não só dos sujeitos em si, mas, de seus movimentos anticapacitistas.

Já Campbell (2001, p. 44) *apud* Piccolo (2024, p. 5) conceitua o capacitismo como:

Uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de eu e o padrão corpóreo que se projeta como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e plenamente humano. a deficiência, então, é apresentada como um estado diminuído do ser humano.

Dando sequência, Piccolo (2024, p. 5) endossa e tensiona a discussão acima reafirmando acerca do quanto a estrutura capacitista naturaliza a existência das pessoas em situação de deficiência por meio da lógica da menos valia, forjando a ideia de que para essas habitarem na sociedade de forma minimamente tolerável, é preciso, primeiro, reparar seu corpo deficiente. Porém, não se pode esperar dessa concessão que o sujeito tenha reconhecida/validada sua identidade e singularidade como parte da diversidade humana. O autor pontua brilhantemente que os desdobramentos deste cenário “interferem nas ações, moldam gestos, palavras, pensamentos”, ou seja, na formação das atitudes sociais diante da deficiência, resultando em barreiras atitudinais as quais “definem os locais aos quais as pessoas com deficiência podem ocupar e ter direito a fala”.

Gesser, Block e Mello (2020, p. 18-20) entendem o capacitismo como uma estrutura que “condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar”, isto é, que norteia como e quais serão as atitudes sociais diante das pessoas que experienciam um corpo em situação de deficiência, mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTQIA+, entre outros. Para as autoras, a base do capitalismo reside em “discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio”, empenham buscas incessantes que visam transformar esses corpos rejeitados em padrões cabíveis dentro das normas sociais de perfeição, práticas essas que acabam por “corroborar com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico”.

Mello (2020, p. 101) é uma autora que desbrava importantes caminhos para se compreender e conceituar o capacitismo. Em ambos os seus estudos aqui mencionados, a autora abordou a palavra capacitismo a partir de duas vertentes predominantes no Brasil. Enquanto *discriminação*, oprime e violenta um grupo social específico, seja ele em situação de deficiência ou não:

Este tipo de capacitismo está atrelado ao dispositivo da “capacidade compulsória” que hierarquiza e induz pessoas com deficiência a almejem padrões de aparência e de funcionalidade implicados no ideário de um corpo “saudável”, “belo”, “produtivo”, “funcional”, “independente” e “capaz” “uma forma de discriminação” (Mello, 2020, p. 101).

Dando continuidade, a autora apresenta o capacitismo por uma vertente *estrutural* de “normatividade corporal e comportamental baseada na premissa de uma *funcionalidade* (grifo próprio) total do indivíduo”. Esta definição coaduna com o defendido por Campbell (2009) *apud* Mello (2020, p. 101) acerca da presença de uma “ordem natural das coisas”, a qual compreende as existências corporais pela mensuração do quanto podem ser capazes e funcionais, a fim de conviverem em sociedade. Esta linha de raciocínio, segundo Mello (2020, p. 101), imputa a maneira como a pessoa deve ocupar os diversos espaços sociais:

“Quando uma pessoa não enxerga com os olhos, ela é lida como deficiente³ e passa a ser *culturalmente* (grifo próprio) como ‘incapaz’ e ‘especial’, o que torna alguns corpos ininteligíveis e indignos da vida”, como, além daqueles em situação da deficiência, corpos femininos, negros, indígenas e LGBTQIA+., por exemplo.”

Esse entendimento proposto pela autora nos auxilia a visualizar o conteúdo estrutural que norteia a presença de atitudes sociais negativas ao não se considerar que “é possível andar sem ter pernas, ouvir com os olhos, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos” (Mello, 2020, 101).

Para concluir a discussão deste tópico, apresentamos os estudos conduzidos por Brown e Leigh (2018) e Lorandi e Gesser (2023). Os autores debruçaram-se em analisar como o capacitismo se revela nas IES. Logo no início do texto, Lorandi e Gesser (2023, p. 4) trazem a presença de embasamentos políticos neoliberais que transformam “em negócios corporativos voltados aos princípios da eficiência e autossuficiência”, o que favorece com que o capacitismo emergja com mais facilidade

³ Neste trecho optou-se por manter o termo utilizado por Mello (2020, p. 101), por se tratar de uma crítica, conduzida pela autora, ao sistema de aparente oposição binária, o qual avalia a capacidade de uma pessoa com deficiência por meio da funcionalidade estrutural de seus corpos e, demonstra-se pouco afetivo à compreensão e validão das diversidades e singularidades corporais/existenciais.

neste cenário, uma vez que o olhar voltado para os acadêmicos é pautado em princípios como “produtividade, eficácia e excelência, performatividade, eficiência e produtividade pessoal”, oprimindo, assim, aqueles que porventura não correspondam a tais expectativas ou “apresentem características indesejáveis na academia, como vulnerabilidade, fraqueza, anormalidade física e mental e dependência”. Além disso, os autores observaram, a partir da análise de estudos que avaliaram a influência no capacitismo em IES, a presença de diferentes formas de discriminação estrutural nas interações estabelecidas por estudantes em situação de deficiência, como por exemplo: “inflexibilidade dos programas de ensino; a burocracia associada com a obtenção de adaptações para a acessibilidade; e as suposições generalizantes referentes às demandas necessárias para a garantia da inclusão”. Além disso, os autores também constataram o quanto o capacitismo tem aparecido com muita força nas práticas pedagógicas, tornando-as “inacessíveis aos estudantes em situação de deficiência, podendo até excluir pessoas com deficiência das representações disponíveis”.

Chama a atenção o afirmado por Brown e Leigh (2018, p. 987-988) sobre como os “próprios acadêmicos tornam-se a manifestação física do capacitismo internalizado dentro da academia” quando decidem por não se autodeclarar, ou, como os autores destacaram, *renunciam a sua identidade* (grifo próprio) por temerem não serem vistos como pessoas e, principalmente, não terem seu potencial acadêmico reconhecido, mas sim, só ser levado em conta suas deficiências. De acordo com os autores, este cenário tem favorecido o adoecimento psíquico e aumentado o estresse e o esgotamento desses acadêmicos.

Esses resultados mais uma vez afirmaram a necessidade urgente das IES assumirem sua responsabilidade social de promoverem mudanças “profundas de atitudes, quando se discutem as questões relacionadas à implementação de política inclusivista no atendimento educacional às minorias que apresentam necessidades educacionais especiais [termo utilizado pelos autores]” (Omote e Cabral, 2022, p. 35), visto que, “atitudes sociais que considerem as variáveis associadas ao processo de ensino e aprendizagem”, mas que também “reconhecem e valorizam a diversidade entre os grupos sociais e culturais enquanto formas de existência dignas de usufruírem de todos os direitos humanos, inclusive a educação, podem levar a muitas modificações de pensamento, sentimento e ações” (Vendramini, Silva e Dias, 2009, p. 288).

Neste sentido, Lorandi e Gesser (2023, p. 15-16) reforçam a importância da implementação de práticas anticapacitistas nas IES que busquem “identificar as barreiras vivenciadas cotidianamente por estudantes com deficiência e os impactos dessas nas trajetórias acadêmicas”, o que corrobora os objetivos desta pesquisa. Além disso, reiteram a necessidade de “construir tais práticas com a participação de pessoas com deficiência, coadunando com o lema do movimento político ‘Nada sobre nós, sem nós’”.

Diante das reflexões expostas, evidenciamos que as atitudes sociais, longe de serem neutras ou naturais, podem ser atravessadas por valores culturais, ideológicos e históricos, os quais, por sua vez, sustentam sistemas de opressão como o capacitismo. Este sistema, como visto, não apenas inferioriza determinados corpos, mas também normatiza padrões de funcionalidade, inteligência e autonomia como exigências para a plena participação social. Nesse contexto, torna-se fundamental deslocar o foco da deficiência enquanto atributo individual para compreendê-la como uma construção social e relacional sustentada por estruturas excludentes. Tal mudança de perspectiva encontra respaldo no modelo social da deficiência, que será discutido no próximo tópico, ao propor uma crítica contundente à lógica biomédica e individualizante, e ao reivindicar uma abordagem que reconheça as barreiras sociais, culturais e institucionais como os verdadeiros impedimentos à inclusão e à equidade.

2.3 Barreiras de acessibilidade atitudinais

Quando os conceitos de acesso e acessibilidade, facilmente associados como sinônimos, chegam aos sistemas educacionais brasileiros, observa-se uma confusão em seu entendimento e utilização. Como bem pontuado por Freitas (2023, p. 4), nem sempre ter acesso a determinado lugar significa ter acessibilidade aos recursos necessários para ali permanecer, fato este que ficou evidente no decorrer da análise e discussão dos excertos de fala dos participantes desta pesquisa.

Tal situação pode resultar na postergação da garantia dos direitos daqueles que deles necessitam, e dar margem para as IES concentrarem seus esforços na “remoção da maioria das barreiras previstas na norma” (Ciantelli, Leite e Nuernberg, 2017, p. 307) apenas para cumprir uma obrigatoriedade disfarçada pelo discurso do uso dos “saberes e tecnologias com vistas a integrá-lo [a pessoa em situação de

deficiência] a uma regulamentação social que se propõe inclusiva, porém, excludente” (Pagni, 2022, p. 4).

De acordo com Ribas *et al.* (2020, p. 18), não é simples sair do campo legislativo, ou seja, teórico, e alcançar o campo da prática, uma vez que isso envolve interesses sociais e políticos, fazendo com que “as ações criadas pelo governo nem sempre contemplem as necessidades da comunidade escolar ou disponibilizem os recursos humanos e materiais para execução”.

Nesse sentido, o conceito de acessibilidade, especialmente no âmbito educacional, deve abarcar uma “organização da sociedade para que todos os cidadãos possam acessar as suas instâncias, de modo a lhes proporcionar condições de participação, eliminação das barreiras existentes neste ambiente, desestabilizando, assim, as normas e padrões idealizados” (Almeida e Ferreira, 2018, p. 414; Ciantelli e Leite, 2016, p. 73).

Branco e Almeida (2019, p. 47) destacaram, nesta mesma perspectiva, o quanto a acessibilidade tem representado um desafio para a educação superior. Para os autores, a educação inclusiva no ensino superior se efetiva por meio de canais que se fundamentam na cidadania e na democracia, a fim de traçar ações educativas com a participação dos estudantes. Como resultado, observaram a “promoção gradual do acesso e a permanência desse público em espaços acadêmicos”.

Dessa forma, se corrobora com Pérez-Castro (2019, p. 7), que se propôs a investigar a experiência de estudantes em situação de deficiência com barreiras e facilitadores no ensino superior. A autora destacou a importância de reconhecer que as barreiras de acessibilidade não acontecem de maneira isolada, mas como um resultado de ações e construções sociais. Isto posto, embora este estudo dê especial destaque para as barreiras atitudinais, entendemos que outras barreiras as antecederam, ou, estão presentes concomitantemente, como as arquitetônicas ou comunicacionais, por exemplo, e impactam constantemente a trajetória acadêmica desses estudantes. Não há como pensar ou entender os facilitadores como fatores que favorecem a “presença, participação e aprendizagem dos estudantes em situação de deficiência”, cabendo às IES a responsabilidade de articularem estratégias para seu desenvolvimento (Louzada, 2022, p. 38) sem reconhecer toda a dinâmica e interlocução entre as barreiras de acessibilidade. Portanto, quando se desenvolve um facilitador, tendem-se como consequência a diminuição de uma cadeia de barreiras.

A seguir, a fim de complementar o exposto anteriormente sobre o que Sasaki (2009) definiu como barreiras de acessibilidade, apresentamos também o que está previsto sobre a temática na LBI (Brasil, 2015, p. 2):

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, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, p. 2).

Com base na leitura mais aprofundada de estudos que abordaram a temática no contexto da educação superior (Branco e Almeida, 2019; Diniz e Silva, 2021; Martins, Oliveira e Oliveira, 2024; Pérez-Castro, 2019; Silva e Pimentel, 2022 e Vargas e Estrada, 2021), foi possível apreender que, entre as diferentes tipologias de barreiras de acessibilidade, as atitudinais tornam-se mais persistentes e de difícil redução por estarem ancoradas em concepções culturais, valores sociais e práticas discriminatórias há muito tempo naturalizadas. Assim como proposto por Sasaki (2009, p. 10-16) e na LBI (2015, p. 2), autores mencionados no início do parágrafo os quais reconheceram as barreiras atitudinais como manifestações que ocorrem por meio de comportamentos, discursos, omissões e resistências ao diálogo e (des)validação da existência de acadêmicos em situação de vulnerabilidade social — em situação de deficiência ou não e de diversidade — aqui compreendidas como NEE, que podem surgir e/ou perpassar a trajetória universitária desses sujeitos por parte de docentes, colegas, gestores e demais integrantes da comunidade universitária. Trago para a fundamentação teórica os motivos que me impulsionaram a dar maior ênfase para as barreiras atitudinais para além dos achados na revisão teórica.

Durante minha construção identitária como mãe atípica, com a inserção do meu filho no contexto escolar pude compreender melhor a relação dialética entre as barreiras de acessibilidade. Embora a escola faça esforço significativo para reduzi-las, é notório que o sistema educacional da cidade ainda tenha resquícios do integrador

da educação especial o que, por si só, já se configura como uma barreira de acessibilidade atitudinal e informativa. Infelizmente tal cenário acaba por nortear as práticas, políticas e culturas escolares do município. Mesmo com boas intenções, a educação inclusiva é vista como um favor. Muitas vezes me sentia como a errada da história por solicitar uma professora auxiliar, por exemplo. Veja, as pessoas da escola não eram más, mas, reproduziam o capacitismo estrutural de nossa sociedade como um todo. A partir daí a criança deixa de ser vista como um aluno regular e passa a ser concebida como o aluno que precisa de uma série de adaptações para ocupar o espaço escolar. Perceba o início das barreiras atitudinais, ou seja, o local onde o significado que é atribuído à criança, sem ao menos conhecê-la, ‘nasce’ e traça tudo aquilo que a criança pode ou não desenvolver no ambiente escolar. Dependendo de como a professora compreendia o aluno com deficiência, pela ótica tradicional e capacitista, nosso filho tinha um ano letivo sem adaptações, com pouco interação entre pares e professores, retornava com o caderno de atividades em branco; quando a ótica era no ser humano singular, com potencialidades e qualidades, as adaptações aconteciam, ele ficava mais feliz, tinha interação de qualidade e engajamento nas atividades, ou seja, as barreiras de acessibilidade como um todo eram reduzidas, principalmente as atitudinais. Portanto, a partir desta experiência quis entender se esta era uma realidade também vivenciadas por acadêmicos autodeclarados com NEE no Ensino Superior, seus desdobramentos em suas vidas e, nas práticas, políticas e culturas da e na educação inclusiva neste cenário.

A título de exemplo, descreveu-se, nos parágrafos subsequentes, os principais achados dos estudos acima mencionados. Inicialmente Martins, Oliveira e Oliveira (2024) identificaram, a partir de uma revisão sistemática de literatura, que 16% das barreiras vivenciadas por estudantes no ensino superior eram atitudinais, ficando atrás apenas das barreiras urbanísticas e pedagógicas. Além disso, os autores constataram uma inter-relação entre as diferentes tipologias de barreiras, ou seja, elas não ocorrem de maneira isolada, como já pontuado por Pérez-Castro (2019). Este fato, segundo Vargas e Estrada (2021, p. 47), reforça a importância de estratégias que busquem reduzir essas barreiras e que considerem os sujeitos afetados de maneira holística e interseccional. Para esses autores, eliminar uma barreira sem reconhecer a existência de outras resulta em uma “quebra na cadeia de acessibilidade”, o que dificulta ainda mais a trajetória acadêmica desses estudantes.

A presença de barreiras atitudinais — marcadas por atitudes de preconceito, uso de rótulos pejorativos, exclusão em atividades coletivas, negativa de informações, falta de incentivo e até impedimentos de participação — foi relatada por estudantes com deficiência no estudo conduzido por Diniz e Silva (2021, p. 464-466). Muitas dessas atitudes negativas, que duvidavam das capacidades desses estudantes, partiram de colegas, professores e funcionários administrativos, gerando sentimentos de solidão, tristeza e até isolamento, embora também tenham motivado movimentos individuais de resistência. Os achados de Pérez-Castro (2019, p. 15) corroboram essa realidade, revelando atitudes de indiferença e insensibilidade por parte de docentes e servidores, fatores que impactam diretamente a inclusão no ensino superior.

Branco e Almeida (2019, p. 57-60), ao avaliarem o nível de satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em quatro universidades públicas brasileiras, concluíram que os aspectos psicoafetivos e as atitudes diante dos obstáculos estão diretamente relacionados às barreiras atitudinais vivenciadas, como o trânsito no campus, o envolvimento com o curso e o apoio recebido de professores e colegas. Dos oito estudantes ouvidos, três relataram não se sentirem incluídos.

O estudo realizado por Beer *et al.* (2022) abordou as experiências subjetivas de estudantes com deficiências invisíveis — como transtornos de humor, autismo e TDAH — em uma universidade historicamente desfavorecida. Os participantes relataram dificuldades como hospitalizações, sintomas de ansiedade, lapsos de memória e medo de se autodeclararem devido ao preconceito. Tais fatores afetaram suas interações sociais, sua capacidade de pedir ajuda e contribuíram para faltas e evasão.

Silva e Pimentel (2022), por sua vez, analisaram o ponto de vista de estudantes com deficiência visual na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e identificaram que os maiores desafios estavam relacionados à maneira como eram tratados por gestores, docentes e técnicos. Os autores destacaram o desinteresse desses profissionais em reconhecer a diferença e se envolver com a singularidade do outro, o que revela a presença de concepções capacitistas naturalizadas. A negação da alteridade, segundo os autores, implica a recusa em ser afetado pela existência do outro, invalidando sua experiência e silenciando sua subjetividade.

A modernidade inaugura um modo de classificar e de controlar o mundo e as pessoas, entre o nós e os outros; entre aquilo que se enquadra em um padrão esperado de normalidade e de produtividade, e o que não se enquadra e que precisará ser conhecido e reparado para ser integrado, ou nos termos atuais, incluído. Nossos olhares, nestes tempos modernos, estão sempre

procurando classificar o mundo e as pessoas, tentando encaixá-las em um lugar confortável para 'nós', os adequados, de preferência sem alterar aquilo que já está conformado, aceito, definido (Silva e Pimentel, 2022, p. 128).

Dessa forma, ficou evidente que a presença de barreiras atitudinais não apenas compromete o acesso e a permanência de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino superior, mas também denuncia um cenário mais profundo e enraizado de discriminação: o capacitismo. A seguir, será abordada a importância das atitudes no contexto universitário, compreendidas como expressões cotidianas de reconhecimento (ou negação) da alteridade, e analisado como o capacitismo — enquanto sistema de opressão — sustenta e legitima tais barreiras, impactando diretamente as experiências acadêmicas e subjetivas desses estudantes.

2.3.1 Formação das atitudes sociais

De acordo com Vygotsky (1995, p. 151), a cultura é um produto da vida e atividade social que possibilita que o homem seja capaz de modificar a si mesmo, sua história e, conseqüentemente, a sociedade onde se insere, a partir das interações sociais que estabelece com o meio.

Assim sendo, foi pertinente para desenvolvimento deste estudo olhar com mais atenção e cuidado para o processo social e cultural de construção, transmissão e transformação das atitudes sociais dentro do sistema educacional brasileiro, com ênfase no ensino superior. Acredita-se que esta formação emerge das/nas interações sociais que os acadêmicos estabelecem com os docentes, funcionários e pares, mediadas pela cultura, história de vida de cada sujeito operante e, principalmente, pelos valores sociais em vigor na época. De acordo com Souza (2017, p. 752), a partir de tais interações, “são construídas *concepções* (grifo próprio) a respeito dos mais variados eventos que fazem parte do cotidiano educacional”. Concepções estas que têm um impacto significativo na formação das atitudes sociais, tanto positiva quanto negativamente, e na transmissão do que deverá ser aceito e normalizado pela sociedade.

Isto posto, tomamos como ponto de partida para a discussão deste tópico alguns postulados de autores da Psicologia Social, como: Braghirolli, Pereira e Rizzon (1994); Lima, Souza e Modesto (2023) e Omote (2022). De maneira geral, este processo foi bastante desafiador devido à dificuldade em encontrar um consenso

teórico, entre os autores mencionados, sobre qual seria a melhor maneira de conceituar e definir como ocorre a formação das atitudes sociais durante o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Além disso, foi possível inferir que esta falta de consenso teórico contribui para uma disseminação equivocada — tanto no senso comum, como dentro da própria comunidade acadêmica — de que de atitudes sociais são sinônimos única e exclusivamente dos comportamentos propriamente ditos. Entretanto, ao debruçar-me nos estudos desenvolvidos pela Psicologia Social sobre a temática, foi possível apreender que as atitudes sociais têm muito mais a ver com a maneira como compreendemos o mundo e os fatos que nos cercam, a partir de nossa organização cognitiva, emocional e, por fim, comportamental. Deste modo, entendemos que são as atitudes sociais que nos auxiliam a ter uma posição/opinião/significado sobre determinado sujeito e/ou objeto com o qual interagimos social e culturalmente. De acordo com Braghirolli, Pereira e Rizzon (1994, p. 69), estudiosos da Psicologia Social, com base neste posicionamento/significado atribuído, torna-se possível traçar um parâmetro de como determinada pessoa ou sociedade poderá agir, pensar e até mesmo sentir diante de situações e objetos semelhantes aos que outrora tiveram contato.

Por conta disso, as pesquisas voltadas à temática das atitudes sociais passaram a ocupar um papel central e dominante no campo da Psicologia Social, levando diversos autores a desempenharem uma busca incessante para defini-las e mensurá-las. Esses conceitos variavam de acordo com o que era mais valorizado pela sociedade da época em que cada pesquisa foi realizada. Como exemplo, destacamos alguns desdobramentos dessas pesquisas ao longo das décadas de 1920 a 1990, articulados por McGuire (1985 *apud* Lima, Souza e Modesto, 2023, p. 175): durante as décadas de 1920 e 1930, a preocupação da Psicologia Social era com a natureza fundamental das atitudes e sua mensuração, resultando em métodos avaliativos utilizados atualmente, inclusive nesta pesquisa, como a escala desenvolvida por Rensis Likert em 1932.

Já nas décadas de 1950 e 1960, o foco estava em compreender como, quando e por que ocorriam mudanças das atitudes sociais, e quais fatores influenciavam as pessoas a mantê-las. Este período de pesquisa teve influência da Segunda Guerra Mundial, devido à importância que se dava na época para formas de controle, mobilização e modificação da opinião pública.

Por fim, entre as décadas de 1980 e 1990, os estudos se concentraram em compreender o conteúdo, a estrutura e o funcionamento das atitudes sociais com base no entendimento de como as pessoas organizam seus pensamentos, sentimentos e experiências comportamentais diante de determinado sujeito e/ou objeto. Esta mudança de perspectiva possibilitou com que os autores da Psicologia Social ampliassem o olhar para as atitudes sociais como “avaliações globais em relação a um sujeito/objeto, que compreendem sentimentos positivos ou negativos, crenças e disposições comportamentais” (Lima, Souza e Modesto, 2023, p. 175), o que rompe com o paradigma de situá-las apenas por meio da perspectiva comportamental, a qual definia atitudes e comportamentos como sinônimos de ações imediatas diante de determinados estímulos, e dá espaço para apreendê-las como estruturas cognitivas e psicológicas que nos possibilitam internalizar, simbolizar e significar elementos externos. Neste cenário, os comportamentos se constituem como parte das bases que, juntamente com os componentes cognitivos e afetivos, constroem as atitudes sociais resultantes da história da atividade humana e governadas na dialética das relações sociais (Elhammoumi, 2016, p. 27; Lima, Souza e Modesto, 2023, p. 176).

Autores como Vygotsky (1930, p. 6); Britto (1996, p. 12) e Omote (2022, p. 28) não só corroboram os achados acima sobre as atitudes sociais serem entendidas por meio de “componentes cognitivos, afetivos e comportamentais em relação ao objeto atitudinal”, mas também reafirmam a ideia de as atitudes sociais serem aprendidas/adquiridas e não inatas e, portanto, passíveis de modificação de acordo com variáveis que transpassam a vida dos indivíduos, como por exemplo a cultura e os marcadores de opressões sociais.

Ao trazermos para o diálogo tais entendimentos, tendo como cenário base o sistema educacional de nível superior no Brasil, foi possível observar, como explanado no tópico das barreiras atitudinais, o quanto as atitudes sociais atravessam a vida dos acadêmicos autodeclarados com NEE predominantemente de uma forma negativa.

Dias *et al.*, (2014, p. 494) destacaram, a partir da compreensão trazida por Vygotsky (1930), que, a fim de assegurar nossa sobrevivência dentro de um grupo social, recorreremos às bases conceituais que formamos ao longo da vida, a fim de organizar nossas experiências e interações com o mundo. Deste modo, a partir dos estudos sobre a presença de barreiras atitudinais no ensino superior, em diálogo com as políticas públicas educacionais inclusivas e, com base nos excertos trazidos pelos acadêmicos autodeclarados com NEE participantes deste estudo, foi possível

reafirmar o quanto as atitudes sociais existentes no ensino superior se revelam, predominantemente, de uma forma negativa.

De acordo com Piccolo (2024, p.3) embora as lutas desbravadas por pessoas em situação de deficiência tenham importante papel preconizador da ruptura da lógica opressora e segregacionista que norteia as interações sociais e concepções dos seres humanos, ainda hoje é possível observar o vívido desejo de controlar, regular e patologizar os corpos e a diversidade humana em prol da moral e da normalidade.

