
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 30 Número 177

6 de dezembro de 2022

ISSN 1068-2341

Barreiras e Facilitadores na Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: O Ponto de Vista dos Estudantes

Andrea Soares Wuo

Fundação Universidade Regional de Blumenau
Brasil



Bruna Tamara Suzane Paganelli

Fundação Universidade Regional de Blumenau
Brasil

Citação: Wuo, A. S., & Paganelli, B. T. S. (2022). Barreiras e facilitadores na inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: O ponto de vista dos estudantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(177). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6809>

Resumo: O presente artigo tem por objetivo identificar as barreiras e os fatores facilitadores relacionados ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, a partir do ponto de vista dos estudantes que vivenciam tal realidade. Para atingir o objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com dois estudantes matriculados em uma instituição de Educação Superior pública do município de Blumenau-SC. O levantamento bibliográfico nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da ScIELO (Scientific Electronic Library Online) resultou em 25 pesquisas. Os resultados foram analisados mediante análise do conteúdo e indicaram que, tanto na literatura como nas entrevistas, as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, tecnológicas ou atitudinais são mais evidenciadas do que a acessibilidade, que ainda se encontra incipiente tanto na Instituição de Educação Superior pesquisada, como nas universidades

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 17/4/2022

Revisões recebidas: 27/5/2022

Aceito: 18/6/2022

de modo geral, conforme a literatura analisada.

Palavras-chave: educação inclusiva; política educacional; modelo social da deficiência

Barriers and facilitators in the inclusion of persons with disabilities in higher education: The students' point of view

Abstract: This article aims to identify the barriers and facilitating factors related to the inclusion process of persons with disabilities in higher education, from the point of view of students who experience this reality. To achieve the objective, bibliographic research and semi-structured interviews were conducted with two students enrolled in a public higher education institution in the city of Blumenau-SC. The bibliographic survey in the databases of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), the Digital Bank for Theses and Dissertations (BDTD) and ScIELO (Scientific Electronic Library Online) resulted in 25 researches. The results were analyzed through content analysis and indicated that, both in the literature and in the interviews, the architectural, pedagogical, technological or attitudinal barriers are more evident than accessibility, which is still emerging in the higher education institution that was the setting for this research as well as universities in general, according to the analyzed literature.

Keywords: inclusive education; educational policy; social model of disability

Barreras y facilitadores en la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior: El punto de vista de los estudiantes

Resumen: Este artículo tiene como objetivo identificar las barreras y los factores facilitadores relacionados con el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior, desde el punto de vista de los estudiantes que experimentan esta realidad. Para lograr el objetivo, se realizó una investigación bibliográfica y entrevistas semiestructuradas con dos estudiantes matriculados en una institución de Educación Superior pública en la ciudad de Blumenau-SC. El levantamiento bibliográfico en las bases de datos de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), el Banco Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD) y ScIELO (Scientific Electronic Library Online) resultó en 25 búsquedas. Los resultados fueron analizados mediante análisis de contenido e indicó que, tanto en la literatura como en las entrevistas, las barreras arquitectónicas, pedagógicas, tecnológicas o actitudinales son más evidentes que la accesibilidad, que aún es incipiente tanto en la Institución de Educación Superior investigada, como en en las universidades en general, según la literatura analizada.

Palabras-clave: educación inclusiva; política educativa; modelo social de la discapacidad

Barreiras e Facilitadores na Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: O ponto de Vista dos Estudantes

Ao longo da história, a noção de deficiência esteve atrelada à ideia de tragédia, doença ou incapacidade. Entre o século XIX e XX, a deficiência assumiu sua versão biomédica, patológica, entendida como uma lesão corporal (Diniz, 2007). Sob o foco das questões fisiológicas, o objetivo das ciências médicas seria restaurar o corpo doente à uma suposta normalidade. À educação, caberia o papel de preservar os princípios da higiene mental, normalizando ou segregando aqueles estudantes considerados anormais.

Foi a partir da segunda metade do século XX que o modelo médico de deficiência passa a ser questionado por ativistas e intelectuais com deficiência de movimentos sociais no Reino Unido e nos Estados Unidos. Em contraposição ao modelo vigente, o modelo social buscou romper com o

pensamento tradicional sobre a deficiência, centrado no corpo individual lesado, passando a considerá-la em suas dimensões sociais, políticas e históricas de sua condição de opressão. Ao deslocar o foco da deficiência do indivíduo para a estrutura social, compreende-se que são as barreiras sociais e não a condição física, intelectual ou psíquica, que determinam os limites de participação social das pessoas com deficiência (Diniz, 2007; Diniz & Barnes, 2013; Shakespeare & Watson, 2001). Assim, as diferenças corporais, sensoriais e intelectuais deixam de ser concebidas como anomalias, doenças ou déficits, para serem compreendidas sob a ótica da diferença humana. Com isso, é no âmbito das relações e dos embates entre indivíduo e sociedade que a deficiência se manifesta.

A garantia da inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil está prevista na Lei Brasileira 13.146/15, que estabelece normas para assegurar e promover condições de igualdade. O documento traz em seu texto a conceituação de deficiência com base no modelo biopsicossocial, como: “o impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Na mesma lei, barreiras são consideradas qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa (Brasil, 2015).

Segundo os dados do resumo técnico do Censo da Educação Superior, divulgados pelo Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, 8.450.755 de estudantes efetuaram matrículas em Instituições de Educação Superior (IES). Destes, 43.633 são estudantes autodeclarados com deficiência, ou seja, apenas 0,52% do total. Apesar da pequena representatividade de estudantes com deficiência matriculados nas IES em 2018, é expressivo o crescimento de suas matrículas se comparadas aos 20.530 estudantes identificados em 2009 (Brasil, 2019).

O aumento significativo no ingresso de estudantes com deficiência nas IES justifica-se pelo incremento de políticas públicas que fomentam seu acesso a níveis mais elevados de ensino (Pletsch & Leite, 2017), como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) e a Lei de Cotas - Lei nº 12.711/12. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2007, atribui à educação especial um caráter transversal aos diferentes níveis e modalidades de ensino. O Programa INCLUIR foi criado em 2005 com o objetivo de fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, conforme disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005. O artigo 3º da Lei das Cotas, Lei nº 12.711/12, assegura que, em cada instituição federal de Educação Superior, há vagas destinadas a pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pessoas com deficiência na população da unidade onde está instalada a instituição (Brasil, 2012). Cabe destacar, entretanto, que a inserção das pessoas com deficiência na Lei de Cotas só foi efetivada em 2016, pela lei 13.409/2016 que altera a redação do artigo 3º, que restringia as cotas a estudantes oriundos de escolas públicas, autodeclarados negros e indígenas.