O estudo desenvolvido por Martins, Ciantelli e Nunes (2022, p. 2) corrobora as reflexões propostas por Piccolo (2024, p. 4) acerca de como a organização social, que classifica e tipifica os seres humanos dentro daquilo que é entendido como normal e patológico, está naturalizada em nossa sociedade de maneira que “funda a moral capacitista, cuja razão de ser pretende instalar uma divisão entre corpos capazes/possíveis e corpos incapazes/impossíveis” (Piccolo, 2024, p. 4) e, sobretudo, sinaliza “desafios para pensar as diferenças como a única condição constitutiva dos sujeitos” (Martins, Ciantelli, Nunes, 2022, p. 2).

2.4 Contribuição do modelo social para situar o acadêmico autodeclarado com NEE no ensino superior

2.4.1 Contextualizando os termos “em situação de deficiência” e “necessidades educacionais específicas”

Antes de tudo, considero importante contextualizar os motivos que me levaram a adotar os termos “em situação de deficiência” e “necessidades educacionais específicas” neste estudo. Ao ingressar no doutorado e, conseqüentemente, no grupo de estudos conduzido por nossa orientadora, fui direcionada e provocada a sair de minha zona de conforto enquanto profissional, pesquisadora, civil e mãe atípica, a fim de pensar a deficiência e os sujeitos que a experienciam a partir de um outro lugar. Lugar este que, ancorado pelo modelo social, possibilitou a compreensão da deficiência enquanto *fenômeno social e cultural* e, portanto, não mais como uma patologia de responsabilidade única e exclusiva do sujeito — a qual deveria ser superada — mas, como o resultado dos valores corponormativos estabelecidos pela sociedade que “se materializam nos encontros com o outro em contextos políticos, sociais, econômicos diversos, nos quais as singularidades e subjetividades dos

sujeitos se revelam” (Martins e Louzada, 2022, p. 69). Assim, utilizar o termo “em situação de deficiência” partiu do entendimento de que *em situação* se dá pelo *contexto*, o qual impõe barreiras, especialmente as atitudinais de opressão e marginalização. Deste modo, todo o grupo foi convocado a romper com as tendências capacitistas que se ancoram no modelo médico como por exemplo, a classificação binária dos corpos, que coloca as pessoas em situação de deficiência e, em outras situações de vulnerabilidade social, em caixas/rótulos de capacidade/incapacidade, do bonito/feio, entre outras. Fomos também convocados a defender uma perspectiva interseccional que considere os diversos marcadores de opressão social que perpassam as vidas desses sujeitos e “dialogue com outras áreas de conhecimento, como: Educação, de Direitos Humanos, Psicologia Social, Antropologia, Filosofia, entre outras” (Martins, Ciantelli e Louzada, 2023, p. 296), dialogue com os sujeitos que “se reconhecem *na* condição de deficiência e não *com* a deficiência” (Martins *et al.* (no prelo), 2025, p. 15) sem perder de vista que este “lugar de existir da humanidade está imerso nas relações culturais, políticas, econômicas que orientam formas de vida em sociedade” (Martins, Ciantelli e Nunes, 2022, p. 2).

Portanto, o movimento de situar a deficiência como resultado das interações sociais, marcadas por diversos opressores impostos pelo contexto e não pela deficiência enquanto patologia limitante e, em posse do conhecimento do quanto a realidade das IES ainda é marcada por barreiras atitudinais de “estigma, preconceito, estereótipos e discriminação” (Martins, Ciantelli e Nunes, 2022, p. 14), foi imprescindível tensionar e alargar o que se entende por NEE e sobre quem é o público que pode requerer os direitos estabelecidos pelas políticas públicas educacionais inclusivas.

Com base no exposto no tópico sobre políticas públicas educacionais inclusivas e na leitura de Martins *et al.* (2023, p. 5) de que foi possível notar que, embora atualmente a PNEEPEI (2008) e a LBI (2015) avancem na tentativa de romper com o modelo médico ao adotarem uma perspectiva biopsicossocial para conceituar a deficiência, com base no que é proposto pela Classificação Internacional de Incapacidade e Saúde (CIF) 2001 em: “considerar os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação” (Brasil, 2015), levando em conta as dificuldades encontradas na *interação* dos sujeitos “com uma ou mais *barreiras*, que possam obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em

igualdade de condições com os demais” (Brasil, 2015), sinalizam o entendimento de que a diversidade humana está no significado/valor atribuído pela sociedade e não apenas no “corpo imperfeito” dos sujeitos, ainda é possível observar resquícios do quanto o modelo médico limita tais avanços, especialmente no que tange aos seguintes aspectos: quem pode ser considerado público-alvo de tais políticas e da educação inclusiva e do que se entende por NEE.

A exemplo mencionam que a PNEEPEI (2008, p. 15) conceitua o público-alvo da educação inclusiva: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Já em relação às NEE, acrescentam que esta mesma política lança mão do termo “necessidades educacionais especiais”, o qual, por si só, remete à alusão capacitista de que os alunos em situação de deficiência e/ou com NEE são “especiais”, colocando-os em uma posição infantilizada e inferior, como vulneráveis e incapazes, como se precisassem de todo um cuidado assistencialista “especial” para estarem nos espaços sociais (Martins *et al.*, 2023, p. 15; Martins *et al.* (no prelo), 2025, p. 15). Segundo a Declaração de Salamanca de 1994:

O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização [...] assim, devem ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças, no qual as práticas pedagógicas devem ser adaptadas às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 3-4).

As autoras aludem de que a PNEEPEI (2008, p. 15) admite que mesmo com uma perspectiva de educação inclusiva e transformadora, “as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos”. Chamam a atenção de que (2023, p. 5) a reprodução de espaços mais acessíveis e inclusivos nos sistemas educacionais brasileiros, com destaque para o ensino superior, para apenas alguns e não para todos descritos na LBI (2015) e na PNEEPEI (2008) tem provocado reflexões mais ácidas sobre as desigualdades sociais existentes neste nível de educação. Segundo Oliveira e Ciantelli (2024, p. 5), “enquanto essa lógica se perpetuar, incorremos o risco de reproduzir ações excludentes e capacitistas, dificultando a permanência desses estudantes no cenário educacional”. Assim, autores como Martins e Louzada (2022, p. 10); Martins *et al.* (2023, p. 5) e Piccolo

(2023, p. 2) discorreram sobre a importância do desenvolvimento de políticas públicas de educação inclusiva, bem como suas práticas considerarem as NEE de todos os estudantes durante sua trajetória acadêmica, sendo elas de toda e qualquer natureza/demanda:

Quando aludimos à ideia de Educação Inclusiva, estamos nos referindo a todos os sujeitos da educação, em especial aos mais vulneráveis. Com o correr do tempo, tornou-se nítida uma aproximação equivocada que resumia a materialidade da Educação Inclusiva como atinente única e exclusivamente ao público-alvo da Educação Especial. Termos como “alunos da inclusão” ou “incluídos” para se referir à presença de pessoas com deficiência em escolas regulares testemunham aludido paralelo e demonstram empiricamente esta associação indevida, presente, inclusive, no léxico nacional ao entender por inclusão, no que se refere à área educacional. Tal equívoco decorreu em virtude de as pessoas com deficiência terem sido as últimas a entrarem nos sistemas regulares de ensino, conferindo a errônea impressão de que resumiam a sinédoque do público total da Educação Inclusiva (Piccolo, 2023, p. 2).

Entretanto, ao tensionar a mudança de paradigma proposta pela PNEEPEI (2008) para educação inclusiva conforme acenam Martins *et al.* (2023, p. 5), assumimos nesta pesquisa a decisão de alargar o olhar, a partir de uma perspectiva interseccional, para outras “corporalidades podem ser lidas como ininteligíveis – incluídos corpos femininos, negros, indígenas e LGBTQIA+” (Mello, 2020, p. 101) os quais podem se autodeclarar e apresentar NEE durante sua trajetória universitária singular. Isso significa defender as NEE não como características inerentes ou exclusivas das pessoas em situação de deficiência, mas como demandas, educacionais ou não, que possivelmente podem surgir ao longo do processo educacional de qualquer indivíduo, conforme anteriormente apresentado com base em Martins e Louzada (2022); Martins *et al.* (2023) e Oliveira e Ciantelli (2024).

Assim, tendo como objetivo adotar uma lógica que “transcende o individual e caminha rumo ao coletivo”, tomamos como base a definição de NEE proposta por Martins e Louzada (2022, p. 68):

Entende-se por NEE aquelas decorrentes das interações dos estudantes com e/ou sem deficiência, que restringem e/ou impedem a sua participação na vida acadêmica. Estas necessidades podem ser de caráter permanente ou temporário e que, demandam apoio institucional específico de recursos e/ou serviços diferenciados para oportunizar a equiparação de condições que os levem à expressão plena de desenvolvimento educacional e integral em sociedade. A adoção da expressão NEE decorre das políticas educacionais inclusivas que possibilitaram alargar a compreensão de que as vulnerabilidades e exclusões vivenciadas pelos estudantes com e/ou sem deficiência, desvelam o quanto esta população se sente submetida a situações de violência e exclusão nos ambientes de ensino sobretudo, no contexto universitário (Martins e Louzada, 2022, p. 68).

No mesmo caminho, Leite e Martins (2012, p. 50) reforçam a importância de não associarmos NEE como sinônimo de deficiência, deslocando-se assim de uma condição individual para o coletivo como uma “exigência ou respostas educacionais diferenciadas, as quais precisam ser providas para que determinados alunos compartilhem de um currículo comum”. Portanto, as autoras reforçam a importância do sistema educacional, em todos os seus níveis, fazer as adaptações necessárias para que todos os alunos possam usufruir de seus direitos educacionais de acesso, participação social dialogada, respeito às suas singularidades e diminuição de barreiras, a fim de garantir sua permanência nos contextos educacionais.

Portanto, a partir do proposto por Martins e Louzada (2022, p. 68) sobre a adoção do termo NEE - “Necessidades Educacionais Específicas”, no tópico a seguir discutiremos como o modelo social de conceituação da deficiência nos possibilitou um diálogo com a conceituação dos acadêmicos autodeclarados com NEE participantes desta pesquisa.

2.4.2 O modelo social em diálogo com acadêmicos autodeclarados com NEE

A compreensão da deficiência e dos sujeitos que a experienciam passou por profundas transformações históricas. Do enfoque biomédico centrado na corponormatividade e na limitação individual, foi deslocada para uma abordagem que enfatiza os determinantes sociais, políticos e culturais que constituem a deficiência.

Este deslocamento, inicialmente protagonizado por pessoas em situação de deficiência entre as décadas de 1960 a 1980, no Reino Unido, por meio da organização de movimentos e lutas sociais, culminou na formulação do modelo social da deficiência, o qual tem contribuído significativamente para a reconfiguração dos debates sobre acessibilidade, inclusão, justiça social, cidadania e direitos humanos no ensino superior, conforme postulam autores da área, como Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 6-7) e Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 91).

Neste cenário, o modelo social da deficiência emerge como crítica à hegemonia do modelo médico. Enquanto este “insiste em colocar a deficiência, em um lugar de uma experiência individual e isolada, dissociada de outras lutas sociais”, como corrobora Mello (2020, p. 99), e como um problema a ser corrigido, o modelo social propõe que a sociedade seja transformada, por meio da redução das barreiras que ela mesmo impõe, como físicas, comunicacionais, institucionais, e, sobretudo,

atitudinais (Mello, Nuernberg e Block, 2014, p. 92). Assim, a deficiência passa a ser compreendida como uma construção social, um *modo* de vida, atravessado por relações de poder e exclusão histórica (Bampi, Guilhem e Aves, 2010, p. 2-3).

Essa mudança de paradigma amplia o olhar para as NEE de sujeitos historicamente minorizados, especialmente no ensino superior. Nesse contexto, a interseccionalidade, conforme defendem Gesser, Block e Mello (2020), torna-se uma potente ferramenta analítica acerca dos marcadores como gênero, raça, classe, orientação sexual e deficiência que se inter-relacionam nas vivências singulares de resistência dos acadêmicos autodeclarados com NEE. Desta maneira, foi possível observar que a produção acadêmica recente (Pagni, 2024; Martins *et al.*, no prelo, 2025) reforça que os corpos dissidentes resistem à normalização e reivindicam espaços de fala, de poder e de pertencimento, desestabilizando as normas hegemônicas que moldam a vida universitária, ou seja, uma transformação profunda das atitudes sociais e institucionais que perpetuam práticas de discriminação e opressão.

De acordo com Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 93) isso significa que não há mais espaço para compreender o ser humano como era proposto pelo modelo médico, mas “como um ser em constante relação, que deve ser entendido como parte de um grupo social, de determinada cultura, envolvido por um contexto, uma história”. Como argumentou Clare (2001, p. 360), ao relatar sua experiência com um corpo em situação de deficiência e de identidade de gênero, o foco principal da sociedade, das IES e do Estado deveria ser em como o mundo trata as pessoas em situação de deficiência e diversidade e mais nas injustiças sociais do que nos corpos propriamente ditos, uma vez que “não são os corpos que precisam de cura, mas sim, o capacitismo, a falta de acesso a direitos básicos, as atitudes de infantilização e inferiorização”.

Assim, é possível inferir que, no âmbito das IES, tais reflexões sozinhas não são suficientes para garantir o acesso formal à universidade. Portanto, é urgente assegurar, por meio de práticas inclusivas e efetivas, a permanência qualificada, o protagonismo e a representatividade dos acadêmicos autodeclarados com NEE nos espaços de decisão, pesquisa e convivência. Formiga, Omar e Vaamonte (2010, p. 73) alertaram para as violências simbólicas que se manifestam no cotidiano universitário, muitas vezes de forma sutil, mas profundamente excludente. Esses processos denunciaram relações implícitas de poder entre “dominantes” e “dominados”, refletidas na negação do direito à escuta, à participação e à visibilidade.

Neste sentido, Pagni (2024, p. 12-13) argumentou que, ao circular outros saberes e práticas oriundas da experiência vivida por sujeitos com deficiência, esses acadêmicos deixam de ser objetos da ciência ou da assistência, passando a ser agentes de conhecimento e transformação social. Reconhecer esse lugar de fala implica validar a legitimidade de suas experiências como parte do tecido acadêmico e político das IES.

Portanto, aqui o “dar voz” não está entendido como uma concessão institucional, uma vez que o fato de acessarem as IES como um direito constitucional já lhes confere este lugar, mas, conforme argumentaram Collins (2017, p. 288-296) e Diniz (2003, p. 42-45), mas o reconhecimento desses sujeitos como protagonistas de suas vidas, as quais, por si mesmas, os legitima como todo ser humano (verbal ou não verbal). A escolha por esse termo, somada aos movimentos de luta e resistência das pessoas em situação de vulnerabilidade social, seja em deficiência ou não, foi em busca de romper com o que autores como Martins *et al.* (2012 p. 46) denominaram como “o fenômeno de invisibilidade estrutural das pessoas com deficiência” que comumente ocorrem com sujeitos que passaram por anos de silenciamento. Destarte, também entendemos o termo ‘dar voz’ como um “movimento social e político defende o direito de todos os indivíduos participarem na sociedade e de serem aceitos e respeitados independentemente daquilo que os diferencia” (Melo *et al.*, 2019, p. 44). Assim, mesmo quando desconsiderados pelas estruturas tradicionais, é notório que “existem experiências profundamente internas e centradas no corpo sobre quem somos e como vivemos a opressão, portanto, escrever/falar sobre o corpo significa prestar atenção a essas experiências” (Clare, 2001, p. 360, tradução própria).

Parafraseando Spivak (2010), sim, o subalterno pode falar! Especialmente quando também encontra acolhimento afetivo e redes de apoio como parte de seu processo de permanência. A escuta qualificada e a valorização das subjetividades criam vínculos que fortalecem a trajetória acadêmica de todos que circulam na universidade, dentre os quais o texto se dedica à escuta dos que se reconhecem com NEE. Essa dimensão relacional dialoga com a “ecologia de saberes” proposta por Santos (2002, p. 272-275), que defende uma convivência entre diferentes racionalidades e formas de conhecimento nas relações horizontais no espaço universitário.

Contudo, conforme destacado por Freitas, Ésther e Santos, (2023, p. 2), “o que se percebe, na prática, é que somente a inserção de estudantes de grupos

minorizados não tem sido capaz de proporcionar a sua inclusão efetiva”. Por isso, a presença de acadêmicos autodeclarados com NEE nas IES representa um desafio contínuo. Isto acaba sendo um resultado do elitismo que caracteriza as universidades brasileiras, tanto públicas como particulares, e que há anos deixa marcas profundas da lógica meritocrata e de uma cultura de opressão que comprometem e afetam a trajetória desses estudantes e a justiça social.

Diante disso, Fraser (2006, p. 22) defendeu que a justiça social deve envolver tanto a redistribuição de recursos quanto o reconhecimento das identidades e experiências desvalorizadas, sendo necessário articular esses dois eixos para enfrentar as múltiplas formas de opressão e garantir uma equidade real nas condições de acesso e permanência. De acordo com hooks (1994, p. 185), a educação como prática da liberdade exige o reconhecimento das subjetividades diversas, rompendo com a pretensa neutralidade que impõe um saber dominante. Portanto, entendemos que é nesse sentido que se deve ampliar a compreensão de acessibilidade: ela não se limita ao plano físico, mas se estende às dimensões linguística, comunicacional e atitudinal, conforme argumentou Piccolo (2023, p. 3), ao defender que uma universidade acessível precisa garantir múltiplas formas de expressão e compreensão.

Como observou Diniz (2003, p. 15), essa ampliação da acessibilidade está diretamente ligada à promoção da autonomia e do protagonismo dos estudantes com deficiência, o que sinaliza a necessidade iminente de romper com práticas assistencialistas ainda presentes nas IES, reconhecer as pessoas autodeclaradas com NEE como sujeitos de direitos e incluí-las nas decisões que afetam suas vidas, não apenas oferecer apoios pontuais. Assim, concluímos que a institucionalização dessa lógica participativa passa pela implementação de políticas públicas inclusivas, as quais devem ser apropriadas pelas universidades não como obrigações legais, mas como compromissos com a justiça epistêmica e social.

Deste modo, para que as IES avancem de fato em direção a uma universidade inclusiva e plural, é fundamental que deixem de adotar medidas meramente paliativas ou assistencialistas, frequentemente marcadas por uma lógica de “adaptação” ao sujeito em situação de deficiência. Em vez disso, incorporar princípios como os do

desenho universal⁴ e da lógica interseccional como ferramentas analíticas e políticas podem auxiliar na construção de ações efetivas de permanência, que respeitem e reconheçam a diversidade nos ambientes, nas práticas pedagógicas, nas políticas institucionais e nas relações sociais no ensino superior.

Em síntese, concluímos que a integração desses conceitos favorece a construção e a implementação de políticas públicas emancipatórias e afirmativas voltadas à educação inclusiva nas IES, as quais assumem papel crucial nas lutas anticapacitistas, no enfrentamento e na refutação das opressões sociais presentes em múltiplos cenários marcados por desigualdades estruturais (Collins, 2017, p. 14). A educação inclusiva fundamentada nos direitos humanos requer o compromisso coletivo de assegurar que todas as pessoas tenham o direito de serem educadas conjuntamente, sem discriminação por suas diversidades individuais. Esse compromisso transcende os ambientes educacionais e demanda uma ampla transformação cultural pautada na reconstrução dos significados e valores atribuídos às identidades diversas, promovendo inclusão efetiva e respeito às pluralidades presentes na comunidade acadêmica (Vargas e Estrada, 2020, p. 42).

⁴ “Caracterizado pelo reconhecimento e respeito à diversidade humana, pelo uso equitativo, flexível, simples e intuitivo de acesso abrangente aos produtos, serviços e espaços do homem em sociedade. Em outros termos o Desenho Universal coloca em xeque a visão de adaptação, readaptação de projetos e/ou soluções especializadas para apenas um determinado grupo - ou seja, pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme defendido pelas políticas de acessibilidade” (Ciantelli *et al.*, 2021, p. 6).

3. OBJETIVO

3.1 Objetivo geral

Analisar, a partir da perspectiva dos acadêmicos autodeclarados com NEE de uma universidade estadual pública brasileira, como as barreiras atitudinais podem interferir direta ou indiretamente em suas vivências e na implementação das políticas públicas institucionais voltadas à educação inclusiva.

3.2 Objetivos específicos

Investigar como esses acadêmicos avaliaram a presença ou ausência de políticas públicas educacionais inclusivas da respectiva universidade, por meio da aplicação do Índice de Inclusão para Educação Superior (INES-BRASIL).

4. METODOLOGIA

4.1 Caracterização geral da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa quanti e qualitativa, de caráter descritivo, que tem como principal objetivo “é conhecer e descrever fenômenos de determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura” (Oliveira, 2011, p. 22), integrada ao projeto Indicadores de Acessibilidade na Educação Superior (Chamada CNPq Nº 4/2021 - Processo: 315343/2021-4) e às atividades da “Rede de Pesquisa Internacional em Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior”, na Chamada CNPq Nº 26/2021 de Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação: Bolsas no Exterior - Proc. 401681/2022-0⁵ (APÊNDICE E).

4.1.1 Aspectos éticos gerais

A pesquisa teve seu projeto aprovado no Comitê de Ética (Parecer No.5.325.602/2021 - Plataforma Brasil) (APÊNDICE D) e contou, para sua realização, com o apoio da Pró-reitora de Pesquisa e da Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidades e Equitativa da respectiva universidade. Além disso, cabe destacar que todas as participações foram voluntárias e respaldadas pela assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido desenvolvidos especificamente para este estudo (APÊNDICES A E B).

⁵Todas as atividades neste projeto estão alinhadas às atividades do Comité Académico de Accesibilidad y Discapacidad, da Associação do Grupo de Universidades de Montevideo - CAAyD/AUGM, denominado de espaço de trabalho coletivo e acadêmico de desenvolvimento e implementação de políticas públicas institucionais de acessibilidade e inclusão na Educação Superior na América Latina. Ainda, se articulam com as metas estabelecidas no **Projeto de Rede Internacional de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação”** (Edital PROPG 02/2019 Proc. AUXPE Nº 88881.310517/2018-01), na área de “Tema sociedades plurais”, no Convênio CAPES-PRINT-UNESP, envolvendo várias universidades de diferentes países da América Latina, Caribe e Europa.

4.1.2 Local de aplicação e durabilidade da pesquisa

Todo o desenvolvimento metodológico da pesquisa, o qual teve início em maio de 2022 e término em julho de 2023, foi realizado na modalidade remota (on-line), por meio de formulários disponibilizados via Google Forms, devido ao cenário pandêmico ocasionado pelo vírus da COVID-19, vivenciado nos anos de 2020, 2021 e 2022. Como prerrogativas de prevenção e segurança, a Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou, neste período, medidas de isolamento social com o objetivo de diminuir a propagação da doença, portanto, todas as atividades educacionais desde o ensino básico até o superior foram transferidas e adaptadas do modelo presencial para o modelo remoto (on-line).

4.1.3 Produção geral dos dados

Considerando os objetivos previstos na pesquisa, optamos pelo uso de uma metodologia mista concomitante, na qual foram combinados instrumentos quantitativos e qualitativos, de modo que fosse possível uma compreensão mais abrangente, sensível e interseccional do fenômeno estudado (Creswell, 2010, p. 39). Deste modo, a produção dos dados foi dividida em dois momentos (A e B), a fim de delinear a partir de um universo geral de acadêmicos matriculados nos cursos de graduação da respectiva IES, aqueles que se autodeclaram com NEE para constituir o universo específica da pesquisa.

4.2 Momento A: O Índice de Inclusão para Educação Superior (INES-Brasil)

O primeiro momento da pesquisa contemplou a coleta quantitativa dos dados por meio da aplicação dos seguintes instrumentos avaliativos: o Formulário de Identificação de Universitários com e sem Necessidades Educacionais Específicas (FIUNEE) e o Índice de Inclusão para Educação Superior (INES-BRASIL).

O FIUNEE contribuiu para identificar os perfis dos acadêmicos quanto variáveis sociodemográficas e de suas NEE, os quais serão apresentadas no tópico 5.3 Resultados.

Já o INES-BRASIL, originalmente desenvolvido na Colômbia (2017) e adaptado para o Brasil por Louzada (2022), foi um instrumento utilizado a fim de identificar, a

partir da perspectiva dos acadêmicos, a presença ou ausência de políticas públicas institucionais voltadas para a educação inclusiva, tendo aqui, como recorte principal a identificação de quais dessas políticas públicas abrangeram questões voltadas às barreiras atitudinais.

Como desenvolvido na fundamentação teórica, a implementação de políticas públicas afirmativas somada aos movimentos sociais de luta pela garantia de direitos viabilizou a democratização, o acesso e a maior procura pela educação de nível superior. Diante disso, surgiu a necessidade de as IES realizarem adaptações em diversos âmbitos, a fim de garantir a permanência dos acadêmicos que se autodeclaram com NEE ao longo de sua trajetória acadêmica, sejam elas de caráter temporário ou permanente. Nesse contexto, compreende-se que parte fundamental dessas adaptações envolve, por parte das IES, a avaliação e reavaliação periódica da efetividade das políticas públicas educacionais inclusivas implementadas, bem como a aproximação e convocação desses estudantes para que participem das comissões responsáveis pela formulação de tais políticas, assegurando que esse processo seja construído "com" e não "para" aqueles que delas necessitam.

No entanto, Louzada (2022), ao desenvolver sua tese de doutorado, identificou que os principais instrumentos avaliativos da educação superior no Brasil — como o Censo da Educação Superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) — apresentam lacunas significativas quanto à inclusão. Esses instrumentos, em seus textos e decretos conclusivos, não abordam de forma efetiva a avaliação das políticas públicas educacionais inclusivas, limitando-se à considerações superficiais sobre acessibilidade e participação de estudantes com NEE na elaboração e implementação de propostas educacionais.

Diante disso, buscamos identificar parâmetros de acessibilidade e inclusão nas políticas públicas institucionais de uma universidade estadual pública brasileira por meio da aplicação do INES-BRASIL, uma vez que pesquisadores colombianos descreveram resultados significativos com a aplicação e validação do instrumento em seu país.

O INES é considerado uma ferramenta que visa, de maneira geral, “promover uma educação de qualidade e estratégias de educação inclusiva dentro da IES, como partes centrais da política institucional” com base nas percepções da comunidade acadêmica sobre como a temática da educação inclusiva, entre práticas, políticas e

culturas, se faz presente ou não nas IES avaliadas. Para os elaboradores do INES, os resultados emergentes do processo avaliativo podem servir de subsídio para melhorias nas ações de educação inclusiva nas unidades das IES (Colômbia, 2017, p. 29).

Deste modo, foi com base nestas prerrogativas somadas aos resultados encontrados no estudo de Louzada (2022, p. 68) que o INES-BRASIL foi escolhido como instrumento avaliativo para condução dos trabalhos desenvolvidos por nosso grupo de pesquisa.

É importante destacar que, embora o INES-BRASIL seja composto de 25 indicadores no total, para esta pesquisa foram analisados apenas as respostas dos indicadores cujos conteúdos abordaram a temática se relacionam com as barreiras de acessibilidade atitudinal, totalizando sete indicadores respectivamente, entretanto, para facilitar a compreensão dos leitores acerca de como o formulário INES-BRASIL se organiza, no quadro 1 estão apresentados todos os 25 indicadores. No tópico dos resultados foi explanado como se deu a escolha dos sete indicadores propriamente ditos.

Quadro 1. Os 25 indicadores do INES-BRASIL (continua).

Fatores	Indicadores e Descritores	Escala de Medida
1. Missão e Projeto Institucional	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação: A instituição conta com uma política de educação que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem.	Existência (existe e se implementa; existe e não se implementa, não existe; não sei)
	1.2 Identificação e caracterização dos estudantes: A instituição utiliza instrumentos para conhecer a diversidade-pluralidade estudantil em suas diferentes manifestações/esferas (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, de gênero, étno-racial, físicas, geográficas) e identifica aqueles mais suscetíveis a serem excluídos ou marginalizados (que sofrem bullying, por exemplo) do sistema.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
2. Estudantes	2.1 Participação de estudantes: A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos.	Existência (existe e se implementa; existe e não se implementa, não existe; não sei)

Fonte: Colômbia (2017), adaptado por Louzada (2022).

Quadro 1. Os 25 indicadores do INES-BRASIL (continuação).

Fatores	Indicadores e Descritores	Escalas de Medida
2. Estudantes	2.2 Ingresso, permanência, estímulo estudantil e créditos para estudantes: A instituição conta com estratégias e processos que facilitam o ingresso, a permanência e a progressão dos estudantes; conta também com sistemas de bolsas de estudos, empréstimos e estímulos que incentivam o rendimento e a permanência dos estudantes academicamente e, em condição de vulnerabilidade, para garantir uma graduação com qualidade e diminuir os índices de evasão.	Existência (existe e se implementa; existe e não se implementa, não existe; não sei)
3. Professores	3.1 Participação de Docentes: A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos	Existência (existe e se implementa; existe e não se implementa, não existe; não sei)
	3.2 Docentes Inclusivos: A instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
4. Processos acadêmicos	4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular: Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contém elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
	4.2 Avaliação Flexível: Os processos de avaliação acadêmica contam com ferramentas e estratégias flexíveis que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante.	Existência (existe e se implementa; existe e não se implementa, não existe; não sei)
5. Visibilidade nacional e internacional	5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais: Em seus processos acadêmicos, instituição estimula o contato com membros reconhecidos das comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, promovendo a cooperação com instituições e programas no país e no exterior.	Reconhecimento (sim; não; não sei)
	5.2 Relações externas de professores e estudantes: A instituição promove a interação com outras instituições de âmbito nacional e internacional, e coordena a mobilidade de professores e estudantes, entendida esta como deslocamento temporário, de mão dupla, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos	Reconhecimento (sim; não; não sei)

Fonte: Colômbia (2017), adaptado por Louzada (2022).

Quadro 1. Os 25 indicadores do INES-BRASIL (continuação).

Fatores	Indicadores e Descritores	Escalas de Medida
6. Investigação, criação artística e cultural	6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva: A instituição conta com centros, grupos e/ou programas de investigação relacionados a educação inclusiva.	Reconhecimento (sim; não; não sei)
	6.2 Investigação/Pesquisa: A instituição conta com o apoio de professores/especialistas/pesquisadores em educação inclusiva que lhe permitem promover o tema de forma adequada.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
	6.3 Políticas em educação inclusiva: A instituição participa de convênios interinstitucionais para o desenvolvimento de investigações na área da educação inclusiva	
7. Relevância e Impacto Social	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional: A instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades regionais e populacionais específicas, tendo em conta a abordagem da educação inclusiva no contexto colombiano.	Reconhecimento (sim; não; não sei)
8. Processos de autoavaliação e autorregulação	8.1 Regulamentação da educação inclusiva: A instituição pratica a autoavaliação e regulamentações que permitem promover a educação inclusiva.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
	8.2 Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento: A instituição implementa estratégias de intervenção e melhoramento a partir dos resultados da avaliação dos egressos e da comunidade acadêmica.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
	8.3 Sistema de Informação Acessível: A instituição conta com um sistema de informação disponível e acessível que orienta a formulação de políticas institucionais que fomentam a educação inclusiva na educação superior.	Existência (existe e se implementa; existe e não se implementa, não existe; não sei)
9. Bem-estar institucional	9.1 Programas de bem-estar universitário: As atividades/programas de lazer, cultura e saúde na universidade promovem a participação dos estudantes, considerando suas especificidades.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
	9.2 Permanência Estudantil: A universidade identifica nas atividades/programas de lazer, cultura e saúde fatores associados à evasão dos estudantes e desenvolve estratégias que favoreçam a permanência de acordo com as suas especificidades.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)

Fonte: Colômbia (2017), adaptado por Louzada (2022).

Quadro 1. Os 25 indicadores do INES-BRASIL (conclusão).

Fatores	Indicadores e Descritores	Escalas de Medida
10. Organização, gestão e administração	10.1 Ações administrativas e de gestão: As ações administrativas estão apoiadas na perspectiva da educação inclusiva e permitem identificar suas características.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
	10.2 Estrutura organizacional: A estrutura organizacional da instituição permite desenvolver ações específicas para promover a educação inclusiva.	Reconhecimento (sim; não; não sei)
11. Recursos de apoio acadêmico e infraestrutura física	11.1 Programa de satisfação universitária: Existem programas e projetos que prezam pelo bem-estar dos universitários, cujos recursos, equipe e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para promover a educação inclusiva.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
	11.2 Instalações e Infraestrutura: As instalações e a infraestrutura da instituição respondem as exigências das normativas vigentes voltadas à educação inclusiva.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
12. Recursos financeiros	12.1 Programas sustentáveis de educação inclusiva: A instituição fomenta e operacionaliza programas que promovam a educação inclusiva.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)
	12.2 Apoio financeiro e estudantil: A instituição conta com programas que apoiam convênios de cooperação com entidades que financiem o acesso e a permanência dos estudantes.	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)

Fonte: Colômbia (2017), adaptado por Louzada (2022).

4.2.1 Produção dos dados do momento A: aplicação do INES-BRASIL

Para estar em conformidade com o que está previsto no Art. III da LBI (2015) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2022-2026) da respectiva universidade, que orientam sobre o uso de recursos tecnologias assistivas como desenvolvimento de “dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a participação da pessoa com deficiência com autonomia” (LBI, 2015, p. 20) e/ou de outros acadêmicos que necessitem de “a acessibilidade aos serviços, materiais produzidos na universidade” (PDI, 2022, p. 50) os instrumentos avaliativos utilizados no Momento A (FIUNEE e INES-BRASIL), foram adaptados para Libras e também com sintetizador de voz para contemplar os acadêmicos com necessidades visuais.

Caso algum acadêmico informasse que não teve suas NEE atendidas durante sua participação no Momento A, a pesquisadora disponibilizou seu contato via e-mail institucional para estabelecer um canal de comunicação e realizar as adaptações necessárias para garantir a participação de todos.

Ao receberem o link de acesso aos instrumentos avaliativos, inicialmente os participantes foram direcionados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa. Após assinatura do TCLE, os participantes tiveram acesso ao FIUNEE, onde preencheram informações sociodemográficas cadastrais, como dados pessoais, identidade de gênero, campus, curso e período em que estudam, formas de ingresso, como cotas, e/ou assistência estudantil e autorreconhecimento como uma pessoa com NEE ou não.

Após o preenchimento das informações sociodemográficas cadastrais, os participantes acessaram o INES-BRASIL (ANEXO A), cujo preenchimento individual teve duração média de 10 minutos. Nesse processo, cada estudante analisou 25 indicadores vinculados à temática da educação inclusiva organizados em 12 fatores e distribuídos em três grupos, conforme escalas de medida do tipo Likert: Existência (existe e se implementa; existe e não se implementa; não existe; não sei), Frequência (sempre; algumas vezes; nunca; não sei) e Reconhecimento (sim; não; não sei), conforme ilustrado na Figura 1. Para cada indicador, o participante deveria selecionar apenas uma das categorias disponíveis, conforme sua percepção. De acordo com Martins, Ciantelli e Louzada (2023, p. 301), para que o questionário fosse considerado válido, era imprescindível que todas as questões fossem respondidas integralmente pelo participante.

Figura 1. Print ilustrativo do indicador de existência do INES-BRASIL.

INDICADORES DE EXISTÊNCIA

Libras (pergunta 1.1)



1.1 Barreiras para aprendizagem e participação: A instituição conta com uma política de educação que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem. *

- ☐ Existe e se implementa
- ☐ Existe e não se implementa
- ☐ Não existe
- ☐ Não sei

Fonte: dados da pesquisa.

No entanto vale destacar que, dos itens que integram o formulário do INES-BRASIL em sua totalidade, para compor os dados desta pesquisa foram selecionados os fatores/indicadores que abordaram a temática de barreiras atitudinais, conforme descritos no Quadro 2.

Quadro 2. Apresentação dos fatores e indicadores que abordaram a temática de barreiras atitudinais com seus respectivos descritores.

Fatores	Indicadores	Descritores
1. Missão e Projeto Institucional	1.2 Identificação e caracterização dos estudantes	A instituição utiliza instrumentos para conhecer a diversidade-pluralidade estudantil em suas diferentes manifestações/esferas (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, de gênero, etno-racial, físicas, geográficas) e identifica àqueles mais suscetíveis a serem excluídos ou marginalizados (que sofrem bullying, por exemplo) do sistema.
2. Estudantes	2.1 Participação de estudantes	A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos.
3. Professores	3.2 Docentes Inclusivos	A instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo.
6. Investigação, criação artística e cultural	6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva	A instituição conta com centros, grupos e/ou programas de investigação relacionados a educação inclusiva.
	6.2 Investigação/Pesquisa.	A instituição conta com o apoio de professores/especialistas/pesquisadores em educação inclusiva que lhe permitem promover o tema de forma adequada.
7. Relevância e Impacto Social	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional	A instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades regionais e populacionais específicas, tendo em conta a abordagem da educação inclusiva no contexto brasileiro.
9. Organização, administração e gestão.	9.2 Permanência Estudantil	A universidade identifica nas atividades/programas de lazer, cultura e saúde fatores associados à evasão dos estudantes e desenvolve estratégias que favoreçam a permanência de acordo com as suas especificidades

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.2 Participantes do momento A

Para compor o universo de participantes do Momento A e estar em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), a qual protege os dados pessoais de todos os acadêmicos matriculados em cursos de graduação do Ensino Superior, contou-se com o apoio das vice-diretorias de cada *campus* da IES que aceitaram participar da pesquisa. Além disso, ressaltamos que coordenar a Comissão de Acessibilidade e Inclusão (CLAI) é parte das atribuições dos vice-diretores da IES, o que norteou o contato inicial da pesquisa ser direcionado a eles.

Desta maneira, a pesquisadora entrou em contato, via telefone, com cada um dos vice-diretores dos vinte e quatro *campus* da instituição, orientando sobre o objetivo da pesquisa e convidando-os a participar. Mediante o aceite via contato telefônico, foi encaminhado um e-mail para cada vice-diretor individualmente, com cópia para a secretaria do programa de graduação e para a pesquisadora, formalizando o convite.

No corpo do e-mail foi reiterado o objetivo da pesquisa e solicitada uma resposta formal, via e-mail, com aceite ou recusa de participação. Anexo também foram encaminhados o ofício de participação (APÊNDICE C), o parecer de aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos e a carta de apoio da pró-reitora, responsável institucional pelo desenvolvimento de pesquisas científicas e pela coordenação de ações afirmativas, diversidades e equitativa.

Para os *campi* que aceitaram participar, colaborar e divulgar a pesquisa, foi encaminhado um novo e-mail firmando o compromisso e a responsabilidade de cada vice-diretor e seção técnica de graduação em enviar, via e-mail institucional, a todos os acadêmicos matriculados nos cursos de graduação de sua unidade, o link convite e acesso à pesquisa. Neste último e-mail também foi solicitado aos vice-diretores que reencaminhassem o link de acesso à pesquisa a cada dez dias, a fim de oportunizar a participação dos acadêmicos interessados que por alguma razão não receberam o link no primeiro momento. Os e-mails foram enviados sempre com cópia para a pesquisadora.

O quadro 3 apresenta a relação dos *campi* que aceitaram participar do momento A da pesquisa.

Quadro 3. *Campi* que aceitaram participar e divulgar a pesquisa para os acadêmicos matriculados em cursos de graduação de sua respectiva unidade.

CAMPUS	Aceite do convite de participação da pesquisa
ARAÇATUBA	SIM
ASSIS	SIM
ARARAQUARA	SIM
BAURU	SIM
BOTUCATU	SIM
DRACENA	SIM
FRANCA	SIM
OURINHOS	SIM
RIO CLARO	SIM
PRES. PRUDENTE	SIM
SÃO PAULO	SIM
ILHA SOLTEIRA	SIM
REGISTRO/VALE DO RIBEIRA	SIM
SÃO J. DOS CAMPOS	SIM
MARÍLIA	SIM
ROSANA	SIM
GUARATINGUETÁ	SIM
LITORAL PAULISTA	SIM

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.3 Procedimento de análise dos dados do momento A

As informações sociodemográficas cadastrais, obtidas por meio do FIUNEE, foram organizadas em planilhas do Excel a fim de delinear o perfil de todos os acadêmicos que se autodeclarados com NEE.

O mesmo se deu com os dados resultantes do formulário INES-BRASIL: organizados em planilhas do Excel, nas quais as linhas representaram cada participante e as colunas, as respostas propriamente ditas. A análise dos dados nesta etapa seguiu os pressupostos adotados por Louzada (2022, p. 65) ao validar e adaptar o formulário INES para a realidade brasileira. A autora propõe também considerar durante a análise dos dados, como categorias de interesse, as seguintes respostas

para as seguintes medidas da escala Likert: Existência: não só a opção “existe e se implementa”, mas também “existe e não se implementa”; Frequência: “sempre” e “algumas vezes”, ao invés de considerar apenas “sempre”. Segundo a autora (p. 65), de alguma maneira “os dois tipos de resposta de alguma forma contemplam os indicadores e se opõem ao “não existe” e “não sei” (para existência) e “nunca” e “não sei” (para frequência)”.

Dando continuidade, para realizar o cálculo de distribuição das respostas e chegar ao percentual de respostas de cada um dos 25 indicadores, utilizou-se os seguintes critérios, conforme proposto por: Angel e Perez (2020, p. 2); Colômbia (2017, p. 44); Goyoneche e Ruiz (2021, p. 140) e Louzada (2022, p. 65):

A): Subtração do resultado da semaforização em percentual de resposta (dados da pesquisa) de 100% (cenário ideal) - 100% – resultado da semaforização [%] = nível de modificação [%] (Louzada, 2022, p. 65).

B) Para compor a matriz de semaforização, os dados foram organizados da seguinte maneira: percentuais menores que 60% representados pela cor vermelha; percentuais entre 60 e 80%, representados pela amarela e, percentuais maiores que 80% pela cor verde (Angel e Perez, 2020, p. 2; Colômbia, 2017, p. 44; Goyoneche e Ruiz, 2021, p. 140).

Embora corroborem o apresentado por Louzada (2022, p. 66) de que indicadores que atingiram percentuais na cor vermelha sinalizem “com mais urgência de ações para modificá-los com a finalidade de remover barreiras ou transformá-las em agentes facilitadores de acessibilidade e inclusão”, neste estudo também optou-se pela discussão dos indicadores cujos percentuais estão representados pela cor amarela, porque, de certa forma, demonstraram, na perspectiva da comunidade acadêmica, que ajustes ainda são necessários nos âmbitos abordados pelo respectivo indicador.

Quadro 4. Semaforização com agrupamento por categorias de interesse, cor e porcentagem.

Tipo de Indicador	Categoria de Interesse	Cor	Porcentagem
Frequência	Sempre Algumas vezes		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%
Existência	Existe e se implementa Existe e não se implementa		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%
Reconhecimento	Sim		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais de 80%

Fonte: Adaptado de Colômbia (2017, p. 18).

4.3 Momento B: encontros focais com acadêmicos que se autodeclararam com NEE

O segundo momento contemplou a parte qualitativa da pesquisa, a qual teve como principal metodologia a organização de encontros focais, em grupo e por categoria de interesse, com os participantes que se autodeclararam com NEE durante o preenchimento das respostas do FIUNEE e, cujas respostas dos indicadores que abrangeram a temática voltada a barreiras atitudinais atingiram percentuais na semaforização menor que 60% (vermelho) e, entre 60 e 80% (amarelo).

É oportuno destacar alguns conceitos que nortearam a escolha do método para coleta dos dados desta etapa:

- Considerando que o objetivo principal desta etapa foi o de compreender, por meio da escuta ativa, como as barreiras atitudinais perpassam as vivências de acadêmicos autodeclarados com NEE e como podem interferir na implementação das políticas públicas educacionais inclusivas, os encontros focais foram escolhidos como técnica de escuta ativa justamente por promoveram interações e discussões acerca das percepções, crenças, atitudes de um determinado grupo específico, sobre um tema, produto ou serviços (Morgan; Veiga e Gondim, 1997; 2001).
- Já para compreender os conceitos voltados às Barreiras Atitudinais foram escolhidos os propostos pelo artigo 3º da LBI (2015), respectivamente: “barreira

atitudinal (atinente a preconceitos, estereótipos, estigmas, discriminação etc.); “barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” e, o defendido por Lima, Souza e Modesto (2023, p. 175), de que atitudes são “avaliações globais em relação a um objeto, que compreendem sentimentos positivos ou negativos, crenças e disposições comportamentais.

4.3.1 Participantes do momento B

Para compor o universo de participantes do momento B, adotou-se o seguinte critério: Acadêmicos que autodeclararam NEE e, durante o preenchimento do INES-BRASIL, indicaram interesse em manter contato com a pesquisadora para discutir a temática

Deste modo, foram enviados convites via contato telefônico e mensagem do Whatsapp aos números disponibilizados no preenchimento do instrumento cadastral no Momento A, para confirmar o real interesse em participar desta etapa da pesquisa e viabilizar a participação nos encontros focais. Diante das respostas afirmativas, foi encaminhado via e-mail institucional um link contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico para o Momento B e uma pergunta acerca da disponibilidade para realizarmos o primeiro encontro focal. Para a realização dos encontros, não houve necessidade de adaptação de recursos tecnológicos e/ou humanos de modo a garantir a acessibilidade de participação, uma vez que nenhum dos participantes solicitou tais recursos.

4.3.2 Organização dos encontros focais

Todos os encontros focais foram realizados na modalidade remota (on-line), em grupo, via plataforma Google Meet, com duração de cerca de uma hora cada. Mediante autorização, os encontros foram gravados para futura transcrição e análise.

A fim de impulsionar o diálogo dos encontros focais, foi organizado um roteiro pautado nos seguintes critérios:

A) Selecionar para discussão, dentre os 25 indicadores do INES-BRASIL, aqueles cujos conteúdos temáticos abordaram questões voltadas às barreiras de acessibilidade atitudinais;

B) Indicadores que atingiram percentuais na semaforização menor que 60% (vermelho) e, entre 60 e 80% (amarelo) nas escalas de medidas de Existência (Existe e se implementa ou, Existe), Frequência (Algumas vezes ou Sempre) e Reconhecimento (Sim).

No total foi possível realizar quatro encontros focais com os participantes que se mantiveram assíduos durante o desenvolvimento dos momentos A e B, os quais tiveram início no mês de maio e término no mês de julho de 2023. A organização dos encontros focais está descrita no Quadro 5.

O primeiro encontro focal aconteceu no dia 19 de maio de 2023, com uma hora de duração e com a presença de dois participantes além da pesquisadora. O objetivo deste encontro inicial foi que todos se conhecessem e que a pesquisadora apresentasse a proposta dos próximos encontros, bem como os temas disparadores e indicadores chave para aprofundar as discussões de cada encontro. As participantes concordaram com o que foi proposto pela pesquisadora.

Em seguida, foi aberta uma “rodada” de apresentações de todas ali presentes – pesquisadora e participantes. As falas das participantes abordaram suas trajetórias acadêmicas enquanto estudantes em situação de deficiência e com NEE no ensino superior, em consonância com o tema disparador proposto: “Identidade e participação no contexto acadêmico”, o qual teve como base os indicadores chave do INES-BRASIL: **2.1 Participação de estudantes:** A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos grupais e administrativos; **1.2 Identificação e caracterização dos estudantes:** A instituição utiliza instrumentos para conhecer a diversidade-pluralidade estudantil em suas diferentes manifestações/esferas (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, de gênero, etno-racial, físicas, geográficas) e identifica aqueles mais suscetíveis a serem excluídos ou marginalizados (que sofrem bullying, por exemplo) do sistema.

Quadro 5. Características dos encontros focais.

Número do Encontro	Indicadores	Temáticas Disparadoras	Objetivos	Participantes	Data
01	1.2 Identificação e caracterização dos estudantes; 2.1 Participação de estudantes;	“Identidade e participação no contexto acadêmico”	Apresentação dos participantes	02	19/05/23
02	3.2 Docentes Inclusivos; 6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva;	“Identidade e participação no contexto acadêmico”; “Relação professor-aluno”; “Redes de apoio na comunidade acadêmica”	Dialogar sobre a temática proposta.	03	25/05/23
03	6.2 Investigação/Pesquisa; 7.1 Extensão, projeção social e contexto regional;	“Projetos sociais e culturais”, “Relação professor-aluno”	Dialogar sobre a temática proposta.	02	06/06/23
04	9.2 Permanência Estudantil	“Redes de apoio na comunidade acadêmica” e “Permanência estudantil”	Dialogar sobre a temática proposta.	02	06/07/23

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo encontro aconteceu no dia 25 de maio de 2023, com uma hora de duração. Contou com a presença de três participantes e a pesquisadora e abordou as seguintes temáticas disparadoras: “Identidade e participação no contexto acadêmico”; “Relação professor-aluno”; “Redes de apoio na comunidade acadêmica”. Cabe ressaltar que, no decorrer do encontro, as temáticas disparadoras eram colocadas para discussão de forma natural pelos próprios participantes, conforme se sentiam acolhidos e confortáveis para falarem de suas vivências. Neste encontro foi possível dialogar com os seguintes indicadores chave do INES-BRASIL: **2.1 Participação de estudantes**: A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos grupos e administrativos; **3.2 Docentes Inclusivos**: A

instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo; **6.2 Investigação/Pesquisa:** Redes de Cooperação em educação inclusiva: A instituição conta com o apoio de professores/especialistas/pesquisadores em educação inclusiva que lhe permitem promover o tema de forma adequada; **6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva:** A instituição conta com centros, grupos e/ou programas de investigação relacionados à educação inclusiva; **7.1 Extensão, projeção social e contexto regional:** A instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades regionais e populacionais específicas, tendo em conta a abordagem da educação inclusiva no contexto brasileiro.

O terceiro encontro focal foi realizado no dia seis de junho de 2023, também com duração aproximada de uma hora, tendo dois participantes e a pesquisadora. Este encontro focal teve como objetivo dar continuidade às discussões anteriores, pautadas em temáticas disparadoras que envolveram os conteúdos “Projetos sociais e culturais” e “Relação professor-aluno”. Este encontro teve como uma das principais discussões a adaptação curricular, o que possibilitou o cruzamento com o seguinte indicador chave do INES-BRASIL: **3.2 Docentes Inclusivos:** A instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo.

Por fim, o quarto e último encontro focal foi realizado no dia seis de julho de 2023, com duração de uma hora, com a presença de dois participantes e a pesquisadora. As principais temáticas disparadoras deste encontro voltaram-se para “Redes de apoio na comunidade acadêmica” e “Permanência estudantil – desafios e possibilidades”, onde os participantes discorreram sobre as dificuldades em encontrar redes de apoio que favorecessem suas permanências no ensino superior, indo de encontro com os indicadores chave do INES-BRASIL voltados a tais temáticas: **9.2 Permanência Estudantil:** A universidade identifica nas atividades/programas de lazer, cultura e saúde fatores associados à evasão dos estudantes e desenvolve estratégias que favoreçam a permanência de acordo com as suas especificidades e **7.1 Extensão, projeção social e contexto regional:** A instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às

necessidades regionais e populacionais específicas, tendo em conta a abordagem da educação inclusiva no contexto brasileiro.