Apesar do avanço das políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, seu desenvolvimento ainda está aquém de sua crescente demanda (Pletsch & Leite, 2017). O acesso desse público às IES não garante, necessariamente, sua aprendizagem e participação. A educação inclusiva não se reduz à mera ‘colocação’ de pessoas em um determinado espaço educacional ou ao atendimento às suas necessidades individuais e específicas, mas a um esforço coletivo de transformação social (Nilholm & Göransson, 2017). Nas palavras de Barton (1997), educação inclusiva é uma resposta à diversidade, é

[...] ouvir vozes desconhecidas, sendo aberto, empoderando todos os membros e celebrando a ‘diferença’ de maneiras dignas. A partir dessa perspectiva, o objetivo é

não deixar ninguém fora da escola. Experiência inclusiva é sobre aprender a viver uns com os outros. (Barton, 1997, pp. 233-234, tradução nossa)

A perspectiva dos estudantes sobre o seu processo de inclusão, abordada nos estudos de López-Gavira, Moriña, & Morgado (2019) e Moriña, López-Gavira, & Molina (2016) refletem a importância de pesquisas que privilegiam a voz dos estudantes com deficiência para a construção de uma universidade inclusiva e preparada para lidar e ouvir as pessoas com deficiência. Estudos dessa natureza, embasados na voz e participação dos estudantes com deficiência, permitem, além de novas compreensões acerca do objeto da pesquisa, a possibilidade de emancipação de atores que, historicamente, foram marginalizados educacional e socialmente.

Em revisão de literatura, Lins Vieira de Melo, Martins, Borges, & Gonçalves (2019) propõem a análise de teses e dissertações produzidas entre 2008 e 2015, no Brasil e Portugal, sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, privilegiando suas vozes e experiências. Os resultados evidenciam que embora ambos os países apresentem instrumentos legais de garantia do ingresso dos estudantes com deficiência na universidade, a produção científica ainda é escassa, sobretudo se comparada às pesquisas em educação inclusiva com crianças. A análise dos dados mostra também que as práticas inclusivas realizadas nas universidades ainda não são suficientes para a promoção da permanência e participação dos estudantes com deficiência na vida universitária.

O presente artigo buscou identificar as barreiras e os fatores facilitadores no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior a partir de suas vozes. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica em artigos, teses, dissertações (2015-2020) e entrevista com dois estudantes com deficiência de uma IES pública localizada no interior de Santa Catarina.

Método

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e exploratória e organizou-se a partir de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica buscou identificar, na literatura nacional e internacional (em língua inglesa e espanhola), artigos, teses e dissertações produzidos de 2015 a 2020 sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, a partir de suas próprias narrativas e com base no modelo social da deficiência (Diniz, 2007; Diniz & Barnes, 2013; Shakespeare & Watson, 2001).

A pesquisa bibliográfica foi composta por duas fases. A primeira fase buscou identificar as bases de dados e os descritores utilizados na pesquisa de artigos, teses e dissertações entre os anos de 2015 e 2020. A segunda constituiu na construção do corpus da pesquisa. O recorte cronológico justificou-se pelo interesse em produções mais recentes que já pudessem indicar resultados das políticas de universalização do acesso à Educação Superior iniciadas na primeira década dos anos 2000.

A fim de analisar a produção do conhecimento sobre o tema em países da América Latina em periódicos, foram selecionados inicialmente os portais de base de dados SciELO, Redalyc e Periódicos CAPES. No entanto, em virtude de diferenças nos parâmetros de busca que poderiam prejudicar o rigor do processo de coleta dos dados, decidiu-se manter apenas os portais SciELO e CAPES, excluindo o Redalyc. Para a busca de teses e dissertações, foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O Quadro 1 apresenta os resultados de busca nos três portais.

Quadro 1*Fase de Escolha das Bases de Dados*

Fase 1	Portal	Descritores	Campo	Resultados
Escolha dos portais	SciELO	Inclusão	Todos os índices	39
		Deficiência	Todos os índices	
		Ensino Superior	Todos os índices	
	Periódicos CAPES	Inclusão AND deficiência	Todos os campos	29
		Ensino Superior	Título	
	BDTD	Barreiras	Todos	16
		Ensino Superior, deficiência	Título	
		Barreiras	Todos	8
		Educação Superior, deficiência	Título	
		Perspectiva	Todos	
Ensino Superior, deficiência		Título	14	

Fonte: as autoras

Observa-se no Quadro 1 que os descritores e os campos de busca foram definidos de acordo com as ferramentas disponíveis nos portais e a abrangência dos resultados. Assim, nos portais SciELO e Periódicos CAPES foram identificados 39 e 29 artigos respectivamente. Na BDTD, a amplitude e diversidade de resultados encontrados com os descritores “inclusão”, “deficiência” e “Educação Superior” levou a novas estratégias de busca, como a inserção dos termos “barreiras” e “perspectivas” e a delimitação dos termos “Ensino Superior” e seu análogo “Educação Superior” apenas no campo “título”. Por fim, os descritores utilizados para o levantamento de teses e dissertações na BDTD foram tabelados juntamente aos resultados encontrados, estabelecendo um total de 38 textos.

A segunda fase do levantamento da literatura voltou-se à construção do corpus da pesquisa, mediante a seleção daquelas produções relacionadas exclusivamente à perspectiva dos estudantes sobre a inclusão na Educação Superior e a eliminação de títulos repetidos. Da BDTD, 38 títulos foram submetidos ao processo de busca da perspectiva de estudantes com deficiência sobre seu processo de inclusão na Educação Superior por meio da análise das palavras-chaves e resumo, alcançando um total de 15 trabalhos. No critério de exclusão de duplicados, 04 trabalhos eram repetidos e foram eliminados, finalizando um total de 11 textos, sendo 10 dissertações e 01 tese.

Com relação aos 68 artigos encontrados, a seleção daqueles que traziam a voz do estudante acerca do processo de inclusão levou à eliminação de 52 trabalhos. Dos 15 textos selecionados, 10 foram recolhidos no portal SciELO e 05, no portal Periódicos CAPES. Destes, 01 foi eliminado por ser duplicado, culminando no número final de 14 artigos para análise qualitativa. A Tabela 1 apresenta o processo de constituição do corpus da pesquisa bibliográfica.

Tabela 1*Fase de Construção do Corpus da Pesquisa*

Portal	Fase 1	Fase 2		Resultado Final
	Resultados Fase 1	Inclusão Voz do Estudante	Exclusão Duplicados	
SciELO	39	10	01	09
Periódicos CAPES	29	05	00	05
BDTD	38	15	04	11

Fonte: as autoras

Os dados apresentados na Tabela 1 evidenciam que apesar da crescente produção de estudos sobre inclusão na Educação Superior, poucos ainda valorizam a voz dos estudantes. Das 106 produções científicas encontradas, apenas 25 abordam o tema sob tal perspectiva. Cabe ainda destacar que, no caso das teses e dissertações, encontra-se apenas 1 tese, indicando, assim como no estudo de Lins Vieira de Melo et al. (2019), certa timidez no desenvolvimento de pesquisas dessa natureza.

A análise da literatura foi realizada mediante análise do conteúdo (Franco, 2008). Os textos foram lidos integralmente e fichados para a elaboração de categorias temáticas de análise. Considerando o foco deste artigo, delimitou-se a análise às barreiras e aos fatores facilitadores do processo de inclusão apresentados nos artigos.

Para a realização das entrevistas, propôs-se inicialmente convidar todos os estudantes que declararam deficiência no ato da matrícula registrados no núcleo de acessibilidade de uma IES do município de Blumenau-SC para uma roda de conversa para discussão sobre a pesquisa. Porém, com a ocorrência repentina da pandemia de Covid-19, houve a instituição de isolamento social obrigatório e quarentena em conformidade com a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre medidas de enfrentamento em saúde pública decorrente ao coronavírus e permite às autoridades o acionamento dessas medidas se necessário (Brasil, 2020). Ainda, com a promulgação do Decreto Estadual nº 515 de 17 de março de 2020, as aulas foram imediatamente suspensas em todas as instituições de ensino de Santa Catarina, o que inviabilizou a realização dos encontros propostos (Estado de Santa Catarina, 2020). Além disso, nesse período o único funcionário responsável pelo setor de inclusão e acessibilidade da IES entrou em licença, dificultando o contato com os estudantes.

Como alternativa, procurou-se contatar estudantes que dispusessem de instrumentos tecnológicos para participar remotamente do projeto. Aqui ressalta-se a dificuldade em encontrar estudantes com deficiência que tivessem acesso a computadores, smartphones e rede de internet de qualidade para acessos remotos. Os contatos foram feitos com a ajuda de coordenadores de cursos e professores da instituição, informalmente, mediante e-mail e WhatsApp.

Diante da precariedade de recursos disponíveis na situação apresentada, foi decidida a utilização de entrevistas semiestruturadas, que foram conduzidas a partir de roteiro prévio pela plataforma digital Microsoft Teams. Dois estudantes de cursos de licenciatura da instituição, um do gênero masculino (Denis¹, 18 anos, curso de Letras/Inglês - Licenciatura) e uma do gênero feminino

¹ Os nomes apresentados são pseudônimos utilizados para garantir o anonimato dos acadêmicos participantes da entrevista.

(Maria, 50 anos, curso de Teatro - Licenciatura), demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, que foi previamente agendada para garantir a programação e possibilidade de comparecimento de cada participante. A reunião ocorreu de forma individual e foi gravada com o consentimento prévio dos participantes, mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), estando de acordo com protocolo aprovado pelo comitê de ética de pesquisas com seres humanos, disponível na Plataforma Brasil². Os dados produzidos nas entrevistas foram transcritos, categorizados e analisados mediante análise do conteúdo (Franco, 2008). Neste artigo, buscou-se dar ênfase às mensagens relacionadas às barreiras e fatores facilitadores do processo de inclusão dos participantes.

Barreiras e Facilitadores na Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Superior: O que Dizem as Pesquisas Educacionais?

Para responder ao questionamento posto nesta pesquisa – quais são as barreiras e os fatores facilitadores no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior? – organizou-se a análise a partir de três dimensões que emergiram do corpus da pesquisa: a dimensão política institucional, a dimensão pedagógica e a dimensão das interações sociais. Em cada uma destas dimensões foi possível identificar tanto as barreiras e como os fatores facilitadores que atuam sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

A dimensão das políticas institucionais aborda, de forma geral, a organização das instituições para a permanência e participação dos estudantes com deficiência nas IES (Branco & Almeida, 2019; R. D. A. B. Garcia, 2016; R. R. Pereira et al., 2019). Destacam-se nas pesquisas: o papel dos núcleos de acessibilidade (Almeida & Ferreira, 2018; Fantacini, 2017; A. C. R. Fernandes et al., 2016; Ferreira, 2018; R. A. B. Garcia et al., 2018; R. D. A. B. Garcia, 2016; Martins & Silva, 2016; J. O. Pereira, 2017; Torres, 2018) e serviços de atendimento de estudantes (Azevedo, 2017; Estácio & Almeida, 2016; Fantacini, 2017; A. C. R. Fernandes et al., 2016; Silva, 2016; Stroparo & Moreira, 2016; Tenorio Eitel & Ramírez-Burgos, 2016), os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizado pelas bibliotecas universitárias (Stroparo & Moreira, 2016); projetos de tutoria (A. C. R. Fernandes et al., 2016; W. L. Fernandes & da Costa, 2015); a disponibilidade e adaptação de materiais acessíveis aos estudantes com deficiências (Carvalho, 2015; Estácio & Almeida, 2016; W. L. Fernandes & da Costa, 2015; R. A. B. Garcia et al., 2018; Tenorio Eitel & Ramírez-Burgos, 2016); as políticas de financiamento (R. A. B. Garcia et al., 2018; J. O. Pereira, 2017; Silva, 2016); as barreiras físicas e arquitetônicas (Almeida & Ferreira, 2018; Branco & Almeida, 2019; Carvalho, 2015; Estácio & Almeida, 2016; Fantacini, 2017; A. C. R. Fernandes et al., 2016; Ferreira, 2018; R. A. B. Garcia et al., 2018; R. D. A. B. Garcia, 2016; Passos, 2016; J. O. Pereira, 2017; Silva, 2016; Stroparo & Moreira, 2016).

Garcia (2016) buscou captar a percepção dos estudantes com deficiência de uma IES pública do Paraná sobre as condições de acesso e permanência na universidade associando o tema às políticas públicas referentes a Educação Superior. A autora destacou que há uma atuação da universidade em cumprir a legislação vigente, mas que as mudanças tanto físicas quanto na adaptação de materiais não estão de acordo com a excelência esperada e, portanto, “essa IES ainda não está organizada de forma a atender com primazia à diversidade no que concerne às pessoas com deficiência” (Garcia, 2016, p.122).