De maneira geral foi possível concluir que os quatro encontros focais cumpriram com o objetivo de escuta e acolhimento aos participantes, bem como de aprofundamento e discussão sobre as vivências dos acadêmicos relacionadas às respostas sinalizadas nos indicadores do formulário do INES-BRASIL, cujos temas centrais envolveram questões de barreiras atitudinais. Outro ponto positivo resultante dos encontros focais foi a verbalização, pelos participantes, de sentimentos de identificação e pertencimento emergentes dos encontros focais, especialmente ao perceberem que não estavam sós, uma vez que os outros participantes mencionaram passar por situações semelhantes em seus respectivos *campi*. A troca de informações durante os encontros, conforme mencionado pelos participantes, foi importante para o fortalecimento e permanência deles no ensino superior, minimizando o desejo de evasão que alguns vivenciaram.

4.3.3 Procedimento de análise dos dados emergentes dos encontros focais

Para compreender os sentidos e significados atribuídos pelos acadêmicos autodeclarados com NEE sobre como as barreiras atitudinais atravessam suas vivências universitárias e interferem na implementação de políticas públicas educacionais inclusivas, foi adotada como técnica metodológica de análise dos encontros focais a elaboração de “Núcleos de Significação”, conforme proposta de Aguiar e Ozella (2006, 2013). Esse método, fundamentado na teoria sócio-histórica, se mostrou coerente com a perspectiva dialética que entende elementos como linguagem e pensamento, mediação, historicidade e cultura, por exemplo, como categorias indissociáveis na construção dos significados e sentidos emergentes das relações sociais estabelecidas pelo sujeito durante sua trajetória de vida. A partir desses fundamentos, o ser humano pode ser compreendido como agente transformador de si e do mundo por meio das interações internas e externas que realiza, o que corroborou a proposta final de desfecho do momento B, no qual a pesquisadora sugeriu que os acadêmicos participantes elaborassem algum recurso que representasse todas as possíveis transformações emergentes dos encontros, bem como suas trajetórias no ensino superior enquanto acadêmicos autodeclarados com NEE. Todavia, embora inicialmente empolgados com a ideia, infelizmente não

houve adesão deles para execução da proposta, resultando em uma limitação da pesquisa.

Isto posto, está descrito a seguir como se deu o processo de análise dos encontros focais. Inicialmente, com o intuito de gerar elementos textuais para análise dos dados, foi feita a transcrição de cada uma das gravações de vídeo dos encontros focais, separadamente, diretamente no documento de texto, sem auxílio de qualquer software de transcrição de voz/imagem.

Esta etapa, denominada como “trabalho de análise”, foi realizada de maneira criteriosa e ponderada pela pesquisadora, que organizou, preparou e sintetizou todo o material base para os próximos passos da análise. Para Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61), pelas significações não estarem ao alcance imediato do pesquisador — mas implícitas em qualidades e contradições nas relações e interações sociais estabelecidas, permeadas também pela cultura e história de cada sujeito ali participante, da pesquisadora e, da sociedade em que estão inseridos — se faz necessário que o primeiro contato com o material de análise seja feito pela mesma pesquisadora que coletou os dados, a fim de apreender os sentidos e significados expressados por meio das falas, pensamentos e expressões verbais e não verbais que não foram possíveis de captar presentes durante os encontros focais, mas passíveis de serem captados pela escuta profunda e sensível de quem participou do momento em que os mesmos foram produzidos.

Após a transcrição do conteúdo visual para o textual, a análise dos dados se desvelou com base nas etapas descritas a seguir, conforme propostos por Aguiar e Ozella (2013, p. 308-311), tendo como resultado a organização dos “Núcleos de Significação” que melhor representaram os conteúdos de maior carga emocional enunciado pelos participantes dos encontros focais. Cabe ressaltar que esta etapa também foi realizada única e exclusivamente pela pesquisadora que coletou os dados, sem auxílio de juízes ou pares:

a) **Leitura Flutuante:** Foi por meio dela que a pesquisadora se familiarizou com os conteúdos da entrevista. A leitura permitiu destacar e organizar pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Os pré-indicadores são constituídos por conteúdos de fala com maior carga emocional, destacados por ambivalências ou contradições e pelas insinuações não concretizadas, que compõem um significado, bem como pela frequência com que emergiram (repetição ou reiteração), a partir das diversas leituras flutuantes realizadas pela pesquisadora.

- b) **Processo de aglutinação dos pré-indicadores:** por meio de uma segunda leitura, os pré-indicadores foram agrupados seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que correspondam a uma menor diversidade e maior especificidade dos indicadores. Neste momento de aglutinação também ocorreu a articulação dos indicadores, seja por semelhança ou por contradições. Este momento já caracteriza uma fase do processo de análise que aponta um início de nuclearização, no qual os indicadores adquirem algum significado quando inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito.
- c) **Construção dos núcleos de significação:** A partir da releitura do material resultante da etapa anterior (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), os núcleos de significação foram organizados através de sua *nomeação*, de modo que revelassem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. O critério de articulação e organização utilizado foi: conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios. Esse processo possibilitou uma análise mais consistente dos sentidos e significados atribuídos pelos participantes, além de considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas, levando a um número mais conciso de núcleos de significação, de modo que não foi necessário recorrer à novas leituras ou articulações para definição dos núcleos. Os núcleos resultantes expressaram os pontos centrais e fundamentais que trouxeram implicações para o sujeito e que o envolveram emocionalmente durante os encontros, revelando as suas determinações constitutivas do modo de agir, pensar e sentir. É neste momento que a pesquisadora efetivamente avançou do empírico para o interpretativo.
- d) **Análise dos núcleos:** Esta etapa da análise iniciou-se por um processo intra-núcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos, ou seja, tanto dentro do próprio núcleo como entre os núcleos, onde as semelhanças e/ou contradições novamente revelaram os movimentos experienciados pelos sujeitos durante os encontros. Tais contradições não necessariamente estavam manifestas na aparência do discurso, portanto, foram apreendidas ao longo do processo de análise, o qual não se restringiu apenas à fala dos participantes, mas se articulou a partir do processo interpretativo da pesquisadora com outras questões que atravessaram a vida dos participantes, como o contexto social, político e econômico ou, em síntese, histórico, que permitiu acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade, a partir da lógica dialética e interseccional.

A fim de complementar o processo de análise das transcrições por meio de excertos de fala que melhor exemplificassem os resultados assinalados durante o preenchimento do formulário do INES-BRASIL, a pesquisadora também recorreu às seguintes ferramentas: questões norteadoras do INES-BRASIL as quais, ao abordarem temas específicos da educação inclusiva, representaram cada um dos indicadores e auxiliaram no processo de adaptação e interpretação dos resultados para cada realidade das IES avaliadas (Colômbia, 2017, p. 90-101); Após o término dos encontros, solicitação aos participantes do envio de um *feedback* por escrito sobre como foi sua participação no estudo, destaques e sentimentos vivenciados. Autores como Shute (2007, p. 6) descrevem o *feedback* e registros de campo como ferramentas formativas no contexto educacional para aumento do conhecimento e “compreensão dos movimentos da/na pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade estudada”.

5. RESULTADOS

Considerando a hipótese de que a presença de barreiras atitudinais pode interferir na implementação ou não de políticas públicas educacionais inclusivas no ensino superior, buscamos apresentar, de maneira crítica e dialética, a relação entre os resultados das respostas obtidas pela aplicação do INES-BRASIL com as narrativas dos encontros focais, de modo a refutar ou confirmar a hipótese em questão.

No primeiro subtópico estão apresentados os resultados do INES-BRASIL, representados pela semaforização. No subtópico seguinte estão os resultados dos Encontros Focais, organizados em “Núcleos de Significação” e, por fim, o leitor encontrará a caracterização do perfil dos participantes dos Momentos A e B, acadêmicos autodeclarados com NEE.

5.1 O INES-BRASIL e a semaforização

É importante destacar que os resultados apresentados no quadro 6 correspondem à semaforização decorrente das respostas, na íntegra, da aplicação do formulário do INES-BRASIL aos 33 acadêmicos autodeclarados com NEE, uma vez que contemplam o universo de participantes do Momento A. Contudo, foi feito um recorte de sete indicadores com base no conteúdo de seus descritores, os quais abordaram a temática das barreiras de acessibilidade atitudinais. Além disso, tomou-se como referencial para escolha de tais indicadores a análise feita por Martins, Ciantelli e Louzada (2023, p. 315) acerca de quais foram os principais tipos de barreiras de acessibilidade e inclusão compreendidas a partir dos indicadores do INES-BRASIL, na perspectiva de universitários na situação da deficiência em uma instituição pública brasileira.

Outro detalhe importante de sinalizar foi referente à inclusão apenas dos acadêmicos autodeclarados com NEE e não daqueles sem NEE. Embora a pesquisadora compreenda que os acadêmicos sem NEE matriculados nos cursos de graduação da universidade avaliada, ingressantes ou veteranos, também tenham feito parte do universo geral de participantes e respondentes do Momento A, foram consideradas, para este estudo, apenas as respostas dos acadêmicos autodeclarados com NEE por suas percepções corresponderem ao problema investigado nesta

pesquisa. Entendeu-se que esses acadêmicos que podem ter uma maior probabilidade de serem diretamente afetados pelas barreiras de acessibilidade no ensino superior por estarem em uma situação de maior vulnerabilidade do que os acadêmicos sem NEE.

De acordo com Louzada (2022, p. 77), porcentagens inferiores a 60% (semáforos vermelhos) nas escalas de medidas da semaforização demonstraram, na visão da comunidade acadêmica, que o indicador analisado sugere a presença de barreiras as quais necessitam de ações modificadoras “para que se alcance o cenário ideal de acessibilidade e inclusão”. Com base nessa referência, a análise dos dados deste estudo revelou que, dentre os sete indicadores analisados, seis apresentaram porcentagens inferiores a 60% (semáforo vermelho), o que evidencia a urgência de um olhar mais crítico e aprofundado, por parte da gestão institucional, docentes, funcionários e discentes sobre os conteúdos abordados por tais indicadores e, para as narrativas dos discentes sobre determinada temática. Apenas um indicador atingiu níveis percentuais entre 60 a 80%, representado na semaforização pela cor amarela: 60,61%. Veja que a porcentagem está saindo da semaforização vermelha e iniciando a semaforização amarela, o que revela certa urgência de mudanças nas pautas deste respectivo indicador.

Quadro 6. Relação entre fatores, indicadores e seus respectivos percentuais na semaforização

Fator	Indicador	Escala de Medida	Semaforização
1. Missão e Projeto Institucional	1.2 Identificação e caracterização dos estudantes	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)	60,61%
2. Estudantes	2.1 Participação de estudantes	Existência (existe e se implementa; existe e não se implementa, não existe; não sei)	39,39%
3. Professores	3.2 Docentes Inclusivos	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)	45,45%
6. Investigação, criação artística e cultural	6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva	Reconhecimento (sim; não; não sei)	33,33%
	6.2 Investigação/Pesquisa	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)	54,83%
7. Relevância e Impacto Social	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional	Reconhecimento (sim; não; não sei)	33,33%
9. Organização administração e gestão.	9.2 Permanência Estudantil	Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei)	54,55%

Fonte: Dados da pesquisa.

5.2 Encontros focais

Já em relação aos resultados dos Encontros Focais, os quais correspondem aos excertos de fala de maior carga emocional dos acadêmicos autodeclarados com NEE que participaram assiduamente dos Momentos A e B da pesquisa. Isso significa que, do total de 31 acadêmicos autodeclarados com NEE, três estavam presentes nos dois momentos, portanto, compuseram o universo específico de participantes desta pesquisa. No item de “Caracterização do Perfil dos Participantes” está explicado mais detalhadamente como chegou-se a tal universo específico.

Após todo o processo de análise, baseado nos estudos de Aguiar e Ozella (2006), foram encontrados sete “Núcleos de Significação” emergentes das falas com maior carga emocional dos participantes durante os quatro encontros focais, a saber: “Existir para além de um formulário sociodemográfico”; “A exclusão dentro da

inclusão”; “Uma prática docente capacitista e opressora”; “Acessibilidade e inclusão: uma pauta que não “viraliza”; “Garantia de direitos à mercê de interesses políticos”; “Em meio ao mar de solidão, uma busca por acolhimento” e “A luz que nos faltava”. O Quadro 6 apresenta a relação entre fatores e indicadores do INES-BRASIL com seus respectivos “Núcleos de Significação”:

Quadro 7. Relação entre fatores, indicadores do INES-BRASIL e “Núcleos de Significação” (continua).

Fator	Indicador	Núcleos de Significação
1. Missão e Projeto Institucional	1.2 Identificação e caracterização dos estudantes	Existir para além de um formulário sociodemográfico.
2. Estudantes	2.1 Participação de estudantes	A exclusão dentro da inclusão.
3. Professores	3.2 Docentes Inclusivos	Uma prática docente capacitista e opressora.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 7. Relação entre fatores, indicadores do INES-BRASIL e “Núcleos de Significação” (conclusão).

Fator	Indicador	Núcleos de Significação
6. Investigação, criação artística e cultural	6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva	Acessibilidade e inclusão: uma pauta que não “viraliza”.
	6.2 Investigação/Pesquisa.	Garantia de direitos à mercê de interesses políticos.
7. Relevância e Impacto Social	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional	Em meio ao mar de solidão, uma busca por acolhimento.
9. Organização, administração e gestão.	9.2 Permanência Estudantil	A luz que nos faltava.

Fonte: Dados da pesquisa.

5.3 Caracterização do perfil dos participantes que compuseram o universo final da pesquisa

O percurso para alcançar o universo específico desta pesquisa, acadêmicos autodeclarados com NEE, partiu do universo geral de 39.244 acadêmicos matriculados em cursos de graduação, ingressantes e veteranos, dos vinte e quatro *campi* da respectiva universidade analisada (Anuário Estatístico de 2022).

Após aceite do convite de participação da pesquisa, chegou-se a um universo de 279 graduandos participaram assiduamente do momento A, preenchendo integralmente o formulário do FIUNEE e do INES-BRASIL. A partir desses formulários, foi possível identificar 33 acadêmicos que autodeclararam NEE, sendo que, dentre eles, 12 declararam interesse em mantêm contato com a pesquisadora a fim de discutir sobre a temática durante o desenvolvimento do Momento B (Encontros Focais). Contudo, após todos os trâmites para envio dos convites e esforços da pesquisadora a fim de sensibilizá-los a participarem dos Encontros Focais, por meio da estratégia de “fechar amostra por exaustão” (Fontanella *et al.*, 2011, p. 389) onde se abordou todos os sujeitos elegíveis para compor o universo de participantes da pesquisa, chegou-se a um universo de **três** acadêmicos que de fato aceitaram participar da execução do Momento B.

Para conduzir a etapa qualitativa deste estudo, Momento B, foi importante considerar que, comumente em pesquisas qualitativas o número que compõe o universo geral de participantes varia em torno de 4 a 10 participantes. Segundo Gondim (2003, p. 154), um grupo grande tende a ser de difícil manejo para o pesquisador, com risco de o encontro perder-se do objetivo principal estabelecido, portanto, ancorada neste ponto a pesquisadora pode conduzir os Encontros Focais mesmo com um número pequeno de participantes.

Apesar da pesquisadora compreender que as respostas dos três acadêmicos não podem ser generalizadas de modo a representar os 31 acadêmicos que autodeclararam NEE durante o Momento A, porém, tais respostas foram suficientes para alcançar o objetivo da pesquisa, a partir da escuta ativa, validação, diálogo e compreensão dos sentidos e significados, ou seja, das demandas psicoeducacionais e dos processos de “constituírem-se como sujeitos de direitos” (Pagni, 2024, p.5), os quais são constantemente atravessados por barreiras atitudinais que dificultam a implementação efetiva das políticas públicas educacionais inclusivas, forçando-os, assim, a acharem ‘brechas’ para conseguirem “permissão” de existir dentro de um contexto universitário tão opressor. Deste modo, espera-se que os resultados e discussões aqui expostos possam servir de provocativa para que as IES revejam suas práticas em relação a esses sujeitos, a fim de potencializar suas existências e não as incapacitar.

O quadro 7 descreve o perfil dos 33 acadêmicos autodeclarados com NEE, os quais participaram assiduamente dos momentos A e B, organizado por meio das informações sociodemográficas coletadas pelo FIUNEE:

Quadro 8. Perfil dos 33 acadêmicos com NEE que compuseram o universo final de participantes da pesquisa (continua).

Identidade de Gênero	Idade	Estado Civil	Curso de Graduação	Autodeclarado(a) com NEE	Caráter da NEE
Homem Cis	24	Solteiro(a)	Eng. Biotec.	SIM	Permanente
Não definido	24	Solteiro(a)	Eng. De energia	SIM	Permanente
Homem Cis	21	Solteiro(a)	Ciências Sociais	SIM	Permanente
Não quero informar	20	Solteiro(a)	Ciências Biológicas	SIM	Permanente

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 8. Perfil dos 33 acadêmicos com NEE que compuseram o universo final de participantes da pesquisa (conclusão).

Identidade de Gênero	Idade	Estado Civil	Curso de Graduação	Autodeclarado(a) com NEE	Caráter da NEE
Homem Trans	23	Solteiro(a)	Curso de graduação (licenciatura) em história	SIM	Permanente
Homem Cis	22	Solteiro(a)	Engenharia de Pesca	SIM	Permanente
Mulher Cis	19	Solteiro(a)	Física	SIM	Permanente
Mulher Cis	23	Solteiro(a)	Geografia Integral	SIM	Permanente
Homem Cis	26	União Estável	Engenharia Agrônômica	SIM	Permanente
Mulher Cis	23	Solteiro(a)	Engenharia ambiental	SIM	Permanente
Homem Cis	18	Solteiro(a)	Odontologia	SIM	Temporário
Mulher Cis	18	Solteiro(a)	Zootecnia	SIM	Temporário
Mulher Cis	22	Solteiro(a)	Engenharia Agrônômica	SIM	Permanente
Mulher Cis	22	Solteiro(a)	Física médica	SIM	Permanente
Mulher Cis	37	Solteiro(a)	Ciências Sociais	SIM	Temporário
Não-binário	22	Solteiro(a)	Relações Internacionais	SIM	Permanente
Mulher Cis	21	Solteiro(a)	Relações Internacionais	SIM	Permanente
Mulher Cis	18	Solteiro(a)	Direito	SIM	Temporário
Mulher Cis	22	Solteiro(a)	Pedagogia	SIM	Permanente
Mulher Cis	20	Solteiro(a)	Fisioterapia	SIM	Temporário
Não definido	23	Solteiro(a)	Ciências biológicas	SIM	Permanente
Homem Cis	37	Solteiro(a)	Matemática	SIM	Temporário
Mulher Cis	21	Solteiro(a)	Ciências Sociais	SIM	Permanente
Mulher Cis	23	Solteiro(a)	Pedagogia	SIM	Temporário
Mulher Cis	21	Solteiro(a)	Pedagogia	SIM	Permanente
Mulher Cis	23	Solteiro(a)	Educação Física	SIM	Temporário
Homem Cis	19	Solteiro(a)	Educação Física	SIM	Permanente
Homem Cis	19	Solteiro(a)	Educação Física	SIM	Temporário
Não definido	27	Solteiro(a)	Educação Física	SIM	Temporário
Homem Cis	28	Solteiro(a)	Letras	SIM	Permanente
Mulher Cis	20	Solteiro(a)	Psicologia	SIM	Permanente
Homem Cis	18	Solteiro(a)	Educação Física	SIM	Permanente
Não definido	30	Solteiro(a)	Biomedicina	SIM	Temporário

Fonte: Dados da pesquisa.

6. DISCUSSÃO

O principal objetivo desta tese foi de avaliar a presença de políticas institucionais voltadas à acessibilidade e à inclusão de acadêmicos autodeclarados com NEE matriculados em cursos de graduação de uma universidade estadual pública brasileira e analisar de que maneira as barreiras de acessibilidade atitudinais perpassam o processo formativo, a permanência e a qualidade de vida desses acadêmicos. Considerando isso, buscamos, na discussão dos resultados, o aprofundamento de como tais objetivos se revelaram na interlocução das respostas do INES-BRASIL e na fala dos participantes por meio de padrões, contradições e nuances entre as percepções dos acadêmicos com NEE e o que já está descrito na literatura, e com as políticas públicas existentes.

De modo a facilitar a compreensão do leitor sobre tal interlocução, cada tópico de discussão dos “Núcleos de Significação” se inicia com a apresentação de elementos do formulário do INES-BRASIL: fatores e seus respectivos indicadores, a porcentagem da semaforização e as questões norteadoras que mais dialogam com aquele núcleo.

É oportuno destacar que a discussão aqui apresentada dialoga tanto com os dados quantitativos da pesquisa, percentuais de respostas dos 33 acadêmicos autodeclarados com NEE referente ao INES-BRASIL e, com as respostas, decorrentes dos encontros focais, dos três acadêmicos autodeclarados com NEE, os quais que participaram integralmente do momento A e B. A fim de garantir o anonimato desses três acadêmicos, foi utilizado a letra P e os números 1,2 e 3 organizar os excertos de suas falas.

6.1 Existir para além de um formulário sociodemográfico

O intuito do indicador 1.2 foi avaliar, a partir das respostas dos acadêmicos autodeclarados com NEE, se a IES em questão implementa instrumentos e políticas institucionais capazes de identificar e caracterizar tais estudantes, quais situações de vulnerabilidade e opressão perpassam suas existências e quais as tipologias das NEE autodeclaradas.

Quadro 9. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.

Fator	Indicador	Semaforização	Questões Norteadoras
1. Missão e Projeto Institucional	1.2 Identificação e caracterização dos estudantes	60,61%	2- A identificação e caracterização estudantil é uma prioridade para determinar os estudantes mais propensos a serem excluídos do sistema?
			3- A instituição coleta e sistematiza, nos processos de matrícula, informações sobre as condições particulares de seus estudantes?

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados encontrados possibilitaram dois tipos de análises: o percentual alcançado de 60,61%, representado na semaforização pela cor amarela, demonstrou que a maioria dos acadêmicos autodeclarados com NEE, 27 dentre os 33, reconhecem a presença de práticas e políticas as quais viabilizam a identificação e caracterização dos acadêmicos com NEE e a tipologia de suas NEE.

Contudo, o nível de porcentagem está no início dos 60%. Tal dado sugere que embora o indicador esteja na cor amarela na semaforização, mudanças ainda são necessárias. As falas procedentes dos encontros focais, representadas pelos três acadêmicos autodeclarados com NEE que participaram do momento B, ilustraram exatamente esta questão. Na perspectiva desses acadêmicos o processo de identificação e caracterização é feita de maneira rasa pela instituição. Para eles o principal significado atribuído a tal situação foi de que preencher o formulário sociodemográfico era supérfluo, uma questão meramente de coleta de e quantificação de dados e não um real interesse em conhecer tais acadêmicos a fim de planejar estratégias e ações de acessibilidade e inclusão. A fala P2 exemplifica esta questão ao compartilhar como se sentiu ao preencher o formulário de identificação no ato da matrícula quando ingressou na faculdade:

Quando você faz a matrícula tem umas pesquisas socioeconômicas e eles perguntam assim: “Você tem alguma deficiência?” Eu preenchi e só, ninguém falou mais nada! Aí entra essa questão: se eu sei se tem política ou não, eu não sei! Só preenchi aquele formulário... é questão de número, desenvolvimento! Então, minha mãe falou assim: “Filha, vou chegar com você, vou procurar a assistente social para deixar seus documentos para eles saberem que você está lá, entendeu? Para caso você tenha alguma dificuldade, eles precisam estar atentos com você”. O que, no caso, não estão! (excerto extraído do encontro focal enunciado por P2).

Por esta fala a participante explicitou sua frustração pela ausência de políticas e atitudes institucionais que realmente tenham o cuidado e a preocupação com o acadêmico para além de sua identificação. Percebe-se a falta de acolhimento e de interesse por parte da instituição em conhecer melhor o acadêmico que se autodeclarou com NEE, quais são suas NEE e quais as adaptações são necessárias para que este aluno permaneça na instituição, configurando-se, portanto, como uma barreira atitudinal que o acadêmico e seus familiares precisam lidar logo no início do processo formativo. Tanto é que o movimento de acolhida e a luta pela garantia dos direitos veio da própria família, no caso a mãe, que se mobilizou para que uma profissional da instituição soubesse da existência da filha. A partir dos dados percentuais do INES-BRASIL sobre esse indicador, foi possível concluir que os acadêmicos reconhecem a existência da política, ao mesmo tempo, sinalizam o pouco interesse por parte daqueles que deveriam implementá-la na faculdade: gestores, professores, funcionários e, até mesmo os próprios discentes.

Martins e Louzada (2022, p. 72) lembraram a obrigatoriedade do Censo da Educação Superior no Brasil para com os estudantes em situação de deficiência de não somente “traçar o perfil dos que estudam e/ou atuam na universidade, mas, reunir informações sobre os serviços prestados pelas Instituições de Ensino Superior”. As autoras ressaltaram que a forma como as políticas públicas institucionais voltadas à educação inclusiva são construídas e implementadas revela como a instituição conceitua e compreende a deficiência nos espaços formativos, os quais deixam de identificar quais seriam as demandas educacionais específicas que garantiriam a participação e permanência.

O que, somado aos achados deste estudo, sinaliza o quanto se pautar apenas nos dados que vem do formulário de identificação do perfil dos acadêmicos, sem aprofundamento de quem eles são e suas NEE, acaba por ser insuficiente para realmente “conhecer a diversidade-pluralidade estudantil em suas diferentes manifestações/esferas” (Colômbia, 2017, p. 73). Ou seja, as normativas educacionais possibilitam o acesso e até mesmo o aumento no número de matrículas daquelas pessoas que se reconhecem em grupos socialmente marginalizados no ensino superior. Todavia, não são suficientes para que os membros desses grupos permaneçam neste nível de ensino, pois “ainda permanecem em situação de vulnerabilidade, segregação e exclusão, ou seja, há uma série de desafios a serem

vencidos” (Ciantelli *et al.*, 2021, p. 5; Martins *et al.*, 2023, p. 49), indicando a necessidade de mudanças dos paradigmas conceituais e, conseqüentemente, atitudinais.