Branco & Almeida (2019) também discutem a qualidade dos serviços oferecidos pelas IES, buscando avaliar “o nível de satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva de quatro

² Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 10859219.8.0000.5370.

universidades públicas brasileiras, sendo uma Federal e três Estaduais e analisar suas atitudes frente às condições oferecidas pelas IES” (Branco & Almeida, 2019a, p. 45). As autoras destacaram, conforme a fala dos estudantes, a falta de recursos para a adaptação de material dos estudantes, salientando que, na maior parte das vezes, cabe ao próprio estudante, individualmente ou à sua família, criar condições individuais para se adaptar aos métodos empregados na sala de aula. Essa premissa é corroborada pela pesquisa de Calheiros & Fumes (2016), que demonstra que a participação desses indivíduos está condicionada à sua própria capacidade de adaptação em ambientes educacionais. Essa realidade exige tanto do acadêmico como de seus familiares e colegas de classe esforços muitas vezes descabidos que levam a uma inclusão excludente.

Stroparo & Moreira (2016) analisaram os serviços de atendimento das bibliotecas universitárias. As autoras evidenciaram que as bibliotecas possuem papel facilitador quanto à acessibilidade de serviços, especialmente pela existência do portal digital da biblioteca, que facilita a localização de livros e empréstimos aos estudantes. O atendimento dos servidores de bibliotecas universitárias aos estudantes aparece aqui como um facilitador no processo de inclusão. Segundo os dados da pesquisa, os participantes destacam a prontidão, boa vontade dos funcionários e sua preocupação acerca de capacitação para cumprir as demandas estudantis (Stroparo & Moreira, 2016, p. 218).

A tutoria como um processo facilitador da inclusão dos estudantes com deficiência nas IES é abordada nas pesquisas de W. L. Fernandes & da Costa (2015) e A. C. R. Fernandes et al. (2016). W. L. Fernandes & da Costa (2015) realizaram um estudo sobre a tutoria de pares com estudantes com deficiência visual e outros estudantes com o objetivo de investigar as contribuições do método para os acadêmicos. Os autores discutiram sobre a presença de tutores, demonstrando que estes são peças fundamentais para o processo de inclusão, mas que há uma necessidade de reformulação dos seus processos de seleção e necessidade de orientação quanto ao tipo de atividade a ser desenvolvida juntamente aos estudantes para a obtenção de melhores resultados.

A. C. R. Fernandes et al. (2016) buscaram, por sua vez, ouvir a opinião de universitários de Portugal que vivenciaram a inclusão na Educação Superior, e relataram as principais dificuldades encontradas segundo a percepção dos estudantes sobre os serviços de apoio à inclusão na universidade. Os resultados mostraram satisfação dos estudantes quanto à atuação do núcleo de inclusão da IES que fornece o atendimento necessário às demandas solicitadas como adaptação de materiais pedagógicos e à oferta de tutores promovendo a inclusão dos acadêmicos. Segundo os autores, “a ferramenta de tutoria de pares demonstrou-se eficiente para o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual sendo identificado que os aspectos positivos parecem superar os aspectos negativos” (A. C. R. Fernandes et al., 2016, p. 53).

Almeida & Ferreira (2018), Branco & Almeida (2019), Carvalho (2015), Estácio & Almeida (2016), Fantacini (2017), A. C. R. Fernandes et al. (2016), Ferreira (2018), R. A. B. Garcia et al. (2018), R. D. A. B. Garcia (2016), Passos (2016), J. O. Pereira (2017), Silva (2016) e Stroparo & Moreira (2016) abordaram as condições das barreiras físicas, como as calçadas irregulares, falta de manutenção ou inexistência de elevadores, falta de pisos táteis e a escassez de sinalização apropriada, que dificulta a localização do estudante no campus. A Lei nº 7.853 de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, traz em seu texto que é necessário: “[...] a adoção e a efetiva execução de normas que garantam a funcionalidade das edificações e vias públicas, que evitem ou removam os óbices às pessoas portadoras de deficiência [...]” (Brasil, 1989). O que se observa é que mesmo com a garantia prevista pela legislação, o que ocorre na maioria das universidades é a falta de planejamento e adequação do mobiliário e das condições de acesso aos locais e, quando há adaptações, são para suprir a necessidade de algum estudante em específico no espaço que ele utiliza, e não nos espaços comuns, como as salas de aula e bibliotecas.

A dimensão pedagógica como fator que atua como barreira e facilitador da inclusão de pessoas com deficiência nas IES emerge a partir do papel das tecnologias acessíveis (Estácio & Almeida, 2016; Tenorio Eitel & Ramírez-Burgos, 2016) e o papel dos docentes na mediação pedagógica (Calheiros & Fumes, 2016; Campos-Sánchez & Pedraza-Cardozo, 2019; Estácio & Almeida, 2016; A. C. R. Fernandes et al., 2016; R. A. B. Garcia et al., 2018; R. D. A. B. Garcia, 2016; Martins & Silva, 2016; Passos, 2016; R. R. Pereira et al., 2019; Santana, 2016; Tenorio Eitel & Ramírez-Burgos, 2016) .

Tenorio Eitel & Ramírez-Burgos (2016) expõem como são fornecidas tecnologias que promovem, conforme a deficiência apresentada, maior autonomia dos estudantes e contribuem efetivamente no seu processo de inclusão. Os autores discutem a ausência dessas tecnologias mencionando que, de acordo com a portaria nº 3.284 de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, as universidades têm a obrigatoriedade de fornecer os meios para adaptação do material, como sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, além de equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas e régua de leitura (Brasil, 2003). Estácio & Almeida (2016) evidenciam que a incorporação de tecnologias assistivas pelos professores facilitou o envolvimento e a relação ensino-aprendizagem/aluno com estudantes de baixa visão.

Na mesma direção de Estácio & Almeida (2016) e Tenorio Eitel & Ramírez-Burgos (2016), Fantacini (2017) aborda a temática das tecnologias aplicadas na educação a distância e faz referência à acessibilidade ao expor ações facilitadoras de acesso por meio da utilização de ferramentas disponíveis na sala de aula virtual dos acadêmicos, que conta com os recursos de leitura automática de textos, tradução automática para libras e ferramenta para leitura de telas.

O papel dos docentes assume um papel de destaque nas pesquisas analisadas e representa tanto um importante fator facilitador como uma barreira no processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior (Lins Vieira de Melo et al., 2019).

R. A. B. Garcia et al. (2018) apresentam a falta de organização dos professores em relação ao material enviado para adaptação, afirmando que “mesmo a instituição tendo um programa que viabiliza as adaptações necessárias a esses alunos, o corpo docente não se organiza com a antecedência necessária para que sejam realizadas” (p. 37). No que tange a essa realidade, vale ressaltar que a utilização de materiais adaptados possibilita o sucesso e permanência dos alunos com deficiência, visto que permite um ambiente de aprendizagem igualitário frente aos colegas e possibilita alcançar resultados similares, como destacam Tenorio Eitel & Ramírez-Burgos (2016).

Santana (2016), ao discutir “[...] as condições de permanência dos universitários surdos a partir da visão de estudantes e professores” (Santana, 2016, p. 86), deparou-se com as dificuldades experienciadas tanto por discentes como por docentes. Na pesquisa, os estudantes apontaram barreiras de aprendizagem relacionadas à didática por parte dos professores. Estes, porém, indicam uma necessidade de empenho institucional na criação de medidas mais efetivas de inclusão. Martins & Silva (2016) evidenciam a dimensão relacional do processo educacional dos estudantes com deficiência, ao mostrar que o apoio educacional, as orientações acadêmicas e a mediação pedagógica entre docente e discente constituem-se como fatores essenciais à permanência e à conclusão exitosa do curso de graduação pelos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, salienta-se o papel dos diferentes setores da instituição na formação e acompanhamento docente, bem como dos profissionais que atuam nos núcleos de acessibilidade e setores de atendimento aos estudantes (Estácio & Almeida, 2016; A. C. R. Fernandes et al., 2016; Tenorio Eitel & Ramírez-Burgos, 2016).

A terceira dimensão identificada neste estudo refere-se às interações sociais, tanto no âmbito das barreiras atitudinais (Branco & Almeida, 2019; Calheiros & Fumes, 2016; Carvalho, 2015; Fantacini, 2017; A. C. R. Fernandes et al., 2016; Ferreira, 2018; Martins & Silva, 2016; Passos, 2016;

J. O. Pereira, 2017; Ribeiro, 2016; Silva, 2016; Stroparo & Moreira, 2016), que se expressam por meio do estigma, do preconceito e da discriminação, como no âmbito das redes de apoio que se constituem no processo, promovendo o acesso e participação dos estudantes com deficiência.

As redes sociais na vida do estudante universitário com deficiência também foram abordadas por Azevedo (2017), que indica que a formação de redes contendo amigos, família e membros da universidade são definidoras nesse momento de vida do estudante. As atitudes, entendidas aqui como os diferentes modos de lidar com as pessoas com deficiência podem, assim como outros fatores aqui já discutidos, atuar como facilitadores ou barreiras do processo de inclusão. Os trabalhos de Ferreira (2018), Silva (2016), Carvalho (2015), Fantacini (2017) e Ribeiro (2016) abordaram as barreiras atitudinais enfrentadas pelos estudantes com deficiência na Educação Superior. Essas barreiras são vivenciadas, em diferentes dimensões da vida acadêmica. No âmbito das interações entre estudantes e professores, Silva (2016) evidenciou o desconhecimento das especificidades educacionais dos estudantes que dificultam o processo de formação do estudante. Ferreira (2018) e Ribeiro (2016) retrataram atitudes de discriminação, como rejeição, estranhamento, desvalimento e superproteção por parte dos outros acadêmicos.

Na pesquisa de Silva (2016), as barreiras atitudinais foram atribuídas aos docentes e funcionários que, mesmo conscientes da existência dos estudantes com deficiência na universidade, não ajudavam os acadêmicos a encontrarem os espaços e salas. Ainda em relação aos professores, Carvalho (2015) apresentou a falta de engajamento como um problema atitudinal apontado pelos estudantes, enquanto Fantacini (2017) salientou que, por conta das barreiras atitudinais, muitos alunos preferem não se autodeclararem estudantes com deficiência para evitarem discriminação. Torres (2018) analisou a preocupação dos estudantes em atender às expectativas socialmente impostas, em contraponto com a falta de afirmação de direitos.

Ribeiro (2016) e Passos (2016) destacam, por sua vez, o fator atitudinal como um elemento facilitador da inclusão, principalmente na adoção de medidas como a implementação de práticas democráticas e antidiscriminatórias e o reconhecimento do papel de toda a comunidade universitária na adoção de tais medidas. Além disso, Ferreira (2018) ressalta a necessidade de investimento em novos estudos que contribuam para o debate sobre a inclusão dos jovens com deficiência na Educação Superior e Carvalho (2015), a importância dos amigos durante o processo educacional.

Acerca dos fatores relacionados às interações entre estudantes com deficiência no cotidiano universitário, destacam-se seis estudos sobre as trajetórias acadêmicas nas IES (Carvalho, 2015; Ferreira, 2018; Martins & Silva, 2016; Oliveira, 2017; Passos, 2016; J. O. Pereira, 2017; Torres, 2018). De forma similar, os autores discorreram sobre a condição de deficiência e a necessidade de superar resistências, enfrentar barreiras e estigmas (Oliveira, 2017), da imprescindibilidade da afirmação de direitos como possibilidade de deslocar estes indivíduos de uma condição de dependência para atores de outras formas de ser e agir no mundo (Torres, 2018). Além disso, a inclusão na Educação Superior ainda é um processo a ser construído e a construção coletiva dependerá da atuação concreta de todos aqueles que compõem a universidade para sua materialização (Passos, 2016).

Barreiras e Fatores Facilitadores da Inclusão em uma IES do Município de Blumenau/SC: A Voz dos Estudantes

Para compreender quais as barreiras e os fatores facilitadores no processo de inclusão em uma universidade pública localizada no município de Blumenau-SC, buscou-se nesta pesquisa trazer os depoimentos de dois estudantes universitários, Denis e Maria, acerca de seu processo de inclusão na IES.

Denis tem 19 anos, possui diagnóstico de baixa visão e está matriculado no curso de Licenciatura em Letras/Inglês. O estudante é filho adotivo e nasceu com baixa visão, quadro atribuído à toxoplasmose que acometeu a mãe biológica durante a gravidez. Ele relata que os médicos desacreditaram seus pais adotivos, afirmando que Denis não conseguiria andar, falar e ficaria em estado vegetativo durante toda a vida. Porém, a família buscou os recursos necessários para ajudá-lo, destacando o papel do Centro de Estimulação Visual e Apoio Pedagógico (CEVAP) da cidade de Blumenau – SC, processo que resultou no sucesso de seu tratamento.