6.2 A exclusão dentro da inclusão

Quadro 10. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.

Fator	Indicador	Semaforização	Questões Norteadoras
2. Estudantes	2.1 Participação de estudantes.	39,39%	2 - Os estudantes desempenham um papel ativo no desenvolvimento da política institucional?
			4 - A instituição garante a participação de todos os estudantes, levando em conta suas particularidades sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, físicas e geográficas?

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o objetivo de analisar se a IES avaliada implementa políticas institucionais que favoreçam a participação dos acadêmicos público-alvo da educação inclusiva — lembrando que neste estudo adotamos uma perspectiva ampliada e crítica sobre quem pode ser considerado como parte deste público-alvo — bem como se possibilita com que tais acadêmicos façam parte da construção e do desenvolvimento de atividades e grupos institucionais voltados à educação inclusiva, sem perder de vista a diversidade e os marcadores sociais que dialogam com sua trajetória acadêmica, foi possível observar, diante das respostas do INES-BRASIL, que este indicador alcançou baixos índices na semaforização (39,39%) representado com cor vermelha, o que significou que, na perspectiva dos 33 participantes autodeclarados com NEE, tais políticas não estão sendo implementadas satisfatoriamente.

Para melhor ilustrar, compreender e relacionar as respostas do INES-BRASIL com as narrativas dos encontros focais referentes ao conteúdo abordado pelo indicador 2.1, consideramos oportuno discutir separadamente os excertos de falas de maior carga emocional que ilustraram as vivências de cada um dos três participantes

do momento B, uma vez que abordaram diferentes olhares sobre o mesmo tema, reforçando a necessidade da instituição em ouvir, validar, respeitar e, principalmente, adaptar as NEE de maneira individual e específica. Outra justificativa para organizar a exposição dos resultados desta maneira também partiu da compreensão de que uma educação inclusiva, de fato, rompe com os paradigmas integrativos rasos de ‘só cumprir o que e porque está na lei’, mas reconhece e valida a presença de sujeitos diversos em sua unidade acadêmica, conhecendo-os pessoalmente e, principalmente, convocando-os para a construção de políticas públicas educacionais inclusivas.

Ao analisar as falas de P2, ficou claro que seu processo de participação no contexto acadêmico foi afetado por diferentes dilemas, como: se expor ao autodeclarar suas NEE, mas ter seus direitos garantidos ou, em contrapartida, se autodeclarar e ter que lidar com as barreiras atitudinais de pares e docentes, as quais, em sua perspectiva, ficam mais evidentes e estigmatizadas quando precisam se relacionar com a diversidade. Diante disto, P2 revelou o quanto este dilema desperta sentimento de insegurança, dificultando assim com que ela participe mais ativamente das atividades propostas pela IES. Ela conclui reforçando que a insegurança reside no fato de não querer ter suas potencialidades inferiorizadas por saberem que ela é autista:

[...] Aí vão perceber que eu existo... e isso é muito complicado... as pessoas vão julgar, sabe? Acho que isso é o que mais me impacta! Sempre eu sou incapaz. “Aí, tadinha. Vamos ajudar”. E não, gente! Eu sou uma pessoa tão inteligente quanto qualquer outra, sabe? Eu posso estar ali também! E eu não quero que as pessoas me menosprezem! A gente é diferente e traz muito mais possibilidades do que todo mundo, que é igual! Aí acabo me podando e eu nunca falei com ninguém nada disso! (excerto extraído do encontro focal enunciado por P2).

Almeida e Ferreira (2018, p. 71) corroboram a fala de P2 ao reconhecerem que estar no lugar de universitário e ao mesmo tempo autodeclarar-se como uma pessoa em situação de deficiência pode despertar dilemas e tensão ao perceber que sua existência está condicionada e reduzida ao significado que o *outro* (re)produz, cheio de estereótipos e marcas capacitistas, reforçando o sistema capacitista e meritocrata.

Neste mesmo caminho, Paz-Maldonado (2021, p. 745) concluiu, ao investigar a inclusão educacional de estudantes em situação de deficiência em Honduras, o quanto a falta de políticas inclusivas, a níveis nacionais e internacionais, impediu o desenvolvimento, acesso, permanência e principalmente a participação satisfatória desses estudantes no ensino superior, bem como de outros estudantes que se reconheceram em situação de vulnerabilidade.

Além disso, os achados dos estudos desenvolvidos por autores como Isaccs (2020); Mozzi (2020) e Paiva e Gesser (2023) corroboraram a vivência da P2 acerca do quanto a participação dos acadêmicos em situação de deficiência está atrelada às concepções preconceituosas e estigmatizadas sobre a incapacidade desses acadêmicos, levando muitos a não autodeclararem suas NEE por “ter algum tipo de represália” (Paiva e Gesser, 2023, p. 1125).

O relato do P1, apresentado a seguir, elucidou o choque vivenciado ao perceber que estar em um campus “famoso” pelo desenvolvimento de pesquisas voltadas à acessibilidade não lhe garantiu usufruir da implementação delas, já que eram inexistentes. O pouco que conseguiu foi devido a muito desdobramento, luta e insistência de sua parte e não da instituição:

Quando eu mudei para a universidade pública comecei a correr atrás para saber se tinha alguma coisa nesse sentido e... não tinha! Como eu falei, eles não tinham um plano específico para TDAH, por mais que tenha toda a questão de acessibilidade, para TDAH em si eles não tinham! [...] Então, você vai lá, você corre atrás, tenta fazer tudo, você mostra o laudo falando: “Olha, eu preciso realmente disso!” E... eles me ignoram e me excluem! Me falaram muito que aqui tem toda esta questão de acessibilidade, mas, eu não estou sendo ouvido, não está acontecendo nada! Por quê? Por que está acontecendo isso? (excerto extraído do encontro focal enunciado por P1).

De acordo com a PNEEPEI (2008), o TDAH é considerado um transtorno funcional específico. Nesse caso, segundo a mesma, não entra no escopo do público-alvo considerado como da educação inclusiva: “estudantes em situação de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação”. Ainda assim, a política garante que “a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos”. Outra lei recente, lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, dispõe sobre o direito das pessoas com TDAH a receberem apoio da escola para seu percurso escolar. Contudo, em seu artigo de nº 4, a lei orienta: “as necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com *profissionais da rede de saúde*”, ou seja, novamente a NEE é considerada pela ótica do modelo médico e, portanto, deve ser “reparada” em locais específicos para que o estudante seja moldado e possa caber no contexto educacional, social etc. Apesar de atual, a lei acaba por reforçar o paradigma da integração que por muitos anos norteou a educação das pessoas em situação de deficiência no Brasil, no qual segundo Mantoan (2021, apud Carvalho e Junior, 2025, p. 198) orienta que “, os alunos com

necessidades educacionais específicas são levados a se adequar à escola e não o contrário”.

A discrepância entre o que a política regulamenta e o que acontece na prática representa não só uma falha da instituição como também do Estado em reconhecer de forma mais ampla os acadêmicos que realmente necessitam do que é regulamentado por políticas como a PNEEPEI (2008), por exemplo, configurando-se em uma exclusão dentro da inclusão. Para Paiva e Gesser (2023, p. 1126) “a incongruência de um espaço prioritariamente capacitista, contraditoriamente torna possível a participação social plena, só demonstra o quanto as diversas áreas de participação social são opressivas”. Embora P1 não tenha vergonha de se autodeclarar um acadêmico com NEE, sua condição não foi acolhida, respeitada e nem elegida pela instituição como de direito das políticas públicas educacionais inclusivas:

Eu acho que o que aconteceu comigo foi um pouco diferente, porque, das vezes que não deu certo quando falei que tinha TDAH e os professores ignoraram, o que senti foi que eles menosprezaram a minha situação, como se não fosse algo sério meu TDAH (excerto extraído do encontro focal enunciado por P1).

Portanto, diante da inexistência prática das políticas públicas e da presença das barreiras atitudinais dos diversos atores das IES, invariavelmente é o acadêmico com NEE quem precisa se desdobrar para superar tais barreiras e garantir seus direitos. Ou seja, mais uma vez a deficiência é vista como algo individual, pertencente àquele sujeito, e não como algo conceituado pela própria sociedade. Tal situação prolonga a lógica capacitista no ensino superior e sobrecarrega o acadêmico de forma que ele se vê obrigado a “performar a capacidade (superar as barreiras ao invés de solicitar a remoção delas) muito provavelmente para não sofrerem com estigmas sociais” (Mozzi, 2020 *apud* Paiva e Gesser, 2023, p. 1125) e, ser/fazer movimentos de resistência para esclarecer, diversas vezes, aos colegas e professores quais são seus direitos e como garanti-los (Diniz e Silva, 2021, p. 465).

Assim como a experiência de P1, os movimentos de resistência, luta e ativismo também marcaram a participação da P3 durante sua trajetória acadêmica. Durante seu relato, ficou perceptível que foi necessário um intenso envolvimento da sua parte, com altos e baixos que resultaram em desgastes sociais e emocionais. Mesmo que isso tenha custado sua saúde e inicialmente aumentado a presença de barreiras

atitudinais, com o passar do tempo seus direitos foram garantidos e ela finalmente conseguiu ter qualidade de vida acadêmica:

Ter feito esse processo de falar, de me impor, fez com que, durante a graduação, essas barreiras ficassem um pouco maiores em algum momento, entendeu? [...] Foi muito complicado durante muito tempo, foi muito desgastante tanto em termos psicológicos, quanto em sociais [...] eu sei o quanto foi difícil chegar até aqui, mas agora a coisa melhorou, e me sinto muito feliz de ter feito isso! Vale muito a pena. E o mais legal é que quando eu consegui todo mundo conseguiu junto comigo, cara, o que eu o que facilitou na graduação de uma galera, sabe? (excerto extraído do encontro focal enunciado por P3).

Este relato demonstra as nuances que atravessam a jornada dos acadêmicos autodeclarados com NEE no ensino superior. De acordo com Anache e Cavalcante (2018, p. 120), toda a estrutura capacitista impele o acadêmico, juntamente com o suporte da família a, por si mesmo, assumir a responsabilidade de superar as barreiras de acessibilidade a fim de permanecer na graduação com o mínimo de qualidade, tornando política, portanto, a sua participação, como foi o caso da P3. Reconhecer-se na posição-sujeito foi essencial para que a aluna compreendesse que “onde existe a possibilidade de estar, existe também a possibilidade de atuar politicamente, de ocupar esse espaço de poder” (Paiva e Gesser, 2023, p. 1126), culminando assim no que as autoras entenderam como uma interação dialógica que possibilitou a “construção subjetiva de si mesma”. Ou seja, nesta situação vivenciada pela P3 e pelos participantes do estudo das autoras mencionadas, “o próprio acesso ao conhecimento técnico e a formação acadêmica possibilita o fortalecimento do ativismo da deficiência” (Paiva e Gesser, 2023, p. 1127).

6.3 Uma prática docente capacitista e opressora

Quadro 11. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.

Fator	Indicador	Semaforização	Questões Norteadoras
3. Professores	3.2 Docentes Inclusivos	38,70%	4 - Os professores evidenciam e valorizam em suas estratégias de ensino a diversidade de seus estudantes?

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o maior percentual de indicação vermelha na semaforização (38,70%) o indicador 3.2 Docentes Inclusivos, cujo principal objetivo era avaliar se “a instituição

gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo” (Colômbia, 2017), revelou por meio das respostas do INES-BRASIL um alto índice de necessidade de modificação. Ou seja, na perspectiva dos respondentes, as práticas dos docentes na IES em questão não estão condizentes com práticas que favoreçam a acessibilidade e inclusão dos acadêmicos autodeclarados com NEE. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Martins, Ciantelli e Louzada (2023, p. 312), ao avaliarem o INES-BRASIL como um facilitador da identificação de barreiras de acessibilidade em uma universidade pública brasileira. Com respostas que alcançaram um percentual de 42,1% na semaforização, correspondente vermelho, as autoras destacaram a necessidade de melhorias na prática docente a fim de promover “a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades e potencialidades da diversidade estudantil”.

Com base nas análises das transcrições dos encontros focais, foi possível observar que a relação professor-aluno esteve presente como pauta de discussão durante todos os quatro encontros, sinalizada como uma barreira atitudinal que dificultava o processo de participação efetiva desses acadêmicos, a falta de validação não só de suas NEE, mas de suas existências propriamente ditas, a falta de adaptação pedagógica, a negativa em programas de estágio e iniciação científica, entre outros. As falas de alta carga emocional dos participantes revelaram o quanto o capacitismo dos professores trouxe prejuízos à aprendizagem, à participação, ao senso de pertencimento e ao bem-estar desses três acadêmicos. As falas a seguir demonstram o nível de sofrimento físico e emocional vivenciado por P1 e P3 na relação direta com os docentes e com os coordenadores do curso, marcada por atitudes de não validação das NEE e uma cultura extremamente abusiva, na medida que as ações de ambos se revelaram incongruentes na fala dos participantes:

Os professores ignoravam quando eu mandava a questão de eu ter TDAH e eu ter todo o plano (PEI) já com o coordenador. Eles ignoravam! [...] o que senti foi que eles menosprezaram a minha situação, como se não fosse algo sério meu TDAH! E aí, teve essa matéria em questão que eu tomei DP por causa disso! Ela nunca olhou meu e-mail, me ignorou! Teve também a professora que não aceitou o plano que eu tinha planejado com o coordenador... Enfim, foi difícil essa trajetória! Foi difícil! (excerto extraído do encontro focal enunciado por P1).

Os professores falavam coisas absurdas e isso foi me deixando muito ansiosa, com crises muito fortes assim [...] eu me sinto ameaçada, sabe? Não conseguia frequentar as aulas, nem que fosse por Google Meet, não dava [...] passei dois meses tomando um remédio, meio dopada, não conseguia

conversar com o professor (excerto extraído do encontro focal enunciado por P3).

Embora a relação professor-aluno possa se enquadrar tanto no eixo das barreiras de acessibilidade pedagógicas, como das barreiras atitudinais, por meio dos excertos foi possível perceber que a maneira como os docentes compreendem, conceituam e significam a presença dos acadêmicos autodeclarados com NEE, ou seja, suas *atitudes* diante da diversidade, interferiram significativamente na implementação de práticas favoráveis para a eliminação dessas barreiras. Podemos citar, a título de exemplo, a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) mencionado pelo aluno. De acordo com o artigo de nº 28, é de responsabilidade do poder público a “elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade”. A medida provisória de nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020 dispõe sobre o Plano de Ensino Individualizado – PEI, no âmbito do sistema educacional inclusivo e orienta:

Esta proposta de organização curricular desenvolvida especialmente para cada educando com deficiência, que tem o objetivo de nortear a mediação pedagógica do professor e de desenvolver os potenciais ainda não consolidados do aluno. Nesse sentido, o PEI contém os objetivos e as metas que nortearão o ensino desses alunos.

Neste caso, ao frequentar outra IES particular, o acadêmico foi orientado quanto aos seus direitos educacionais. Portanto, ao migrar para a IES pública, a qual é extremamente reconhecida na questão de acessibilidade, ele chega com toda uma expectativa positiva de que teria seus direitos garantidos, que poderia viver a mesma experiência acessível de outrora, por isso recorreu ao coordenador do curso para autodeclarar suas NEE e, juntos, elaborarem um PEI a fim de facilitar sua relação com os docentes, as adaptações pedagógicas necessárias etc. Contudo, ele se frustra muito diante das atitudes discriminatórias por parte dos docentes, se sente desvalidado, excluído, ignorado.

Na literatura utilizada para embasar esta discussão, as dificuldades que permeiam a relação professor-aluno no ensino superior apareceram com bastante frequência como uma barreira de acessibilidade. Nos estudos de Diniz e Silva (2021, p. 464-465), Garcia, Bacarin e Leonardo (2018, p. 10), Pérez-Castro (2019, p. 7) e Silva e Pimentel (2022, p. 128), os participantes também se depararam com questões como: despreparo e exclusão dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência, dificuldade de adaptação, organização e disponibilização do material adequado, desinteresse e descuido dos professores quanto as NEE. Portanto, mais

uma vez coube aos próprios estudantes “se adaptar à Universidade e não o contrário” (Diniz e Silva, 2021, p. 464-465).

Outra expressão capacitista que permeou a relação dos professores com os acadêmicos autodeclarados com NEE deste estudo foi terem suas capacidades e potencialidades colocadas em dúvida pelos docentes. A P2 desiste até mesmo de tentar uma oportunidade de viver a iniciação científica por não querer ser reduzida à sua condição, como aquela que precisa ser tratada como “café com leite”, frágil e incapaz:

Eu não quero que as pessoas me menosprezem! Igual, eu queria fazer uma iniciação científica este ano, mas eu desisti de tentar porque estava com tanta vergonha de falar com o professor e, sei lá, eu ser inadequada... de ele não me aceitar, não queria que esse tipo de coisa fosse um empecilho para mim, sabe? Porque o meu medo é as pessoas entenderem que por eu ser autista, eu não tenho a mesma capacidade de ser avaliada como os outros e aí, por exemplo, os professores não querem me cobrar tanto. Ou parecer que eu sou só tipo assim, é aquele termo lá “café com leite”. Na verdade, quem tem alguma questão do neurodesenvolvimento deveria ser visto como possibilidades, sabe? Por que isso não pode ser aproveitado de alguma maneira? Sem ter aquele julgamento: “ah não, a pessoa é diferente, logo, é incapaz (excerto extraído do encontro focal enunciado por P2).

A discussão provocada por Mello (2020, p. 136) corrobora exatamente a vivência de P2. Nesta situação, para a autora, o capacitismo se revela em “produções culturais hegemônicas” marcam os corpos por aquilo que são capazes e por suas funcionalidades com base na “fantasia solidarista da caridade a qual vê as pessoas com deficiência como sujeitos *passivos* (grifo próprio) ao tratá-los *como especiais*”.

Em contrapartida, mesmo diante da possibilidade da negativa, o P1 decide concorrer ao processo de iniciação científica. Durante os encontros focais ele relatou que escolheu fazer a iniciação científica com o professor coordenador do curso porque, em sua percepção, o fato do docente já conhecer sua NEE, por terem elaborado juntos o PEI — ou seja, diante do acolhimento e validação prévia do professor — era esperado que ele não tivesse uma atitude discriminatória com P1. Contudo, durante a entrevista, mesmo com as tentativas incessantes de P1 garantir ao docente que suas NEE não atrapalhariam seu desempenho nas atividades, para não ter sua existência, subjetividade e, como ressaltou a P2, suas potencialidades, reduzidas à sua condição, mais uma vez o capacitismo, o olhar mais para o CID do que para o sujeito, venceu e, por fim, o P1 não foi aprovado no processo seletivo:

Eu queria fazer estágio no laboratório dele (coordenador) e aí, a primeira pergunta que ele fez para mim foi se essa questão de eu ter TDAH iria atrapalhar meu estágio. E, eu falei que não! Eu jurei que não, que não iria atrapalhar em nenhum momento! Só que, por mais que eu tenha ido bem na

entrevista, bateu certinho, as minhas notas não tinham nenhuma DP na época, ele não aceitou meu estágio! E aí eu fiquei muito inseguro em relação a isso, de entrar em outros laboratórios, porque eu fiquei com medo de todo mundo perguntar isso para mim! (excerto extraído do encontro focal enunciado por P1).

Os achados de Moreira (2010, p. 307-309) reintegraram o que foi vivenciado por P1 e P2 acerca do quanto o despreparo dos professores em lidar com a diversidade “provoca a perpetuação de atitudes preconcebidas e concepções estereotipadas que influenciam a prática pedagógica”, corroborando o surgimento de dúvidas sobre a capacidade daquele aluno, desmotivação para preparo do material e até mesmo o impedimento da participação do aluno, como foi o caso de P1 e dos participantes do estudo de Diniz e Silva (2021, p. 465).

6.4 Acessibilidade e inclusão: uma pauta que não “viraliza”

Para a discussão deste tópico considerou-se apropriado esclarecer para os leitores futuras a escolha pelo termo “viraliza”. No ano em que esta tese foi construída, 2025, o uso das redes sociais, como Instragram e TikTok, por exemplo, era feito em larga escala não só para entretenimento, mas como fonte de renda para algumas pessoas, tornando-as influenciadoras de práticas, valores e princípios sociais. Para isso, era necessário postar conteúdos e vídeos que ‘viralizassem’, ou seja, que alcançassem um algoritmo elevado de compartilhamentos, visualizações e ‘curtidas’ – manifestações de aprovação. Portanto, a escolha por esse termo veio em tom de uma crítica-reflexiva para a temática de acessibilidade e inclusão no ensino superior a qual, ao contrário das redes sociais, não tem tamanho alcance ou interesse social.

Isto posto, retomemos, pois, para a discussão dos resultados encontrados.

Dentre todos os indicadores analisados neste estudo, o indicador 6.1. foi um dos que alcançou o menor percentual na semaforização (33,33%) o que, de acordo com Louzada (2022, p. 66) “indica mais urgência em ações para modificá-los, com a finalidade de remover barreiras ou transformá-las em agentes facilitadores de acessibilidade e inclusão”. Na perspectiva dos participantes, tais práticas não estão sendo implementadas pela instituição, mas por grupos organizados pelos próprios alunos, geralmente com o intuito de discussão de temáticas específicas como, por exemplo questões voltadas ao racismo ou, com a intenção de oferecer suporte para

que os acadêmicos, sejam eles autodeclarados com NEE ou não, consigam “se virar” durante todo o percurso da graduação.

Quadro 12. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.

Fator	Indicador	Semaforização	Questões Norteadoras
6. Investigação, criação artística e cultural.	6.1 Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva.	33,33%	1- Existem centros ou grupos de pesquisa na IES que desenvolvem temas relacionados à educação inclusiva e promovem estratégias baseadas nos princípios institucionais?
			4- Os centros, grupos e/ou programas promovem a participação dos estudantes nos processos de pesquisa?

Fonte: Elaborado pela autora.

Outra questão que chamou a atenção da pesquisadora tanto durante o desenvolvimento dos encontros focais, quanto na análise dos resultados sobre este indicador, foi a divergência entre as vivências de cada um dos três participantes dos encontros, tanto entre eles, quanto dos demais acadêmicos autodeclarados com NEE respondentes do INES-BRASIL. Uma hipótese para tal divergência decorre do fato de cada trajetória dos participantes, nos *campi* em que estudam, ser atravessada por diversos fatores desfavoráveis para implementação de centros ou grupos de pesquisa relacionados à educação inclusiva como, comportamentos de esquivas dos próprios participantes, ou de outros discentes colegas não declarados com NEE e, principalmente da própria instituição (funcionários e docentes).

O primeiro relato norteou a discussão no sentido de o quanto a temática de acessibilidade e inclusão não é “interessante” para o campus como um todo, a não ser para aqueles que vivenciam e necessitam da mesma. Tanto P1 quanto P2 significam tal situação como “parece que não vai acontecer nada”, ou seja, em suas perspectivas não adianta se expor, declarar suas NEE, se ainda estão imersos em uma cultura capacitista que não valoriza ou reconhece as diversidades que caracterizam o desenvolvimento humano:

A faculdade fazer alguma coisa não rola, não. Geralmente são os alunos que fazem, tenho um contato muito grande com o centro acadêmico e eles não fazem nada a respeito da inclusão e acessibilidade em si, é muito mais focado

ajudar o pessoal do curso a se virar, sabe? Tipo Festa Junina, Congressos etc., mas, isso não é inclusão, nem acessibilidade, né? Isso é quase que um merchan que eles estão fazendo para a faculdade! Não tem um potencial muito grande que pode ser feito a respeito disso (inclusão) e ninguém faz nada, sabe? Porque, no final todo mundo quer focar em outras coisas e ninguém foca em coisas que não vão chamar tanta atenção assim, porque querendo ou não, fazer essas coisas de inclusão, de acessibilidade, não chama atenção, né? Não é algo para você querer fazer uma nova chapa ou continuar na comissão. Todo mundo vai lembrar disso? Ninguém vai lembrar disso (excerto extraído do encontro focal enunciado por P1).

Vira muito discurso para manobra, sabe, de massa, e não adianta nada. Vejo muito pessoal defendendo que são militantes, mas, cadê a luta? É muito bonito você ficar repetindo que: “ai, nossa, o preconceito, raça, gênero, não sei o que, não sei o que lá”. *Tá, e atitude, ação?* Vejo que isso é um esvaziamento ideológico, falta aquele componente que motiva as pessoas a lutar pelo que elas acreditam.

Como é que isso se constrói e é impulsionado? Como é que a gente sensibiliza as pessoas? Aderirem a uma causa e realmente se movimentarem por elas, que parece que as pessoas só se movimentam quando a coisa as atinge! Fiquei com a mesma sensação de que parece que não vai acontecer nada. Tipo assim, vamos supor que eu falasse minha realidade em uma palestra, ia ser tipo assim: “legal, quando é que eu ganho um certificado de horas”? Isso é muito triste, dá uma sensação de desamparo e de que nunca vai resolver... você se sente impotente, sabe? (excerto extraído do encontro focal enunciado por P2).

Embora longo, o excerto enunciado por P2 é extremamente profundo e denuncia os desdobramentos decorrentes da ausência do encontro com o outro, impossibilitando com que as singularidades ali presentes sejam reconhecidas e validadas. Conforme proposto por Gallo (2019, p. 1), “existem os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir e, os maus encontros, os quais diminuem minha potência de pensar e agir”, sendo que este último pode favorecer a diminuição ou até mesmo ausência da representatividade e participação dos acadêmicos autodeclarados com NEE pela falta de espaço dialogado; exclusão no caso de P1, e não participação e reclusão no caso de P2.