Maria tem 60 anos, tem deficiência física e está cursando Licenciatura em Teatro. Sua deficiência foi causada por uma doença degenerativa hereditária, que se agravou ao longo dos anos. Ela conta que atualmente só consegue se locomover com auxílio de andador e recebe uma pensão do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) para ajudar nos gastos de tratamento.

A escolha de Denis pelo curso de licenciatura em Letras-Inglês deu-se por sua paixão pela língua inglesa e desejo de se tornar professor. Sobre seu ingresso na universidade, ele relata que: Antes do início das aulas, a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) entrou em contato comigo para conversar sobre as minhas necessidades. A CAE forneceu uma monitora, que se tornou responsável por me auxiliar na locomoção dentro da universidade e na adaptação do material. (Denis, 2020)

O relato de Denis sobre seu ingresso na universidade destaca a importância de um núcleo de acessibilidade que garanta os atendimentos e serviços direcionados à deficiência do estudante, evidenciando-se assim a necessidade das:

[...] instituições de ensino superior desenvolverem uma política interna de acolhimento e de sensibilização de todos os que fazem parte do processo ensino-aprendizagem para a integração desses alunos na vida acadêmica, bem como o acompanhamento durante o percurso desses alunos na universidade, visando ao êxito de aprendizado nesse nível de ensino. (J. O. Pereira, 2017, p. 123)

Maria está na terceira fase do curso de Teatro e conta que a escolha pelo curso se deve ao fato de ter trabalhado nesse ramo por mais de 30 anos. Com relação à sua entrada na universidade, diferente do relato de Denis, Maria conta que mesmo realizando sua matrícula com a declaração de deficiência, não houve contato por parte do núcleo de acessibilidade da universidade. O fato pode estar relacionado à dificuldade de articulação das políticas institucionais no tocante à acessibilidade e à tendência de serviços individualizados ou isolados que, por vezes, acabam por não alcançar todos os estudantes, conforme algumas pesquisas analisadas indicaram (Estácio & Almeida, 2016; A. C. R. Fernandes et al., 2016; Tenorio Eitel & Ramírez-Burgos, 2016).

Para cursar a graduação, Maria conseguiu uma bolsa de estudos oferecida pelo Governo do Estado de Santa Catarina – o Artigo 170 - que cobre 100% do valor do curso. Segundo Dias & Meneghel (2021, p.10), o Artigo 170 pode ser considerado como “uma PAA [política de ação afirmativa] com lógica redistributiva, uma vez que destina recursos estaduais para assistência financeira, via bolsas de estudo, pesquisa e extensão para o subsídio das mensalidades de alunos economicamente carentes na IES”³.

Em consonância com as pesquisas de A. C. R. Fernandes et al. (2016) e R. A. B. Garcia et al. (2018), o auxílio financeiro, em forma de bolsa, aparece na fala de Maria como fator crucial para sua permanência e participação social. Para ela, estar na universidade lhe possibilita a superação de sua

³ A IES analisada caracteriza-se como uma instituição pública municipal e paga, ou seja, sua sustentabilidade depende de mensalidades.

condição ‘deficiente’, pois é ali que ela pode mostrar suas potencialidades na criação de cenários, maquiagens e personagens, desenvolver novos projetos e estudar.

Com o isolamento provocado pela pandemia de COVID-19 e o deslocamento das aulas presenciais para as plataformas digitais, Maria levou cerca de dois meses para conseguir acompanhar as aulas remota, pois não possuía acesso à rede de internet Wi-Fi nem notebook. Em caráter voluntário, servidores da instituição doaram um notebook e providenciaram uma rede de internet viável para o seu acesso às aulas. Além disso, sua falta de habilidade com os dispositivos tecnológicos foi uma barreira que ela destaca, ao comentar sobre as dificuldades vivenciadas durante a pandemia:

A gente está vivendo um momento de crueldade, em todos os sentidos... então eu acho que tem que refletir bastante, tem que pensar bastante, sobre tudo, e ainda mais essa questão da pandemia, em que o mundo inteiro tá em uma transformação muito séria... Aonde existe, acho que, aonde prevalece a ignorância, vai dificultar muito mais essa mudança... Então, muito sofrimento, muitas perdas até que as pessoas entendam o que realmente está acontecendo, essa adaptação... No meu caso, eu sempre falei assim, me dê um carretel de linha, me dê um pacote de fios, que eu construo um cenário. Mas eu não entendo nada de notebook, de celular ou qualquer outra coisa. Então agora eu preciso me adaptar. E ao isolamento também, porque eu estou completamente sozinha [...] e as pessoas que estão nas mesmas condições que eu estou? Elas vão ter que aprender a falar com a família por vídeo [...] é que eu preciso, eu falei para eles [meus filhos]: sinto muito, eu ensinei vocês a falar, agora eu estou aprendendo a falar. (Maria, 2020)

Denis, por sua vez, conta com uma forte rede de apoio familiar, que lhe permite transpor as barreiras, inclusive as impostas pela pandemia e pelas aulas remotas. Ao longo do dia, enquanto seus pais trabalham, conta com a ajuda de sua tia para a realização de seus estudos e trabalhos para a graduação. Ademais, sua condição financeira lhe possibilita contar com ferramentas tecnológicas como notebook, kindle⁴ e rede de internet que permitem sua participação e aprendizagem.

Com relação à dimensão pedagógica, Denis relata haver uma relação de convívio harmonioso, porém destaca que:

No começo, o slide que os professores passavam era meio pequeno né? E, eu também não tinha lupa, tinha quebrado. Aí eu tinha que mandar para a Fundação⁵[...]. Aí, eu já estou na fila de espera já. Só que eu não sei quando eles vão chamar a gente porque com essa quarentena agora do vírus está meio difícil. (Denis, 2020)

A inquietação de Denis articula-se com as pesquisas de R. A. B. Garcia et al. (2018) no que se refere à metodologia utilizada pelos professores, isto é, consideram que não atendem às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Vale ressaltar que a utilização de materiais adaptados, como a lupa, é fundamental para o sucesso e permanência dos alunos com deficiência, visto que permite um ambiente de aprendizagem igualitário frente aos colegas e possibilita alcançar resultados similares (R. A. B. Garcia et al., 2018). O município conta com uma organização não governamental que colabora com a oferta de tecnologias assistivas para a população com deficiência visual da

⁴ Leitor de livros digitais. O kindle, assim como outros aparelhos de leitura, possui recursos de acessibilidade para baixa visão.