Orrú (2020, p. 728), ao discutir sobre a diferença como valor humano, traz reflexões importantes e profundas acerca das lógicas de governança que ditam os processos de inclusão e exclusão, bem como de construção de “ser humano”, as quais possibilitam compreensão melhor dos achados deste indicador e excertos de fala. Veja, a autora reafirma o quanto é ilusório dizer que o conceito de diferença se estende para todos como parte da existência humana não “afeta a todos de maneira tangível, já que o diferente é sempre o outro”, ou seja, por esse outro não se adequar às normas de valores das camadas mais altas da sociedade, suas singularidades, direitos e humanidade não são consideradas dignas de ocupar o mesmo espaço. Assim sendo, “o território dos invisíveis também é despercebido no tocante às suas experiências e

vivências, bem como são ignorados os seus sujeitos” (Orrú, 2020, p. 734), os quais se tornam apenas “denominadores comum para a produção de mecanismos de exclusão social” (p. 730), conforme tão bem exemplificado nas denúncias relatadas por P1 e P2.

Entretanto, mesmo diante de tantas violências, a P3 foi uma acadêmica que, após autodeclarar suas NEE, conseguiu, dentro da sua realidade, romper com as lógicas excludentes e discriminatórias por meio daquilo que Cerqueira (2022, p. 97) contextualiza como estratégias interpessoais, onde o sujeito “busca a parceria de outras pessoas como familiares, docentes, tutores, uso de redes sociais para a comunicação e socialização de informações e conteúdo”:

Então, eu já tive uma história um pouco diferente e vejo que muito das coisas que consegui, eu não consegui sozinha. Consegui, eu e a minha mãe junto [...] E sinto que algumas barreiras ficaram maiores depois que me posicionei. Mas agora eu fui diferente (depois do laudo e se autodeclarar), sabia com quem falar, pois estive durante a minha graduação inteira dentro do movimento estudantil, sabia que existia um moderador de classe [...] fui atrás do coletivo autista e ali a galera nunca foi excludente, sabe? Tinha autista ali para fazer o negócio acontecer, entendeu? E foi isso... agora a gente está preparando um minicongresso sobre autismo e é como se fosse um cobertor quentinho! (excerto extraído do encontro focal enunciado por P3).

Ainda segunda Cerqueira (2022, p. 97), as estratégias interpessoais têm um importante papel de empatia, apoio e auxílio na resolução dos desafios vivenciados por estudantes em situação de deficiência no Ensino Superior. Os mesmos achados foram encontrados nos estudos Diniz e Silva (2021, p. 471) e Pérez (2019, p. 6), onde os participantes mencionaram o apoio dos familiares e amigos como facilitadores para suas permanências no Ensino Superior.

Desta maneira, Orrú (2020, p. 740) chega à seguinte conclusão:

O que transforma a sociedade é a ação conjunta de vários sujeitos cômicos acerca da força coletiva e da potência dessa força para (re)existir, resistir e produzir linhas de fuga que possibilitem sabotar e contornar o sistema, de maneira que juntos e unidos, os oprimidos possam se fortalecer e reinventar rotas alternativas que os conduzam à emancipação social.

6.5 Garantia de direitos à mercê de interesses políticos

Ainda dentro do fator de número 6, o qual abarcou questões envolvendo a Investigação, criação artística e cultural, o indicador **6.2 Investigação/Pesquisa** buscou compreender se a instituição avaliada conta com o apoio de professores/especialistas/pesquisadores em educação inclusiva, por meio de redes

de cooperação em educação inclusiva que permitam a promoção do tema de forma adequada (Colômbia, 2017, p. 74).

Na semaforização este indicador atingiu o marco percentual de 54,83%%, enquadrando-se na cor vermelha e sinalizando também a necessidade de mudança.

Quadro 13. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.

Fator	Indicador	Semaforização	Questões Norteadoras
6. Investigação, criação artística e cultural.	6.2 Investigação/ Pesquisa.	54,83%	2- A instituição conta com o apoio de especialistas em educação inclusiva que permitam promover o tema de maneira adequada?
			3- Os processos acadêmicos fomentam a criação de grupos de pesquisa e linhas de aprofundamento a partir de uma abordagem de educação inclusiva?

Fonte: Elaborado pela autora.

Continuando na mesma linha de raciocínio do indicador anterior, os participantes demonstraram dilemas em relação ao apoio que é oferecido pela instituição, especialmente em termos da educação inclusiva. Muito embora a implementação de “Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência e com outras necessidades educacionais específicas (CLAI)” esteja prevista como parte dos objetivos estratégicos do atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2022-2026), por tratar-se de uma análise que baseou-se no panorama apresentado por três dentre os 33 acadêmicos autodeclarados com NEE, foi possível refletir sobre algumas possibilidades de incongruências entre movimentos institucionais referentes às implementações das CLAI nos diferentes *campi* em que os três participantes estavam matriculados durante a coleta, uma vez que não foi feito um levantamento que comprove tais resultados, apesar da fala dos estudantes sobre: a falta de divulgação sobre a existência da mesma para os discentes, a falta de comprometimento dos membros da comissão em fazer valer a garantia de direitos dos acadêmicos autodeclarados com NEE, a execução das práticas educacionais inclusivas decorrentes dos movimentos de luta/resistência dos discentes e do

interesse político dos docentes e, por fim, em meio a todo este caos, profissionais que exerceram uma escuta ativa e foram rede de apoio em momentos importantes de luta:

Olha, eu até descobri essa semana que tem aquele, acho que é CLAI, que fala. Só que assim, dá um desespero quando você entra na página (do site) e não aparece nenhuma apresentação, nem atas das reuniões... nada! Contato nenhum. Só aparece o nome das pessoas, tipo assim, quem são? Não sei de que departamento, não sei também nada. Enfim, *assustador!* Então, tipo, não tem nenhuma informação lá do que eles fazem e eu não sei nem com quem falar, não me sinto acolhida (excerto extraído do encontro focal enunciado por P2).

Acho que não é muito divulgado isso, pois eu também não sabia da existência da CLAI antes de mandar um e-mail para a responsável pela comissão e talvez eu não saberia sobre isso se eu não tivesse mandado esse e-mail. Assim como, provavelmente, milhares de discentes não sabem também! Isto porque eles são “*A faculdade da Acessibilidade*”, né? Eu esperava mais da questão de acessibilidade, sabe? *Porque, quando eles falam que a gente tem acesso a direitos, eles não falam quais direitos que a gente tem acesso e isso é muito difícil, esperava que eu teria mais acolhimento nisso e eu não tive.* Eu esperava muito mais, de verdade e isso me incomoda bastante. O que eu queria era começar algum grupo para poder discutir essas coisas, porque estou começando achar que é meio abandonado isso aqui e só colocar flyer pela faculdade talvez não seja o suficiente! Vai ter muita gente entrando depois de mim aqui, que vai ter muito mais problema para resolver *se eu* não fizer nada e não queria que ficasse isso para sempre, sabe? (excerto extraído do encontro focal enunciado por P1).

Vou te falar, eu lutei bastante, ameaçava até fazer greve de fome, mas, deu certo. Um ano depois, deu certo! Hoje sei que existe uma comissão de acessibilidade no instituto, na reitoria. Mas, as pessoas às vezes não sabem nem o que que é a comissão de acessibilidade local, entendeu? Isso aí, inclusive, é um tipo de preconceito. É um preconceito informacional, porque quando eles não te passam essas informações, eles já estão fazendo errado. O que acontece: elas (políticas) existem, só que são mal implementadas, precisa de muita luta para elas serem implementadas! *E é tudo é político!* Eles conseguiram uma tutora para mim por conflito político (excerto extraído do encontro focal enunciado por P3).

Foram trazidos especificamente esses excertos de falas para exemplificar a presença das barreiras atitudinais emergentes na falta de efetividade e implementação das políticas públicas voltadas às CLAI, especialmente quando não fazem questão de divulgá-la ou de atualizar o site com informações claras e precisas, ou principalmente quando a garantia de direitos de acessibilidade fica à mercê do interesse institucional e passa a ser vista, para alguns docentes, como uma oportunidade de ascensão na carreira política, o que demonstra o quanto a cultura capacitista ainda é presente no contexto universitário, pouco importando o aluno enquanto ser humano com NEE a serem atendidas e uma singularidade a ser respeitada.

Fato é que o “ensino superior carrega consigo um histórico marcado por atitudes sociais nem sempre positivas” (Leite, Cabral e Ciantelli, 2024, p.3), como foi

muito bem explanado pelos percentuais da semaforização deste indicador e excertos de fala dos participantes, os quais têm alcançado esferas subjetivas não só daqueles que por estarem em uma situação de vulnerabilidade social, são vítimas de tais atitudes, como daqueles que as praticam. Neste jogo de poder entre dominante e dominado, os autores também destacaram a desvalorização coletiva predominante daqueles que, de alguma maneira, não se enquadram dentro dos padrões de normalidade, evidenciando assim suas representações à concepção de incapacidade e/ou inferioridade, configurando as barreiras atitudinais mencionadas pelos participantes da pesquisa.

Depois que P3 entendeu o tipo de violência que estava sofrendo, especialmente psíquica e simbólica, entendeu que todas as irregularidades e exclusões enfrentadas em sua trajetória acadêmica foram naturalizadas e legitimadas em nome de “ordem social” e da carreira política dos docentes, o que Vargas e Estrada (2021, p. 51) consideraram um movimento que parte do próprio estudante “em criar estratégias individuais para contornar as barreiras estruturais, temporais e atitudinais, a fim de permanecer no ambiente educacional”. Assim sendo, P3 decidiu ir além e pressionar a instituição pelas “vias” certas, honrando a si mesma e a todos os outros acadêmicos autodeclarados com NEE o direito de “estudar direito, portanto, *seremos existência*” (excerto extraído do encontro focal enunciado por P1):

Me passaram o script, então eu sabia que existia um moderador de classe, que se o professor fizesse tal coisa, eu podia ir até o moderador de classe e falar com ele. Se o moderador de classe não tivesse resolvido, eu poderia falar com a coordenação do curso. Se a coordenação do curso não resolver, eu posso falar com a congregação do instituto, com a diretoria. Eu posso sim mandar e-mail na ouvidoria. Então, falei: eu quero sim uma tutora, porque eu não estou aguentando! Depois de muita coisa, eles contrataram um assistente social, e queria que ela resolvesse meus problemas de cara. Só que não é assim que a banda toca. Antes da tutora chegar, eles conseguiram uma psiquiatra, porque estavam com muito medo, uma vez que a menina que estava lutando junto comigo passou por um período fora da faculdade, porque ela estava muito mal, né? [...] *E, finalmente chegou a tutora, depois de anos de briga. E cara, que final de semestre sensacional!* Ela foi puxando a minha autoestima para cima e eu consegui fazer todos os meus trabalhos, voltei nas aulas, sem faltar em nenhuma. Estou muito realizada com essa nova fase e a tutora está sendo sensacional! Ela falou com os professores e eles estão bem mais empáticos, estão ajudando bastante! Agora parece que a coisa a coisa está mais fluida, *consigo conversar e explicar melhor o que eu preciso*. Está sendo muito legal até nesse contato com a graduação. *Ah, eu estou adorando!* (excerto extraído do encontro focal enunciado por P3).

Sobre a importância da rede de apoio oferecida pelas IES, Beer *et al.* (2022, p. 7) destacaram os sentimentos de apoio, acolhimento e satisfação vivenciado pelos acadêmicos que tiveram acesso à unidade de apoio após autodeclararem suas NEE,

enquanto aqueles acadêmicos que não se autodeclararam, os autores observaram que além de terem maior dificuldade em acessar as redes de apoio, enfrentaram experiências mais desafiadoras durante sua jornada na universidade. É claro que, como ressaltado ao longo desta discussão, diversos são os fatores que levam à dificuldade em acessar as redes de apoio que, em sua grande maioria, são pouco divulgadas e/ou implementadas.

Este último ponto abre precedentes para a discussão sobre o caminho percorrido por P3 até chegar em um profissional que realmente conseguiu ajudá-la. Embora soubesse o que deveria fazer, a instituição não sabia e, diante da pressão e demandas da aluna, ofertaram os profissionais ao alcance, mas que não estavam capacitados para atenderem o público com NEE, o que gerou maior desgaste e desconfiança para P3:

Eu sou muito desconfiada, então, no início, não confiava muito na assistente social, não achava que estava resolvendo. Aí, me passaram para a psiquiatra e não queria falar com ela... Até ela ganhar confiança comigo levou um tempo! (excerto extraído do encontro focal enunciado por P3).

Anache e Cavalcante (2018, p. 121) constataram, a partir do relato dos diretores, “que o número de profissionais disponíveis na instituição é considerado insuficiente para atender às especificidades de todos os acadêmicos com deficiência”, situação que dificulta que a instituição realize as adequações necessárias para garantir acessibilidade aos acadêmicos e a instituição como um todo, que é *multicampi*.

Contudo, a maioria dos estudos encontrados, como Castro (2011), Ciantelli e Leite (2016), Diniz e Silva (2021) e Silva e Pimentel (2022), encontraram resultados positivos em relação ao apoio oferecido pelos núcleos de acessibilidade implementados em suas respectivas instituições, conhecido como “apoio de recursos humanos”, que engloba a presença de “professores de apoio, intérpretes e monitores, como agentes facilitadores de sua permanência; participação mais ativa e integração na comunidade acadêmica” (Diniz e Silva, 2021, p. 470; Castro, 2011, p. 204), corroborando a vivência da P3 deste estudo.

É importante destacar que a implementação dos núcleos de acessibilidade, bem como a presença dos profissionais de apoio para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) estão previstas e regulamentadas por lei (conforme decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, parágrafo 2º do art. 5º, e o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005 pelo MEC) e tem como principal

objetivo organizar ações institucionais que visem “a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (Brasil, 2013, p. 3). Todavia, Ciantelli e Leite (2016, p. 417) reconhecem a presença dos núcleos de acessibilidade em diferentes regiões do país, demonstrando uma resposta das IES e do Estado em possibilitar a permanência efetiva dos estudantes em situação de deficiência e autodeclarados com NEE no ensino superior, com o suporte educacional, social, atitudinal e cultural adequado.

6.6 Em meio ao mar de solidão, uma busca por acolhimento.

Quadro 14. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.

Fator	Indicador	Semaforização	Questões Norteadoras
7. Relevância e Impacto Social	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional	33,33%	1-Os programas de extensão permitem identificar as problemáticas regionais e articular as atividades acadêmicas com o contexto a partir das dimensões da educação inclusiva?
			2- Existe na IES um trabalho de intercâmbio de experiências com as comunidades para identificar suas necessidades e potencialidades?
			3- Existem atividades e projetos sociais voltados para o bem-estar geral da comunidade, levando em conta suas necessidades regionais e populacionais?

Fonte: Elaborado pela autora.

O indicador 7.1 Extensão, projeção social e contexto regional, também foi um dos que atingiu uma das mais baixas porcentagens na semaforização (33,33%) sinalizada em vermelho e revelando a forte necessidade de ações de mudança por parte da instituição. Este indicador buscou pela análise acerca da implementação institucional de programas e atividades voltados para a extensão e projeção social, relacionados às necessidades regionais e populacionais específicas e voltados à educação inclusiva no contexto brasileiro.

De acordo com os participantes deste estudo, especialmente P1 e P2, a instituição não desenvolve tais programas e atividades de extensão social, o que mobiliza sentimentos conflituosos, uma vez que precisam lidar com a frustração diante da falta de interesse e cuidado da instituição para com os acadêmicos autodeclarados com NEE, o que os colocou em um limbo de tristeza, solidão, dúvidas e não pertencimento, especialmente por não existir uma troca de informações entre os *campi*:

Acho que ninguém tem também (bem-estar), né? É difícil alguém ter, *mas a gente menos ainda*. Eu tento ter um pouco de apoio dos amigos, *mas da faculdade, é zero!* Mas eu esperava muito mais da questão de acessibilidade. Não me sinto acolhido nesse ponto, isso me incomoda bastante, na verdade (excerto extraído do encontro focal enunciado por P1).

Este é o meu questionamento diário: “será que sou desinteressada e não estou sabendo das coisas?” Porque vocês vão falando sobre as comissões, sobre os grupos que existem. Eu fico assim, gente, onde que está isso? Por mais que ainda estejam falhas, mas tem, e isso é meio assustador, porque pelo menos aqui no campus eu não sei. Eu nunca vi. “Será que eu que talvez esteja me ausentando das relações sociais e por isso eu não descubro as coisas?” Mas não é possível, sabe? Eu não sei. Eu fico assim, incomodada. Então isso me deixa meio desanimada, frustrada... *como é que eu vou atingir essas pessoas? Tipo assim, se eu realmente me fizesse essa exposição das minhas situações. Duvido um pouco assim da bondade humana às vezes, sabe? De entender o lado do outro e respeitar, porque eu vejo tanto desrespeito.* (excerto extraído do encontro focal enunciado por P2).

Situações como esta também estiveram presentes nos relatos dos participantes do estudo de Silva e Pimentel (2022, p. 127 e 131), os quais revelaram a falta de troca de informações entre os *campi*, demonstrada nas dificuldades de articulações entre “outras Unidades e outros Órgãos da universidade e com a comunidade acadêmica em geral”. De acordo com um dos participantes, as unidades da instituição “deveriam ser mais atuantes na universidade, é um dever disponibilizar informações para toda a comunidade acadêmica”, bem como, realizar “ações de inclusão efetiva, que contemplassem todos/as os/as estudantes ali matriculados, especialmente no que se refere ao acesso e à disseminação da informação”.

Um outro ponto importante que coube discussão com relação a esta busca por representatividade e acolhimento foi pautado em uma das falas de Mello (2020, p. 137) ao analisar percepções de pessoas em situação de deficiência sobre manifestações capacitistas em redes sociais. A autora chega à conclusão de que “não adianta os movimentos sociais da deficiência se as lutas anticapacitistas não estiverem engajadas e comprometidas também com lutas femininas, antirracistas e anti-LGBTfóbicas”. A ausência de um olhar interseccional para as questões de

acessibilidade foi bastante sentida pelos três participantes, despertando sentimento de insegurança, frustração e, principalmente, não acolhimento:

Mas eu esperava mais dessa questão, sabe? Que eu teria mais acolhimento nisso e eu não tive. Na questão de me sentir onde eu queria estar? Pô, eu me sinto. Eu também sou muito acolhido na questão de gênero e de sexualidade. E a faculdade tem um acolhimento muito grande nisso, mas, pô, eu esperava muito mais essa questão de acessibilidade por ser a tal da faculdade que falam que, pô, em questão de acessibilidade é a faculdade, né? E tal, pô, eu esperava muito mais de verdade. Eu não me sinto acolhido nesse ponto, isso me incomoda bastante, na verdade (excerto extraído do encontro focal enunciado por P1).

A fala enunciada por P1 vem ao encontro com o exposto por Mello (2020, p. 137). Veja como a prática da acessibilidade perde a potência e se rende ao capacitismo quando considera apenas para um aspecto do sujeito, à lógica da “corponormatividade de nossa estrutura social pouco sensível à diversidade corporal” (Mello, 2016, p. 3266), desvalidando, assim, a pluralidade que faz morada em sua existência. O aluno se frustra, entristece e precisa encontrar em si e em seus pares o apoio necessário para permanecer e garantir seus direitos em sua totalidade. Tomamos como base a vivência enunciada por Clare (2001, p. 361) acerca de habitar em um corpo *queer* e em situação de deficiência para compreender a fala de P1. Para a autora, tanto o significado *queer* como o da deficiência se fundiram em um só. Porém, o que foi predominante em sua trajetória foi a experiência de estar em situação de deficiência, e não em torno da sexualidade ou de gênero, muito porque, quando se tensiona a compressão *queer* pela leitura da deficiência, esta é englobada por algo mais amplo, como algo estranho, excêntrico, que *não se encaixa*, ou seja, denuncia toda a estrutura enraizada no capacitismo excludente. Porém, quando envolve a questão da sexualidade ou gênero, seu sentido se torna mais específico, arrisco dizer até mesmo como algo “particular” daquele sujeito, o qual não compete à sociedade, ou seja, se ancora neste discurso para isentar-se de sua responsabilidade de combate às manifestações opressoras voltadas às identidades LGBTQIA+. Este fato fica evidente na fala de P1: a instituição acolhe sua identidade sexual, porém, não acolhe sua identidade enquanto “deficiente” para não ter de realizar mudanças maiores, as quais envolvem mudar toda a estrutura capacitista, todas as atitudes sociais, os pensamentos, crenças e, por fim, comportamentos dos diversos atores do campus.

Neste mesmo caminho, P2 e P3 trazem suas inquietações e inseguranças sobre serem mulheres e autistas no contexto universitário:

Eu não me sinto segura de ser mulher na universidade, quanto mais de ser autista! Não é exceção, é quase que regra: Profissionais afastados por

assédio moral, por assédio sexual, então assim, essas pessoas impactam na sua carreira. Tem coisas (estágios) que eu já sei que não vou fazer senão, vou acabar gerando um estresse muito grande naquele ambiente, porque vou querer que aquilo seja feito, que aquilo seja cumprido – regras morais, punições, justiça (excerto extraído do encontro focal enunciado por P3).

E o mais surreal é que, por exemplo, questão de gênero. Questão tipo assim, sou mulher. E as dificuldades que envolvem o fato de ser mulher? Mas as mulheres dentro da faculdade, que estão numa posição privilegiada e que estão tipo assim, numa zona de segurança, de conforto, não se movimentam pelas outras que não estão nessa zona. E eu falo, gente, se isso não está te movendo, que é uma identificação pelo fato de você ser mulher, o que mais vai te mover? É esse é o meu questionamento diário: o que faz as pessoas se moverem pelas coisas? (excerto extraído do encontro focal enunciado por P2).

De acordo com Lorandi e Gesser (2023, p. 12), quando “a deficiência se cruza com identidades privilegiadas ou marginalizadas, ou seja, com múltiplas identidades”, a tendência é que o “capacitismo seja experimentado de forma desproporcional por esses estudantes, resultando no que os autores nomearam “apagamento interseccional”, moldando, assim, “a complexidade da experiência da deficiência no ensino superior”.

Em contrapartida, a P3 diante das conquistas e suporte que recebeu após muita luta, como exemplificado no indicador anterior, incentiva e encoraja os outros colegas participantes a não desistirem, a elaborarem projetos maiores voltados à neurodiversidade com o respaldo da reitoria da instituição, a fim de que possam divulgar suas existências e lutas, bem como captar a força e presença de mais alunos autodeclarados com NEE de outras unidades da instituição para que, juntos, consigam a garantia de seus direitos vinda da própria universidade, melhorias na qualidade de vida e de condições para permanência na IES:

Queria muito um edital voltado pra pessoas neurodivergentes para que a gente pudesse ter esses diálogos aqui, para que todo mundo entenda, para que a gente consiga ter mais pessoas pensando sobre esta questão e trazendo debates como esse para mais pessoas e que tenha mais pessoas pensando sobre essa questão. Mas eu quero auxílio jurídico para a gente estruturar o negócio e mostrar que precisa de capital humano, que precisa implementar em todos os *campi*. Aí vai ser uma coisa da reitoria, que vai impulsionar a carreira política deles e acabar implicando na vida de todo mundo e a gente não apontará o que a (nome da instituição) não está fazendo.

Então, *vamos junto? Vamos expandir o coletivo*. A gente pode fazer assim e *mostrar as a discrepância dos campi*, por exemplo, mostrar o que que está dando certo aqui. Eu vou conversar daqui e vocês conversam daí, aí unimos forças! (excerto extraído do encontro focal enunciado por P3).

Entusiasmado, P1 revela seu desejo de montar um grupo e fazer um intercâmbio entre as outras unidades para atingir mais pessoas:

Pô, isso foi um pouco animador. Não vou mentir, não, foi bem animador. O que eu queria era começar algum grupo aqui dentro para poder discutir essas coisas (sobre acessibilidade) com elas. Precisava fazer também um intercâmbio com as outras faculdades dentro do campus para saber qual a situação deles (excerto extraído do encontro focal enunciado por P1).

Autores como Diniz e Silva (2021), Ciantelli e Leite (2016) e Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) encontraram resultados favoráveis em relação à temática deste indicador. Ações voltadas à organização de eventos com ênfase na promoção de discussões, debates, formação e sensibilização sobre acessibilidade no ensino superior, bem como, “às necessidades específicas dos estudantes com deficiências”. Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017, p. 306) ressaltaram a importância de tais “ações de acessibilidade atitudinal” para a promoção de uma “reflexão crítica, que extrapolem o senso comum sobre a participação de pessoas com deficiência no ensino superior como usufruidores de direitos comuns”.

6.7 A luz que nos faltava

Quadro 15. Apresentação do fator, indicador, semaforização e questões norteadoras que se interligam com o respectivo “Núcleo de Significação”.

Fator	Indicador	Semaforização	Questões Norteadoras
9. Organização, administração e gestão.	9.2 Permanência Estudantil	54,55%	1- A IES conta com mecanismos de acompanhamento acadêmico dos estudantes para identificar os riscos associados à evasão?
			2- A IES desenvolve estratégias de nivelamento acadêmico para os estudantes, levando em conta suas particularidades sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, físicas e geográficas?

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar dos altos índices percentuais (54,55%) colocando o indicador 9.2 Permanência Estudantil na faixa vermelha na semaforização, contraditoriamente ele vai com “pouco fôlego” para discussão durante os encontros focais. P3 foi a única participante que trouxe uma fala abordando a temática, ainda com afirmativas complexas acerca das parcas movimentações institucionais para evitar a evasão dos acadêmicos autodeclarados com NEE e promover estratégias de permanência dos mesmos que não fossem pautadas em interesse político:

Porque, na verdade, eles conseguiram uma tutora para mim por conflito político. Então, quando o diretor falou que ia contratar a tutora, ela (funcionária da reitoria) deu um jeito de arrumar a tutora pela reitoria, assim ó (estala os dedos para demonstrar a rapidez da funcionária). E isso deu um agilizo na minha vida tão gigantesca. E o mais legal é que quando consegui isso, todo mundo conseguiu junto comigo, cara! E, o que facilitou na graduação de todo mundo... Vale muito a pena (excerto extraído do encontro focal enunciado por P3).