⁵ O estudante refere-se à Sociedade Cultural Amigos do Centro Braille de Blumenau, também conhecida como Fundação Cultural.

região. O diálogo interinstitucional possibilita a superação de barreiras na inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. No caso de Denis, a lupa é um dos instrumentos que lhe garante autonomia para aprender.

Denis ainda ressalta que “os livros de inglês do curso não são adaptados e as letras são ilegíveis sem a lupa. [Além disso] Não há sinalização adequada nas salas e espaços da universidade”.

A fala de Denis corrobora com as pesquisas de Estácio & Almeida (2016), A. C. R. Fernandes et al. (2016) e R. A. B. Garcia et al. (2018) que ressaltam que, apesar das normativas estabelecidas para a Educação Superior, a realidade apresentada demonstra lacunas na efetivação dessas ações, principalmente no que se refere à acessibilidade arquitetônica e pedagógica. Tais barreiras podem estar relacionadas às dificuldades de articulação entre as dimensões político institucional e pedagógicas que, ao atuar isoladamente, dificultam a participação e aprendizagem do estudante.

Ao ser questionada sobre as barreiras enfrentadas na Educação Superior, Maria destacou a barreira arquitetônica:

[...] você desce do transporte público, o próprio veículo já dá dor de cabeça, já deixa um estresse, aí você desce do veículo, a calçada é inadequada. Toda a calçada que cerca, a instituição é inadequada. A calçada da própria instituição você tem que ficar desviando as rodinhas [do andador], porque agora as pedras do calçamento se afastam. Aí, de repente se você se distrai, trava a rodinha ali e é um tombo né? Mas enfim, não dá. Os móveis também não são adaptados. (Maria, 2020)

Como já identificado na análise de literatura, as barreiras arquitetônicas destacam-se na fala de estudantes com deficiência, evidenciando as dificuldades de articulação das políticas institucionais voltadas à acessibilidade e à inclusão (Almeida & Ferreira, 2018; Branco & Almeida, 2019; Estácio & Almeida, 2016; A. C. R. Fernandes et al., 2016; R. A. B. Garcia et al., 2018; Stroparo & Moreira, 2016). As adaptações, quando feitas, limitam-se a responder demandas específicas em espaços determinados e não nos espaços comuns. Dessa forma, reduz-se a noção de inclusão à mera adaptação individualizada e especializada de espaços, mobiliários e materiais em vez de buscar transformações coletivas e institucionais.

No tocante à dimensão das interações sociais, Maria destaca em sua fala o preconceito vivenciado em relação não só à sua deficiência, mas à sua idade:

[...] saía da faculdade: “o quê essa velha está fazendo a essa hora na rua?” [...] “de bengala e aí andando de andador, lugar de velho é dentro de casa, se não pode sair porque que tá na rua?” olha isso... Não, mas eu posso sair. (Maria, 2020)

Maria conta sobre uma ocasião em que um dos funcionários da universidade a proibiu de entrar no local de uma palestra pois o evento “era apenas para estudantes e não para os pais dos alunos”. Relata ainda a tendência ao isolamento na execução de trabalhos acadêmicos, o distanciamento, inclusive físico, por parte de alguns colegas. Situações como essas expressam o estigma sofrido por grupos minoritários, historicamente oprimidos que, vistos a partir do rótulo da deficiência, tem suas subjetividades limitadas a uma suposta incapacidade. Assim, como meio de afirmar sua posição e presença na universidade e seu direito à educação, bem como lutar contra o capacitismo que permeia sua condição, Maria diz: “Eu não quero ser aceita, quero ser respeitada pela minha capacidade, pela minha inteligência, pela minha criatividade”.

As falas de Maria evocam o caráter interseccional da deficiência e a importância de sua discussão no âmbito da educação (Mello & Nuernberg, 2012). Sua idade, gênero, condição familiar e econômica atuam, conjuntamente, como barreiras ou facilitadores na realidade em que se insere. Sob a perspectiva do modelo social, é na articulação entre os impedimentos – sejam eles físicos,

sensoriais, psíquicos ou intelectuais - e as condições socioculturais vivenciadas que sua deficiência se manifesta.

Considerações Finais

O presente artigo teve por objetivo compreender as barreiras e os fatores facilitadores no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, a partir do ponto de vista dos estudantes, tanto por meio de pesquisa bibliográfica como mediante os depoimentos de dois estudantes matriculados em uma IES pública do município de Blumenau-SC.

Para a pesquisa bibliográfica, buscou-se privilegiar pesquisas que abordassem a temática na perspectiva dos estudantes e sob a ótica do modelo social. A análise da literatura mostrou que as barreiras e fatores facilitadores manifestam-se a partir da articulação entre três dimensões específicas: a dimensão político-institucional, relacionada às ações dos núcleos de acessibilidade, organização institucional, ações de capacitação de funcionários e docentes, acessibilidade física e arquitetônica, adaptação de materiais didáticos, oferta de bolsas e auxílios financeiros; a dimensão pedagógica, relacionada às práticas docentes e às tecnologias educacionais; e a dimensão das interações sociais, relacionadas às redes de apoio (amigos, familiares, colegas) e às atitudes, de respeito, acolhimento ou preconceito e distanciamento.

Por meio das entrevistas concedidas por dois estudantes matriculados em cursos de licenciatura de uma universidade pública do município de Blumenau-SC, Maria e Denis, foi possível conhecer aspectos de suas trajetórias na IES e identificar barreiras e facilitadores do processo de inclusão. As barreiras apresentadas foram condizentes com o exposto na maioria das pesquisas, como as barreiras arquitetônicas, materiais não adaptados, preconceito e estigmatização. Quanto aos fatores facilitadores, destacam-se o acolhimento, no caso de um participante, do núcleo de acessibilidade da instituição, a rede de apoio familiar, auxílio financeiro por meio de bolsa e ações voluntárias por parte de funcionários da instituição, como o caso da doação de um notebook e oferta de rede de internet para a estudante, em virtude da pandemia de COVID-19 e a necessidade de acompanhar o ensino remoto. Como também mostrou a literatura, muitos fatores facilitadores partem de ações individualizadas ou isoladas que raramente correspondem às políticas institucionais e dependem, portanto, ou da 'boa vontade' ou de configurações familiares que extrapolam os limites e as políticas da universidade.

Um fator que se destaca na análise dos dados das entrevistas refere-se às diferenças entre os participantes da pesquisa e a possibilidade de olhar a educação inclusiva e a deficiência dentro de uma perspectiva interseccional. Pois, fatores de ordem socioeconômica, geracional, étnico-racial, de gênero e sexualidade devem ser consideradas na organização de políticas inclusivas. Além disso, dificuldades decorrentes das políticas institucionais, como a ausência de profissional responsável pelo núcleo de inclusão no período de geração de dados, e das condições globais do momento, a pandemia de COVID-19, reiteram a vulnerabilidade das pessoas com deficiência.