Dentro desta mesma lógica, Castro (2011, p. 209-210) explicou e destacou que “a permanência dos estudantes com deficiência pode ser promissora, desde que as IES assumam as responsabilidades que lhes cabem”, ou seja, implementem ações e desenvolvam atitudes sociais “em prol desses estudantes, a fim da universidade se tornar mais acolhedora”. Isso significa que não basta apenas seguir friamente o que está na lei, mas é preciso mudar toda a cultura capacitista que perpassa o ensino superior e considerar os acadêmicos autodeclarados com NEE em suas singularidades e humanidades.

Isto posto, coube neste momento da discussão trazer os resultados encontrados para além do INES-BRASIL e dos encontros focais. Após o término dos encontros, a pesquisadora solicitou que os participantes enviassem um *feedback* por escrito sobre sua participação no estudo. Autores como Shute (2007, p. 6) descrevem o *feedback* e registros de campo como ferramentas formativas no contexto educacional para aumento do conhecimento e “compreensão dos movimentos da/na pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade estudada”.

Desta maneira, os *feedbacks* enviados por P1 e P2 foram cruciais para apreender o significado que participar deste estudo teve no processo de permanência de ambos na respectiva instituição avaliada, que nomeiam este núcleo de significado:

A importância de encontros e pesquisas como esse vai além das reuniões e das discussões, pois eles proporcionam apoio emocional, empoderamento e uma sensação de pertencimento que faz toda a diferença na vida de um estudante neurodivergente. Minha experiência nos encontros de acessibilidade reforçou a importância da diversidade na nossa sociedade e me fez acreditar que, quando nos unimos para promover a inclusão, podemos criar mudanças significativas que beneficiam a todos. *Os encontros me trouxeram uma luz quando já estava desistindo de permanecer na universidade, sou profundamente grato por isso* (excerto extraído do *feedback* enunciado por P1).

Falar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), em um contexto universitário, abriu meus olhos para a minha relevância dentro de um espaço que ainda nos reprime. *Me senti digna de estar na universidade e de reivindicar meus direitos de permanência, afinal eu sou tão humana quanto qualquer outra pessoa*. O ato de ouvir o outro é uma ferramenta valiosa para nos desvencilharmos dos estereótipos, da romantização e da exclusão. Só olhando o mundo por diferentes perspectivas é que permitimos que as mudanças ocorram (excerto extraído do *feedback* enunciado por P2).

Assim, foi possível observar que, mesmo não sendo uma ação oficial institucional, este estudo contribuiu “como um mecanismo de acompanhamento acadêmico dos estudantes para identificar os riscos associados à evasão, levando em conta suas particularidades sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, físicas e geográficas” (Colômbia, 2017, p. 74). Além disso, atuou como um espaço de acolhimento, escuta ativa e humana, troca de informações, identificação de pares que vivenciam situações semelhantes, diminuição dos sentimentos de solidão, validação dos participantes enquanto sujeitos singulares e, principalmente, eliminação das barreiras atitudinais identificadas pelos participantes durante os momentos A e B:

Pesquisas geralmente transformam o objeto de estudo em dados, principalmente as que são feitas na área da saúde. Isso não é um problema, pelo menos não até o momento que você vira o dado. Nesse sentido, a (nome da pesquisadora) conseguiu fazer algo extremamente importante: *humanizou os entrevistados e transformou os “dados” em vozes a serem ouvidas e respeitadas*. Espero que essa pesquisa, e todas as outras que virão, possa retirar as vendas da sociedade para a nossa existência (excerto extraído do feedback enunciado por P2).

Esse grupo era um espaço seguro onde pessoas com diferentes tipos de neurodiversidade se reuniam para compartilhar suas experiências e discutir os desafios que enfrentavam. *Minha jornada no grupo de acessibilidade da universidade foi transformadora*. Através dessas reuniões, eu não só aprendi a compreender melhor minha própria neurodiversidade e a defender meus direitos como estudante, mas também lutei ativamente pela criação de um ambiente acadêmico mais inclusivo, sinto que abri um caminho para que pessoas neurodivergentes possam ter seus direitos garantidos com mais facilidade. A participação no grupo de acessibilidade me proporcionou um senso de comunidade e apoio que não achei que poderia ser experimentado na universidade. Conhecer outras pessoas com histórias semelhantes e compartilhar nossas lutas, nossos desafios e conquistas criou um ambiente de apoio mútuo que foi de extrema importância para a minha saúde mental e bem-estar. Não estava mais isolado, não me sentia mais sozinho e abandonado em minhas dificuldades, e isso trouxe um *alívio imensurável* (excerto extraído do feedback enunciado por P1).

Ao contrário dos achados por Silva e Pimentel (2022, p. 128-129), nos quais a “comunidade acadêmica parecia não ver, ou não querer ver, e necessitava urgentemente rever posturas” e denunciar a dificuldade em “estar com o outro e com a diversidade”, Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017, p. 310) destacaram que a atuação do psicólogo (atividade da pesquisadora deste estudo) mostrou-se “essencial para trabalhar com a superação dessas barreiras, por meio de uma análise crítica dos estigmas, preconceitos e estereótipos presentes no contexto universitário em relação à pessoa com deficiência”.

Souza, Ribeiro e Tavares (2021, p. 848) afirmaram que a escuta ativa, enquanto ferramenta de produção de sentidos, “dá voz ao indivíduo e contribui para

seu protagonismo quando expõe seus sentimentos, emoções e subjetividades, possibilitando com que este discente construa novos olhares durante este processo”, fato este que aconteceu com os participantes deste estudo que, ao construírem novos olhares para suas singularidades e existências, transformaram suas jornadas acadêmicas em “para melhor, me ajudando a garantir meus direitos” (excerto extraído do *feedback* enunciado por P1).

6.8 Limites da pesquisa

O percurso investigativo revelou seus próprios limites: A dificuldade em sensibilizar um número maior de acadêmicos a participar da discussão sobre a temática; de manter os encontros focais ao longo do tempo — apesar da disposição inicial dos estudantes — o que evidenciou não só obstáculos logísticos ou pessoais, mas o esgotamento simbólico de sujeitos que há muito convivem com omissões institucionais.

Acreditamos que, mesmo após todos os diálogos, reflexões, significados e ressignificados vivenciados, os participantes tiveram dificuldade em se reconhecer como parte corresponsável do coletivo institucional que elabora e implementa as políticas públicas institucionais voltadas à educação inclusiva, visto que não levaram adiante a organização do recurso/proposta mencionada. Esta dificuldade não parte só dos acadêmicos, mas reafirma mais uma vez o quanto a instituição tem receio de se envolver verdadeiramente com o compromisso de romper com velhos paradigmas da educação inclusiva. Este fato foi denunciado pelos participantes em atitudes como: não implementação das políticas públicas já existentes; não compartilhamento de informações sobre caminhos para garantia de direitos; pouca oferta para escuta efetiva desses acadêmicos; docentes excludentes que nem sequer validam a existência do aluno em sala de aula ou faz as adaptações pedagógicas necessárias. Tais barreiras atitudinais fazem com que os acadêmicos recuem, perpetuando o ciclo de estigma, opressão e invalidação.

Ao optarem por não assumirem um compromisso para além do discurso: “a política existe, mas não se implementa”, os acadêmicos permitem, consciente ou inconscientemente, que outros ocupem seus espaços de existência, luta e protagonismo, que “falem indignamente por eles” (Pagni, 2024, p. 1) a partir de um jogo de poder conveniente que oprime movimentos que reivindicam a participação

ativa desses sujeitos na construção de políticas públicas, como o “nada sobre nós sem nós”, que surgiu na década de 2000 ecoado pelo ativista negro sul-africano William Rowland (Sasaki, 2007, p. 2), caiam no vazio, no esvaziamento da pauta e, permitam com que singularidades tão potentes tenham “seus enunciados discursivos silenciados” (Pagni, 2024, p. 3).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de acadêmicos autodeclarados com NEE no ensino superior suscita a ressignificação desafiadora de uma estrutura historicamente marcada pelo capacitismo, que por décadas sustentou as lógicas de funcionamento das instituições universitárias. Colocar como protagonistas aqueles frequentemente situados à margem do projeto acadêmico dominante foi uma tarefa de enorme responsabilidade não apenas para a pesquisadora, mas também para os próprios participantes. Tal escolha exigiu de todos um compromisso ético, político, social e atitudinal.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, a partir da voz de acadêmicos com NEE, a presença e a efetividade de políticas públicas de acessibilidade e inclusão em uma universidade estadual pública brasileira, bem como compreender como as barreiras atitudinais se articulam com essas políticas e impactam o processo formativo desses sujeitos. Os resultados, fruto de uma construção metodológica rigorosa e sensível — alicerçada em múltiplas fontes de dados e em diálogo crítico com a literatura especializada — evidenciaram, de forma contundente, a persistência de dinâmicas institucionais que dificultam a consolidação de uma cultura universitária que defenda o princípio de uma sociedade democrática e inclusiva.

Embora o arcabouço jurídico brasileiro seja considerado avançado no que diz respeito à proteção dos direitos das pessoas em situação de deficiência, a pesquisa revelou que a mera existência de dispositivos legais não garante sua implementação concreta. O discurso recorrente de que “está previsto na lei, mas não se faz” necessita ser superado, pois, quando repetido sem crítica, reforça a inércia institucional e desresponsabiliza os sujeitos envolvidos do que se solidificaria em atitudes inclusivas. A reprodução dessa lógica contribui para o apagamento simbólico dos acadêmicos com NEE, que enfrentam, muitas vezes, dificuldades para se sentirem sujeitos ativos na elaboração e na implementação das políticas públicas que os afetam diretamente.

As falas dos participantes evidenciaram que tais dificuldades derivam não apenas de barreiras materiais ou estruturais, mas também — e sobretudo — de experiências contínuas de silenciamento, desconfiança e exclusão simbólica. O modelo social da deficiência, adotado como perspectiva teórica nesta pesquisa, permitiu compreender que não é a deficiência em si que gera desigualdade, mas sim o ambiente capacitista que insiste em normalizar padrões de excelência, produtividade e neutralidade. As barreiras atitudinais, mais sutis e profundas, operam justamente

nesse registro: na invalidação, na invisibilidade e na negação do protagonismo desses estudantes. Foi possível concluir que as barreiras atitudinais tiveram maior prevalência para esses acadêmicos, uma vez que já é atribuído um significado ao simples fato de ocuparem um lugar universitário, o qual, em sua maioria, emerge de conceitos pré-estabelecidos social e culturalmente de cunho estigmatizante, capacitista e opressor, resultando, portanto, em atitudes sociais negativas em outros âmbitos de acessibilidade, como pedagógicos, comunicacional e metodológico, por exemplo (Sassaki, 2009, p. 3-4). Contudo, reafirmamos que, assim como os achados de Pérez-Castro (2019, p. 7) as barreiras de acessibilidade não caminham isoladas, mas de forma dialogada nos mais diversos âmbitos, ele se fez presente na vivência dos acadêmicos autodeclarados com NEE participantes deste estudo, os quais tiveram que lidar com barreiras de comunicação, informação, pedagógicas assim como, com as atitudinais.

Dessa forma, a escuta qualificada promovida nos encontros focais, ainda que com um número reduzido de participantes, revelou enorme potência como um caminho inicial para a redução das barreiras atitudinais. Suas vozes trouxeram à tona dimensões subjetivas e institucionais da exclusão acadêmica frequentemente ignoradas pelas práticas universitárias. Esses acadêmicos, invisibilizados por uma estrutura que pouco reconhece suas singularidades, protagonizaram narrativas marcadas por resistência, lucidez crítica e desejo genuíno de transformação. Suas contribuições não apenas confirmaram as fragilidades apontadas no levantamento quantitativo inicial (momento A), como também ampliaram o campo de análise para aspectos afetivos, relacionais e simbólicos da vivência universitária (momento B).

A qualidade do estudo reside justamente na articulação entre essa escuta sensível e o rigor analítico da psicologia social com o modelo social na perspectiva crítica da inclusão. Essa combinação permitiu que a pesquisa se constituísse não apenas como diagnóstico, mas como denúncia e proposição, oferecendo subsídios concretos para que a universidade repense suas práticas pedagógicas, seus dispositivos institucionais e sua relação com a diversidade humana.

Assim, mais do que oferecer respostas prontas, esta pesquisa expressa, com força, a urgência de escuta, acolhimento e ação transformadora por parte da universidade e, propõe perguntas provocadoras e caminhos possíveis. Reafirma que a inclusão não se concretiza por decretos, mas por revisões paradigmáticas que envolvem ética, responsabilidade, escuta e compromisso político. Os resultados

apontam que os sujeitos com NEE não devem ser vistos como exceções a serem administradas, mas como parte legítima e constitutiva da missão pública, formativa e social da universidade, ou seja, convocam a todos os envolvidos na educação de ensino superior a compreender a inclusão como um processo de *movimento*, permeado por sentidos e significados, o qual deve ir para além do reconhecimento estatístico desses acadêmicos e, se organizar de maneira a *com* e não *para*, no objetivo de reduzir as barreiras atitudinais que perpassam a implementação de uma educação inclusiva de qualidade.

Esperamos que este estudo funcione como ferramenta de sensibilização e mobilização para docentes, gestores, estudantes e demais atores da comunidade acadêmica exercerem uma prática dialogada com o intuito de não só garantir o que é direito por lei, mas que o ensino superior promova uma educação capaz de consolidar práticas inclusivas que deixem o cenário abstrato e transformem-se em eixos estruturantes de um projeto universitário verdadeiramente comprometido com a equidade, a justiça social e o reconhecimento das formas plurais de existência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, Jun., 2006, DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, Abr., 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 out. 2024.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, Jan-Mar, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cJgwjVtjwQ4thrMbxB4ZPFm/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 out. 2024.
- ALMEIDA, J. G. A.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 67-75, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ktwZW6gvH8bH8xqfkyS7rtm/?lang=pt>. Acesso em 14 abr. 2025.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, esp., p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTtr6Hgx4ZfLdkgRPhb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2025
- ANGEL, F.A.M.; PEREZ, L.M.M. **Resultados de la aplicación del índice de inclusión para la educación superior**. Ministerio de Educación, p.1-16, Bogotá, 2020. Disponível em: <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/24975>. Acesso em 19 abr. 2025.
- ÁVILA, Eliana S. Capacitismo como queerfobia. In: FUNCK, S. B.; MINELLA, L. S.; ASSIS, G. O. (org.). **Linguagens e narrativas: desafios feministas**, v. 1. Tubarão: Ed. Copiart. 2014.
- BAMPI, L. N.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n. 4, jul-ago, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 mai. 2025.
- BEER, C. ISAACS, S.; LAWRENCE, C.; CEBEKHULU, G.; MORTEL, J. M.; NELL, J.; MPISANE, N.; TONDER, W. P.; MAYMAN, Y.; THOBEJANE, L. Z.; PEDRO, A.

The subjective experiences of students with invisible disabilities at a historically disadvantaged university. **African Journal of Disability**, v. 11, n. 932, 2022. DOI:10.4102/ajod.v11i0.932. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35812768/>. Acesso em: 10 out. 2023.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cad. Pes**, São Luís, v. 24, n. 1, jan/abr., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>. Disponível em: <https://periodicosletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367>. Acesso em 19 mai. 2025.

BRAGHIROLI, E. M.; PEREIRA, S.; RIZZON, L. A. **Temas de Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BRANCO, A. P. S. C., ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 24, n. 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/kDb3dHvcG93f4JWgqBkdTMB/?lang=pt>. Acesso em 13 mai. 2025

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 out. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica e Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em 20 mai. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 29 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 12 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 27 mai. 2025.

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). Brasília, 2015.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 26 mai. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 28 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em 12 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/MEC**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 27 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em 20 mai. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020. **Dispõe sobre o Plano de Ensino Individualizado – PEI, no âmbito do sistema educacional inclusivo**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=8921974&ts=1618945764007&disposition=inline>. Acesso em: 29 maio 2025

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Nº 2630 de agosto de 2021. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2049127&filename=PL%202630/2021. Acesso em: 15 nov. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em 14 mai. 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em 14 mai. 2025.

BRITTO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. 1996. 398 p. Concurso para Livre Docência - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/175862>. Acesso em 07 out. 2024.

BROWN, N.; LEIGH, J. Ableism in academia: where are the disabled and ill academics? **Disability & Society**, v.33, n. 6, p. 985-989, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09687599.2018.1455627?needAccess=true>. Acesso em 26 mai. 2025.

CARVALHO, N. B.; JUNIOR, J. B. O Paradigma da educação inclusiva. **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 196-209, jan./abr, 2025. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr>. Acesso em 23 jul. 2025.

CASTRO, S. F. Ingresso e Permanência de Estudantes com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. 2011. 278f. **Tese (Doutorado em Educação Especial)** - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

CERQUEIRA, M. Costa. Permanência na educação superior: percepções de estudantes com deficiência da UFRB. 2022. 152 f. **Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade)** – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, Feira de Santana, 2022. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgecid/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es_e_Resumos/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Mayne_Costa_Cerqueira_Vers%C3%A3o_Final.pdf. Acesso em: 29 maio 2025

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos núcleos de acessibilidade das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, Maio/Agosto, p. 303-311, 2017. DOI: 10.1590/2175-3539201702121119. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VSKtKF6XZP4z96Fghb7RMGv/abstract/?lang=pt>. Acesso em 6 nov. 2024.

CIANTELLI, A. P.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, jul-sep, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvVT86tFY9cG66nN/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 abr. 2024.

CIANTELLI, A. P. C. **Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no ensino superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia**. 2020. Tese (Doutorado) – Curso de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c37d7f9c-6d75-4dac-bbbf-7ae7c35e6486/content>. Acesso em 24 mai. 2025.

CIANTELLI, A. P. C. Et al. A atuação da Psicologia Escolar junto ao estudante universitário com Transtorno Do Espectro Autista. In: ONOFRE; MELO; FERNANDEZ. (Org.). **Construindo diálogos na educação inclusiva**:

acessibilidade, diversidade e direitos humanos. 1ed.: Realize Editora, 2021, p. 34-53. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD7_SA100_ID1013_26102020210006.pdf. Acesso em 07 jul. 2024

CIANTELLI, A. P. C., PAGNI, P. A., AMORIM, L. M., MARTINS, S. E. S. O. O olhar de uma comunidade universitária sobre a acessibilidade: da dispersão aos limiares de seus marcadores convencionais. **Revista Pasajes**, México, n. 12, enero/junio, p. 1-29, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359295704_O_OLHAR_DE_UMA_COMUNIDADE_UNIVERSITARIA SOBRE_A_ACESSIBILIDADE_DA_DISPERSAO_AOS_LIMIARES_DE_SEUS_MARCADORES_CONVENCIONAIS#fullTextFileContent. Acesso em 12. nov. 2024

CLARE, E. Stolen Bodies, Reclaimed Bodies: Disability and Queerness. **Public Culture**, v. 13, n. 3, p. 359 – 366, 2001, DOI: 10.1215/08992363-13-3-359. Disponível em: <https://dd9sh7kkctira.cloudfront.net/wp-content/uploads/2018/07/Eli-Clare-Stolen-Bodies-Reclaimed-Bodies-Disability-and-Queerness.pdf>. Acesso em 22 mai. 2025.

COLLINS, P.H. **Interseccionalidade**. São Paulo, Bomtempo, 2021.

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Índice de inclusión para educación superior (INES)**, Bogotá, 2017, 158p, 2017a.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/95271542/_Livro_CRESWELL_John_W_PROJETO_DE_PESQUISA_M%C3%89TODOS_QUALITATIVO_QUANTITATIVO_MISTO_2010_. Acesso em 05. mai. 2025

DIAS, M. S. L.; KAFROUNI, R.; BALTAZAR, C. S.; STOCKI, J. A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, (Impr.), v. 18, n. 3, Sep-Dec, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183773>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/pXQrsjJKm4TH3hBH9MBVtQP/abstract/?lang=pt>. Acesso em 12 nov. 2024

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis 28**, Brasília, LetrasLivres, p. 1-8, julho, 2003. Disponível em: <https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003.pdf>. Acesso em 19 mai. 2025.

DINIZ, E. P. S.; SILVA, A. M. Perspectivas de estudantes com deficiência sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, p. 461-476, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FLCBLwkz3vxFJJY6jnCNpPM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 nov. 2024

ELHAMMOUMI, M. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar** / organizadores: Maria Valéria Barbosa; Stela Miller; Suely Amaral Mello. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

FILIPAK, S. T., PACHECO, E. F. H. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1241–1268. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.DS09>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/21946>. Acesso em 25 mai. 2025.

FONTANELLA, B. J. B.; LUCHESI, B. M.; SAIDEL, M. G. B; RICAS, J.; TURATO, E. R.; D. G. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**, v. 27, n. 2, fev., 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/3bsWNzMMdvYthrNCXmY9kJQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25 mai. 2025.

FORMIGA, N. S.; OMAR, A. G.; VAAMONDE, J. D. Atitudes frente aos grupos minoritários em brasileiros: análise fatorial confirmatória e modelagem de equação estrutural. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. XII, n. 17, p. 71-84, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267982105_Atitudes_frente_aos_grupos_mioritarios_em_brasileiros_Analise_fatorial_confirmatoria_e_modelagem_de_equacao_estrutural. Acesso em 24 mai. 2025.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, v. 15, n. 14/15, p. 231-239, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269627339_Da_redistribuicao_ao_reconhecimento_Dilemas_da_justica_numa_era_pos-socialista. Acesso em 24 mai. 2025.

FREITAS, M. C. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/?lang=pt>. Acesso em 24 mai. 2025.

FREITAS, M. C., ÉSTER, A. B.; SANTOS, J. C. Diversidade, estigmatização e pertencimento no contexto universitário. **Cadernos De Pesquisa**, v. 53, e09940, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9940>

GALLO, S. Filosofia da educação no Brasil do século xx: da crítica ao conceito. EccoS – **Revista Científica**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 261–284, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v9i2.1083. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1083>. Acesso em: 15 nov. 2024.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência.

Psicol. Esc. Educ., v. 22, (spe), 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n9MVpKJ5r7fTknh9rVv9rdc/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 mai. 2025.

GESSER, M., BLOCK, P., MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social** / Gesser, M.; Böck, G. L. K. e Lopes, P. H. (organizadoras), Curitiba: CRV, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346966229_Estudos_da_deficiencia_antipacitismo_e_emancipacao_social. Acesso em 21 mai. 2025.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. 24, p. 261–269, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/>. Acesso em: 29 maio 2025.

GOYENECHE, D. C. R.; RUIZ, L. K. El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, v. 12, n.1, p. 130-163, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18175/VyS12.1.2021.6>. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7623>. Acesso em 18 mai. 2025.

HOOKS, B. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 1994. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf. Acesso em 24 mai. 2025.

ISAACS, D. I Don't Have Time for This': Stuttering and the Politics of University Time. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 22, n. 1, pp.58–67, 2020. DOI: <http://doi.org/10.16993/sjdr.601>. Acesso em 17 mai. 2025.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.

LIMA, T. J. S.; SOUZA, L. E. C.; MODESTO, J. G. Atitudes. In: **Psicologia social: temas e teorias**/organizado por Ana Raquel Rosas Torres...[et al]. – 3. ed. -- São Paulo : Blucher, 2023.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo: crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOUZADA, J. C. A. **O INES-BRASIL e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira**. 2022. 262 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a5a397d898c287301e9868c2e8e45e7b. Acesso em 29 mai. 2025.

LORANDI, J. M.; GESSER, M. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, e30/1–25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X68635>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68635>. Acesso em 23 mai. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 4. reimp. São Paulo, SP: Summus, 2021.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, v. 17, suplemento 3, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/>. Acesso em 11 out. 2024.

MARTINS, B. S.; FONTES, F.; HESPANHA, P.; BERG, A. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, Coimbra, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/5014>. Acesso em 23 jul. 2025.

MARTINS, S. E. O.; CIANTELLI, A. P. C.; NUNES, L. C. A. Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 13, p. 1-28, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4780/2348>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MARTINS, S. E. O.; LOUZADA, J. C. A. Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 65-96, jan./abr., 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-61976>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/61976>. Acesso em 27 mai. 2025.

MARTINS, S. E. O., CIANTELLI, A. P. C.; OLIVEIRA, D. C.; SEGURA, A. P. M. Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior, **Revista RAES**, Año XV, n. 26, p. 44 - 59, 2023. Disponível em: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1717/1387>. Acesso em 18. mar. 2025.

MARTINS, S. E. O., CIANTELLI, A. P. C., LOUZADA, J. C. A. O INES-BRASIL como facilitador de identificação de barreiras de acessibilidade em uma universidade pública brasileira. In: MARTINS, S. E. S. O.; CIANTELLI, A. P. C. (Org.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica. 2023. p. 291-334. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p291-334>. Acesso em 04. dez. 2024.

MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, D. C. Barreiras de acessibilidade enfrentadas por estudantes em situação de deficiência no ensino superior: estudo de revisão sistemática. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, Rio de Janeiro, ano 8, v. 8, n. 2, jul-dez, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/64518/41462>. Acesso em 04. dez. 2024.