Por fim, compreender as situações de Maria e Denis, participantes desta pesquisa, sob a perspectiva do modelo social leva a perceber que as desvantagens que ambos experimentam na vida universitária decorrem não de suas condições de deficiência, mas de fatores relacionados às dimensões institucionais, pedagógicas e atitudinais por eles vivenciados. Desse modo, diferente do modelo médico que atua exclusivamente sobre o corpo lesionado, pensar a inclusão e a acessibilidade pela perspectiva crítica e social requer olhar a multiplicidade de fatores sociais, culturais e políticos que perpassam as vidas das pessoas com deficiência.

Referências

- Almeida, J. G. de A., & Ferreira, E. L. (2018). Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: Olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 67-75. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>
- Azevedo, L. A. (2017). *As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior*. [Dissertação]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/1360311970010301>
- Branco, A. P. S. C., & Almeida, M. A. (2019). 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 (Campinas)*, 24(1), 45-67. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000100004>
- Brasil. (1989). *Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm
- Brasil. (2003). *Portaria no 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>
- Brasil. (2007). *Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Brasil. (2012). *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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Brasil. (2015). *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). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil. (2019). *Censo da educação superior*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf
- Brasil. (2020). *Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm
- Calheiros, D. dos S., & Fumes, N. de L. F. (2016). A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(2), 523-540. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200011>
- Campos-Sánchez, M., & Pedraza-Cardozo, A. P. (2019). Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral conditions. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6977>
- Carvalho, C. L. C. De. (2015). *Pessoas com deficiência no ensino superior: Percepções dos alunos*. [Dissertação]. Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Dias, A., & Meneghel, S. M. (2021). Os 20 Anos do Artigo 170 de Santa Catarina - precursor das políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira. *Perspectiva*, 39(1), 1-17. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e67059>
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Editora Brasiliense.
- Diniz, D., & Barnes, C. (2013). Deficiência e políticas sociais - entrevista com Colin Barnes. *Revista SER Social*, 15(32), 237-251. https://doi.org/10.26512/ser_social.v15i32.13043
- Estácio, M. A. F., & Almeida, D. A. R. (2016). Pessoas com deficiência no ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 836-840. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12223>
- Estado de Santa Catarina. (2020). *Decreto No 515, de 17 de Março de 2020* (pp. 1-3). pp. 1-3. https://www.sc.gov.br/images/Secom_Noticias/Documentos/VERS%C3%83O_ASSINA DA.pdf
- Fantacini, R. A. F. (2017). *Ações do núcleo de acessibilidade na EAD de uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência*. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L. de, & Almeida, L. da S. (2016). Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade Portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 483-492. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031024>
- Fernandes, W. L., & da Costa, C. S. L. (2015). Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 39-56. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>
- Ferreira, L. Q. A. (2018). *Trajetórias de inclusão no ensino superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência*. [Dissertação]. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise do conteúdo* (3rd ed.). Liber Livros.
- Garcia, R. A. B., Bacarin, A. P. S., & Leonardo, N. S. T. (2018). Acessibilidade e permanência na educação superior: Percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(Spe), 33-40. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>
- Garcia, R. D. A. B. (2016). *Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos com deficiência: Contribuições da psicologia escolar à luz da teoria histórico-cultural dissertação*. [Dissertação]. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3035>
- Lins Vieira de Melo, F. R., Martins, M.-H., Borges, M.-L., & Gonçalves, T. (2019). 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*, 10(28), 42-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.428>
- Lopez-Gavira, R., Moriña, A., & Morgado, B. (2019). Challenges to inclusive education at the university: The perspective of students and disability support service staff. *Innovation*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- Martins, L. M. da S. M., & Silva, L. G. D. S. (2016). Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. *Revista Educação Em Questão*, 54(41), 251. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10165>
- Mello, A. G. de, & Nuernberg, A. H. (2012). Gênero e deficiência: Interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, 20(3), 635-655. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>
- Moriña, A., López-Gavira, R., & Molina, V. M. (2016). What if we could imagine an ideal university? Narratives by students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4). <https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1228856>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>

- Oliveira, G. K. A. P. (2017). *A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na educação superior*. [Dissertação]. Universidade Federal da Bahia, Salvador. <https://doi.org/10.1590/S0102-33061995000200011>
- Passos, S. F. C. (2016). *Eu e tu, nós os diferentes: A percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior*. [Dissertação]. Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis.
- Pereira, J. O. (2017). *Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: Percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA*. [Dissertação]. Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
- Pereira, R. R., Silva, S. S. da C., Faciola, R. A., Pontes, F. A. R., Ramos, M. F. H., & Ramos, E. M. L. S. (2019). Estresse e características resilientes em alunos com deficiência e TFE na UFPA. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180093>
- Pletsch, M. D., & Leite, L. P. (2017). Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. *Educar em Revista*, 33, 87-106. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51042>
- Ribeiro, D. M. (2016). *Barreiras atitudinais: Obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior*. [Dissertação]. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i24.927>
- Santana, A. P. (2016). A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 85-88. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12128>
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? In S. N. Barnatt & B. M. Altman (Eds.), *Exploring theories and expanding methodologies: Where we are and where we need to go*. Emerald. [https://doi.org/10.1016/S1479-3547\(01\)80017-8](https://doi.org/10.1016/S1479-3547(01)80017-8)
- Silva, M. M. Da. (2016). *Processo de inclusão no ensino superior: O caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto*. [Dissertação]. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.
- Stroparo, E. M., & Moreira, L. C. (2016). O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Educação (UFSM)*, 1(1), 209-222. <https://doi.org/10.5902/1984644417430>
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), 9-28. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.1>
- Torres, N. E. (2018). *Trajetórias de mulheres com deficiência na educação superior: Barreiras d possibilidades*. [Dissertação]. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Sobre as Autoras

Andrea Soares Wuo

Fundação Universidade Regional de Blumenau

awuo@furb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-7184>

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB); graduada em Ciências Sociais pela USP, mestre e doutora em Educação: Psicologia em Educação pela PUC/SP.

Bruna Tamara Suzane Paganelli

Fundação Universidade Regional de Blumenau

bpaganelli@furb.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3835-9313>

Acadêmica do curso de Medicina da Universidade Regional de Blumenau (FURB); graduada em Farmácia pela Universidade do Contestado (UnC).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 177

6 de dezembro 2022

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.