MARTINS, S. E. O.; ALVES, C. H. R.; LOUZADA, J. C. A.; MENEZES, E. C. P.; PAGNI, P. A. Perspectiva interseccional de discussão dos diferentes modelos de concepção da deficiência. *In*: LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. (organizadoras). **INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS**. São Paulo, Cultura Acadêmica – Editora Unesp, (no prelo), 2025.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, M. H.; BORGES, M. L.; GONÇALVES, T. As vozes dos estudantes universitários com deficiência nas instituições públicas de ensino superior no Brasil e em Portugal (2008 - 2015). **Revista iberoamericana de educación superior**, Ciudad de México, v. 10, n. 28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.428>. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722019000200042. Acesso em: 23 jul. 2025.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. Não é o corpo que nos descapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. *In*: **Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares**, Edition: 1st, Chapter: 4, Publisher: Editora UEPG. Editors: Edina Schimanski, Fátima Gonçalves Cavalcante, 2014. Disponível em: https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Aula-4_Texto-de-Referencia-B.pdf. Acesso em 23 mai. 2025.

MELLO, A. G. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Jacobin Brasil** (n. esp.), p. 98-102, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/68180073/Corpos_in_capazes_a_cr%C3%ADtica_marxista_da_defici%C3%Aancia. Acesso em 10 mai. 2025.

MESQUITA, D. M. C.; ALMEIDA, B. R.; MOHN, R. F. F. Acesso à educação superior no Brasil: uma desigualdade ainda a ser superada. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 32, n. 4, p. 678 – 691, 2023. DOI: 10.18224/frag.v32i4.13420. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13420>. Acesso em: 6 nov. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior**. Brasília; 2018. 58 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**, Brasília; 2014. 106 p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 13 mai. 2024.

_____. **Programa Incluir**. Dispões sobre Acessibilidade na Educação Superior, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco2013pdf&Itemid=30192.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 mai. 2025.

MOREIRA, L. C. Práticas Pedagógicas na universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: entre desafios e buscas. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997. Disponível em: <https://www.kth.se/social/upload/6566/Morgan.pdf>. Acesso em 12 abr. 2025.

MOZZI, G. de (2020). **Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos. Tese (Doutorado em Psicologia)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Porto Alegre- RS.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Políticas de acesso e ações afirmativas na universidade federal da fronteira sul. In: **Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2019, p. 65- 94. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786550190071.0004>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6qyg8/pdf/nierotka-9786550190071-04.pdf>. Acesso em 11 out. 2024.

OLIVEIRA, M. F. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. **Manual (pós-graduação) – Universidade Federal de Goiás**, Catalão: UFG, 2011. 72 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em 23 jul. 2025.

OLIVEIRA, C. B. Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade? **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, out-dez., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DN7VptZQ8NCHpmnrdTcVDd/>. Acesso em 23 mai. 2025.

OLIVEIRA, D. C.; CIANTELLI, A. P. C. Análise das políticas de acessibilidade segundo o PDI de uma universidade estadual pública brasileira. **Debates em**

Educação, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e16915, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16915. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16915>. Acesso em: 15 nov. 2024.

OMOTE, S. **Atitudes sociais em relação à inclusão**. OMOTE, S; CABRAL, L. S. A. C. (Orgs). São Carlos: EDESP-UFSCar, 1ª Edição, v. 4, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/sadao-omote/col-sadaoomote-vol-4-atitudes-sociais-em-relacao-a-inclusao-com-ad.pdf>. Acesso em 24 mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Genebra: OMS, 2003.

ORRÚ, M. H. Singularidades e impacto social del autismo severo en Brasil. **Humanidades Médicas**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 1–9, jul./set. 2019. Disponível em: <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1697/1222>. Acesso em: 29 maio 2025.

PAGNI, P. A. Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684849>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fDkYKgTgq8y5fqzWP9YyJ3b/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 mai. 2025.

PAGNI, P. A. “Nada sobre nós sem corpo comum”: outro paradigma para inclusão no ensino superior. In: **SciELO Preprints**. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4951>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4951>. Acesso em 13 mai. 2025.

PAGNI, P. A. Deficiência, interseccionalidade e suas inflexões teóricas: outras perspectivas para a pesquisa educacional e desafios à educação inclusiva: outras perspectivas para a pesquisa educacional e desafios à educação inclusiva. **Roteiro**, [S. l.], v. 49, p. e35462, 2024. DOI: 10.18593/r.v49.35462. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/35462>. Acesso em: 25 maio. 2025.

PAZ-MALDONADO, E. La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad em Honduras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 738-760, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zYzWVBZtLYMJrMzbzqcW4ks/>. Acesso em: 30 set. 2024.

PEREIRA, L.; SILVA, J. Dos estigmas históricos à autodeclaração da deficiência: um estudo com universitários. **SciELO Preprints**, [S.l.], 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8233>. Acesso em: 29 maio 2025

PÉREZ-CASTRO, J. Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. **Sinéctica** [on-line], n. 53, 2019. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003). Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n53/2007-7033-sine-53-00003.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

PICCOLO, G. M. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 44, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.260386>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/?lang=pt>. Acesso em 02. Nov. 2024.

PICCOLO, G. M. Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 39, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/39015/2024>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dRpVwh6C99VB6kq5yxDjyNv/?lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2025.

RIBAS, G. F.; PIRES, E. D. P. B; SILVA, S. S. A PNEEPEI no contexto do ciclo de políticas: da identificação do problema à avaliação. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3577>. Acesso em: 21 maio. 2025.

RODRIGUES, T. C.; SANTOS, F. V. S.; CRUZ, A. C. J. Da desigualdade à democratização do acesso à Universidade: políticas públicas e educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 47–62, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n1a2022-64898. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64898>. Acesso em: 6 out. 2024.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/42727861/Boaventura_de_Sousa_Santos_A_cr%C3%ADtica_da_raz%C3%A3o_indolente. Acesso em 24 mai. 2025

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?14732033. Acesso em 17 mai. 2025.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Princeton, NJ: Educational Testing Service**, 2007. (ETS Research Report, RR-07-11). Disponível em: https://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202007_f.pdf. Acesso em: 29 maio 2025.

SILVA, J.; PIMENTEL, A. A inclusão no Ensino Superior: Vivências de estudantes com deficiência visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 28, p. 121-138, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>. Acesso em: 01 out. 2024

SOUZA, V. L. T.; ANDRADA, P. C. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 30, n. 3, set.,

2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 ago. 2024.

SOUZA, M. M. G. S. Atitudes sociais em relação à inclusão e concepção sobre atendimento educacional especializado na formação de especialistas em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 751-762, set./dez, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X28431>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28431>. Acesso em 22 mai. 2025.

SOUSA, C. H. P.; RIBEIRO, L. V.; TAVARES, C. M. M. A escuta ativa no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos de enfermagem. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 31, p. 845–863, 26 jun. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11647>. Acesso em: 29 maio 2025.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://joaocamillopenna.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/10/spivak-pode-o-subalterno-falar.pdf>. Acesso em 12 mai. 2025.

TOSTA, C. G. Vigotski e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. **Perspectivas Em Psicologia**, v. 16, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/27548>. Acesso em 13 ago. 2024.

TREZZI, C. A. A efetividade das políticas públicas educacionais: desafios para a inclusão. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** [online], Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 942-959, out./dez, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362022003003552>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362022000400942&script=sci_abstract. Acesso em 11 out. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Anuário Estatístico**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. - v. 1, 2022. São Paulo: Unesp. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!anuario>. Acesso 20 set. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2022-2026**. [Relatório]. São Paulo: UNESP, 2022. Disponível em: <https://www.caunesp.unesp.br/Home/pos-graduacao/pdi-unesp-2022-2026.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2025

VARGAS, N. V.; ESTRADA, C. G. Accesibilidad del entorno em Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá. **REXE**, v. 20, n. 43, p. 35-57, 2021. DOI: 10.21703/rexe.20212043vilches2. Acesso em: 24 out. 2024.

VENDRAMINI, C. M. M.; SILVA, M. C. R.; DIAS, A. S. Avaliação de atitudes de estudantes de psicologia via modelo de crédito parcial da TRI. **Psico-USf**, v. 14, n. 3, p. 287-298, Setembro/Dezembro, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/SpkkpwsYBQ7L3Fmwcs9wx3K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 mai. 2025.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor; MEC, 1995. v.3, p.11-340. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Disponível em: https://proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_3.pdf. Acesso em 15 nov. 2024

VYGOTSKI, L. S. **A Transformação Socialista do Homem**. In: VARNITSO, n. 3, p. 36-44, 1930. Tradução de Roberto Della Santa Barros. Revisão de Marcelo Dalla Vecchia. Disponível em: https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf. Acesso em 15 nov. 2024

**APÊNDICA A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
MOMENTO A: APLICAÇÃO DOS FORMULÁRIOS FIUNEE e INES-BRASIL**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS – FFC/ MARÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão da Unesp (REPADI): INDICADORES DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR” (Parecer No. 5.325.602/2022 Comitê de Ética/Unesp), O Projeto "INDICADORES DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR” objetiva levantar e analisar os indicadores de acessibilidade e inclusão na Unesp.

Você está convidado a responder os itens que integram o formulário e sua participação consiste em fazer uma leitura atenciosa seguindo as recomendações de seu preenchimento.

Fui orientado(a) que participar desta pesquisa é uma opção voluntária, gratuita e fica assegurado que não haverá prejuízos ou comprometimento em relação aos contatos com o(s) pesquisador(es) e/ou com as instituições responsáveis, caso haja desistência no processo de preenchimento deste formulário. A pesquisa consta aprovada pelo Comitê de Ética (CAEE nº56235422.0.0000.5406) e seus resultados poderão ser apresentados em eventos, publicações de relatórios e trabalhos científicos, porém sem identificação de nomes ou identidades dos participantes, assegurando o anonimato. Se tiver dúvidas, poderá entrar em contato com responsável pela pesquisa Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, pelo telefone: 14 99702 50 39, e-mail: sandra.eli@unesp.br

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
MOMENTO B: ENCONTROS FOCAIS

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS – FFC/ MARÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada “Perspectivas sobre a acessibilidade: como universitários em situação de deficiência retratam as barreiras atitudinais no ensino superior”, que será desenvolvida pela doutoranda Débora Chiararia de Oliveira, vinculada ao do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista de Marília - PPGE/UNESP, sob orientação da Professora Dra Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. A referida pesquisa está integrada ao Projeto de Pesquisa "Indicadores de acessibilidade na Educação Superior", aprovado pelo Comitê de Éticas de Pesquisa da Faculdade de Ciências e Filosofias da UNESP de Marília/SP sob parecer de nº 5.325.602.

Fui informado(a) que essa pesquisa terá como principais objetivos: a) investigar como os universitários em situação de deficiência avaliam as condições de acessibilidade de uma universidade pública brasileira; b) compreender como relatam as barreiras atitudinais como fatores que interferem nos processos interacionais em suas atividades acadêmicas e corroboram para a sua permanência nas instituições de ensino superior.

Fui informado(a) que minha participação será voluntária e que posso interromper minha participação a qualquer momento, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em minha relação com a pesquisadora ou com a instituição responsável.

Estou ciente que minha participação consistirá em comparecer a encontros grupais na modalidade remota com outros participantes da pesquisa que aceitem discutir sobre a temática. Também estou ciente que os encontros serão gravados e a identidade dos participantes será preservada, entretanto, os resultados da pesquisa poderão ser utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados em congressos e /ou palestras. A gravação será descartada após o registro e não será utilizada para outro fim.

Fui informado(a) e estou ciente que poderei solicitar todas as informações que quiser, sem penalização alguma ou qualquer prejuízo. Além disso, minha participação não terá qualquer tipo de despesa e não receberei remuneração pela mesma.

Fui informado(a) que em alguns momentos durante os encontros poderei me emocionar ou sentir-me desconfortável com conteúdos abordados, ao reviver sentimentos do passado, portanto, posso optar por deixar o grupo a qualquer momento, caso sinta a necessidade. A pesquisadora se coloca a disposição para acolhimento psicológico e/ou encaminhamento para serviços de saúde em minha cidade de origem.

APÊNDICE C: PRINT ILUSTRATIVO DO OFÍCIO ENCAMINHADO PARA A CLAI DOS CAMPI QUE ACEITARAM PARTICIPAR DA PESQUISA



Marília, 12 de maio de 2022.

Prezado Presidente da CLAI/Unesp-Araçatuba

Vimos pelo presente solicitar a Vossa colaboração na aplicação do INES – Índice de Inclusão para Educação Superior para a comunidade acadêmica na sua unidade. Trata-se de um instrumento desenvolvido pelo Ministério da Educação Nacional da Colômbia que foi traduzido e adaptado¹ para o contexto universitário Brasileiro, denominado de Índice de Inclusão para o Ensino Superior – INES (CARRILLO & ARISTIZABAL, 2017)².

Sua utilização faz parte dos procedimentos de coleta de dados do projeto intitulado “Indicadores de acessibilidade na Educação Superior”, que tem por objetivo investigar as condições de acessibilidade identificadas por membros da comunidade acadêmica com e sem deficiência (ou seja, representantes da comunidade acadêmica – pessoas com e sem deficiência – estudantes, funcionários e professores – Chamada CNPq Nº 4/2021 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/ Proc. 315343/2021-4) em uma universidade pública brasileira, sob a minha coordenação desenvolvida junto à Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão da Unesp (REPADI - <https://www.acessibilidade.unesp.br/>), que promove e incentiva estudos, pesquisas sobre políticas, culturas e práticas inclusivas, em contextos universitários distintos.

Esta pesquisa integra as ações da Rede Internacional de Pesquisa em Inclusão e Acessibilidade pesquisadores de diferentes intuições internacionais da América Latina e Caribe (Programa Universal/CNPq – Proc. 425167/2018-6), especialmente vinculadas ao Comitê Acadêmico de Discapacidad y Accesibilidad, da Associação do Grupo de Universidades de Montevideo (CAAyD AUGM) e com as ações da Red Interuniversitária Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos (RIDDH).

¹ LOUZADA, J. C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0229-0245, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15756>

² CARRILLO, Juan Felipe & ARISTIZABAL Jeimy (autores intelectuales), Índice de inclusión para educación superior (INES), Ministerio de Educación República de Colombia, Bogotá, 2017.

O instrumento será disponibilizado no formulário google forms para envio à lista dos e-mails dos três seguimentos da comunidade acadêmica (discentes da graduação e pós-graduação, funcionário e professores). Ele foi preparado no formato acessível para que todos da comunidade acadêmica possam participar da pesquisa ao responder o formulário via link, para cada grupo mencionado.

Para garantir maior participação das pessoas que se reconhecem e/ou identificam na situação da deficiência em sua unidade, informaremos uma data de um Encontro virtual para auxiliar no preenchimento do formulário google meet (encontro virtual).

Informa-se que o projeto foi aprovado no Comitê de Ética (Parecer No.5.325.602- Plataforma Brasil) e conta com o apoio da Pró-reitora de pesquisa da Unesp e pela Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidades e Equitativa da Unesp.

Assim, esclarecemos a todos que participar desta pesquisa será uma opção voluntária e gratuita, ficando assegurado que não haverá prejuízos ou comprometimento em relação aos contatos dos participantes com o(s) pesquisador(es) e/ou com as instituições responsáveis, caso haja desistência no processo de preenchimento deste formulário.

Ao final desta pesquisa compartilharemos os resultados obtidos no estudo, referente a sua unidade com a Comissão Local, a fim de contribuir com a promoção de práticas educacionais inclusivas da Unesp.

Em caso afirmativo, aguardamos com interesse a sua resposta para enviar os informes de orientação para a aplicação para a comunidade acadêmica.

Certa de contar com o Vosso apoio, subscrevo-me com estima e apreço.

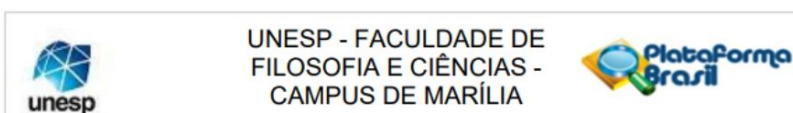
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

DEPEDH e PPGE/FFC-Marília

14 99702 50 39

sandra.eli@unesp.br

APÊNDICE D: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Indicadores de acessibilidade na Educação Superior

Pesquisador: SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56235422.0.0000.5406

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.325.602

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa "Indicadores de acessibilidade na Educação Superior" sob CAAE: 56235422.0.0000.5406, apresentado para análise do CEP em 25/02/2022, versa sobre a necessidade de compreender o desenho de políticas educacionais afirmativas inclusivas que priorizam garantias de participação de todos na educação superior, dentre os quais se inserem os que se reconhecem na situação da deficiência. De forma geral está bem redigido, apresentando questões de pesquisa e procedimentos metodológicos que os pesquisadores consideram adequados para responder aos objetivos da pesquisa

Objetivo da Pesquisa:

Tem como objetivo principal investigar as condições de acessibilidade identificadas por membros da comunidade acadêmica com e sem deficiência, em uma universidade pública brasileira. Assim, constituem como seus objetivos específicos: a) delinear o perfil de universitários com deficiência matriculados em cursos de graduação e b) identificar e analisar indicadores de acessibilidade que facilitam e/ou dificultam a permanência dos estudantes com deficiência na universidade investigada

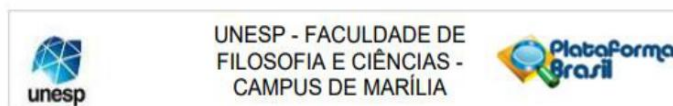
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram entregues e estão devidamente assinado pelos responsáveis. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido está redigido de forma clara e de acordo com a resolução vigente. O cronograma está adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovação

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
 Bairro: Campus Universitário
 UF: SP Município: MARÍLIA
 Telefone: (14)3402-1346 CEP: 17.525-900
 E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.325.602

Folha de Rosto	Folha_rosto_Assinada.pdf	26/01/2022 16:51:24	SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA	Aceito
----------------	--------------------------	------------------------	--	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 01 de Abril de 2022

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

APÊNDICE E: CARTA DE APOIO Á PESQUISA



São Paulo, 04 abril de 2022.

CARTA DE APOIO À PESQUISA

A Coordenadora Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade – CAADI da Unesp, vem manifestar-se favoravelmente ao desenvolvimento da pesquisa intitulada “INDICADORES DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR” (Parecer No. 5.325.602 Comitê de Ética/Unesp), sob a coordenação da profa. Dra Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, lotada no Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH), desenvolvida junto à Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão da Unesp (REPADI - <https://www.acessibilidade.unesp.br/>), que promove e incentiva estudos, pesquisas sobre políticas, culturas e práticas inclusivas, em contextos universitários distintos.

Esclarecemos que a sua pesquisa, está em consonância com as políticas de internacionalização da Unesp e, convergem com o plano de metas desta Coordenadoria que, incentiva e apoia à produção do conhecimento científico qualificado sobre políticas e ações afirmativas voltadas à promoção de direitos humanos, da equidade de gêneros, inclusão e do respeito às diversidades, para o enfrentamento e a prevenção de todas as formas de violência na Universidade Estadual Paulista, por meio de ações articuladas com as pró-reitorias e assessorias, ouvidoria, coordenadorias e comissões institucionais, conforme descritas na RESOLUÇÃO UNESP Nº 07, DE 26 DE JANEIRO DE 2022 (<https://www2.unesp.br/portal#!/caadi>).

A docente esclarece que a sua pesquisa integra uma das ações da representação da Unesp, no Plano Operativo (para o quadriênio 20/2024) do Comitê Acadêmico de Discapacidad y Accesibilidad, da Associação do Grupo de Universidades de Montevideo (CAAyD AUGM - <http://grupomontevideo.org/sitio/que-es-un-comite-academico/>), e as atividades desenvolvidas na Red Interuniversitária Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos (RIDDH - <http://red-universidadydiscapacidad.org/>).



Pelos motivos explicitados, esta coordenadora está ciente e de acodo à execução da pesquisa na Universidade e com a oferta dos meios necessários para facilitar o acesso à informação e o cumprimento dos objetivos descritos descritos na proposta.

Cordialmente,

Dr. Leonardo Lemos de Souza
Coordenadoria Pró-reitor de Pesquisa da Unesp
caadi@unesp.br

ANEXO A: INES-BRASIL: Fatores, Indicadores e Descritores

INES_BRASIL	
MISSÃO E PROJETO INSTITUCIONAL	
1) Coerência e pertinência da missão; 2) Orientações e estratégias do projeto institucional; 3) Formação integral e participação da comunidade acadêmica no projeto institucional	
1.1 Barreiras para aprendizagem e participação	
A instituição conta com uma política de educação que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem	
1.2 Identificação e caracterização dos estudantes	
A instituição utiliza instrumentos para conhecer a diversidade-pluralidade estudantil em suas diferentes manifestações/esferas (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, de gênero, etno-racial, físicas, geográficas) e identifica àqueles mais suscetíveis a serem excluídos ou marginalizados (que sofrem práticas de bullying, por exemplo) pelo sistema.	
ESTUDANTES	
1) Deveres e direitos dos estudantes; 2) Admissão e permanência dos estudantes; 3) Sistemas de incentivos e créditos para estudantes	
2.1 Participação de estudantes	
A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos	
2.2 Ingresso, permanência, estímulo estudantil e créditos para estudantes	
A instituição conta com estratégias e processos que facilitam o ingresso, a permanência e a progressão dos estudantes; conta também com sistemas de bolsas de estudos, empréstimos e estímulos que incentivam o rendimento e a permanência dos estudantes academicamente e, em condição de vulnerabilidade, para garantir uma graduação com qualidade e diminuir os índices de evasão.	
PROFESSORES	
1) Deveres e direitos dos professores; 2) Quadro docente; 3) Carreira docente; 4) Desenvolvimento dos Professores; 5) Interação acadêmica dos professores	
3.1 Participação de Docentes	
A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos	
3.2 Docentes Inclusivos	
A instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo	
PROCESSOS ACADÊMICOS	
1) Interdisciplinaridade, flexibilidade e avaliação do currículo; 2) Programas de graduação, pós graduação e formação contínua	
4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular	
Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contêm elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.	
4.2 Avaliação Flexível	
Os processos de avaliação acadêmica contam com ferramentas e estratégias flexíveis que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante.	

Fonte: Colômbia (2017).

VISIBILIDADE NACIONAL E INTERNACIONAL	
1) Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais; 2) Relações externas de professores e estudantes	
5.1 Interlocução da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais	
Em seus processos acadêmicos, instituição estimula o contato com membros reconhecidos das comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, promovendo a cooperação com instituições e programas no país e no exterior.	
5.2 Relações externas de professores e estudantes	
A instituição promove a interação com outras instituições de âmbito nacional e internacional, e coordena a mobilidade de professores e estudantes, entendida esta como deslocamento temporário, de mão dupla, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos.	
ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO, INOVAÇÃO, CRIAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL	
1) A formação para investigação; 2) A política da instituição e a relação com a investigação	
6.1. Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva	
A instituição conta com centros, grupos e/ou programas de investigação relacionados a educação inclusiva.	
6.2 Investigação/Pesquisa. Redes de Cooperação em educação inclusiva	
A instituição conta com o apoio de professores/especialistas/pesquisadores em educação inclusiva que lhe permitem promover o tema de forma adequada.	
6.3 Políticas em educação inclusiva.	
A instituição participa de convênios interinstitucionais para o desenvolvimento de investigações na área da educação inclusiva	
PERTINENCIA E IMPACTO SOCIAL	
1) Instituição e entorno; 2) Egressos e instituição; 3) Articulação de funções	
7.1 Extensão, projeção social e contexto regional	
A instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades regionais e populacionais específicas, tendo em conta a abordagem da educação inclusiva no contexto colombiano.	
PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO	
1) Sistemas de autoavaliação; 2) Sistemas de informação; 3) Avaliação de políticas, professores e funcionários administrativos	
8.1 Regulamentação da educação inclusiva	
A instituição pratica a autoavaliação e regulamenta ações que permitem promover a educação inclusiva.	
8.2 Estratégias de intervenção, avaliação e melhoramento	
A instituição implementa estratégias de intervenção e melhoramento a partir dos resultados da avaliação dos egressos e da comunidade acadêmica.	
8.3 Sistema de Informação Acessível	
A instituição conta com um sistema de informação disponível e acessível que orienta a formulação de políticas institucionais que fomentam a educação inclusiva na educação superior.	
BEM-ESTAR INSTITUCIONAL	
9.1 Programas de bem estar universitário	
As atividades/programas de lazer, cultura e saúde na universidade promovem a participação dos estudantes, considerando suas especificidades	

Fonte: Colômbia (2017)

9.2 Permanência Estudantil
A universidade identifica nas atividades/programas de lazer, cultura e saúde fatores associados à evasão dos estudantes e desenvolve estratégias que favoreçam a permanência de acordo com as suas especificidades
ORGANIZAÇÃO, GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO
1) Administração, gestão e funções institucionais; 2) Processos de comunicação interna; 3) Capacidade de gestão; 4) Processos de criação, modificação e extensão de programas acadêmicos
10.1 Ações administrativas e de gestão
As ações administrativas estão apoiadas na perspectiva da educação inclusiva e permitem identificar suas características.
10.2 Estrutura organizacional
A estrutura organizacional da instituição permite desenvolver ações específicas para promover a educação inclusiva
RECURSOS DE APOIO ACADÊMICO E INFRAESTRUTURA FÍSICA
1) Recursos de apoio acadêmico; 2) Recursos físicos
11.1 Programa de satisfação universitária
Existem programas e projetos que prezam pelo bem-estar dos universitários, cujos recursos, equipe e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para promover a educação inclusiva
11.2 Instalações e Infraestrutura
As instalações e a infraestrutura da instituição respondem as exigências das normativas vigentes voltadas à educação inclusiva.
RECURSOS FINANCEIROS
1) Recursos financeiros; 2) Gestão Financeira e orçamentária; 3) Orçamento e funções substantivas; 4) Organização para o manejo financeiro
12.1 Programas sustentáveis de educação inclusiva
A instituição fomenta e operacionaliza programas que promovam a educação inclusiva.
12.2 Apoio financeiro e estudantil
A instituição conta com programas que apoiam convenios de cooperação com entidades que financiem o acesso e a permanência dos estudantes.