

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Caroline Lagrotta da Veiga

Perspectivas de inclusão e qualidade de vida de estudantes com deficiência na UFJF

Juiz de Fora

2026

Caroline Lagrotta da Veiga

Perspectivas de inclusão e qualidade de vida de estudantes com deficiência na UFJF

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia.
Área de concentração: Psicologia

Orientador: Profa. Dra. Nara Liana Pereira Silva

Juiz de Fora

2026

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

Veiga, Caroline Lagrotta da.

Perspectivas de inclusão e qualidade de vida de estudantes com deficiência na UFJF / Caroline Lagrotta da Veiga. -- 2026.
179 f. : il.

Orientadora: Nara Liana Pereira Silva

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2026.

1. Inclusão. 2. Estudantes com deficiência. 3. Ensino Superior. 4. Satisfação. 5. Qualidade de vida. I. Silva, Nara Liana Pereira, orient. II. Título.

CAROLINE LAGROTTA DA VEIGA

Perspectivas de Inclusão e Qualidade de Vida de Estudantes com Deficiência na UFJF

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Aprovada em 19 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Nara Liana Pereira Silva - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora

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

Prof(a) Dr(a) Maria Nivalda de Carvalho-Freitas
Universidade Federal de São João del-Rei

Prof(a) Dr(a) Mayse Itagiba Rooke
Faculdade Vanguarda

Juiz de Fora, 23/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Mayse Itagiba Rooke, Usuário Externo**, em 23/03/2026, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Nivalda de Carvalho Freitas, Usuário Externo**, em 23/03/2026, às 11:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nara Liana Pereira Silva, Professor(a)**, em 25/03/2026, às 09:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Katiuscia Cristina Vargas Antunes, Professor(a)**, em 25/03/2026, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 25/03/2026, às 12:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior tem crescido de forma consistente, sobretudo devido a políticas de equidade, como a Lei de Cotas. Ainda assim, persistem barreiras que limitam seu acesso e participação, somadas aos desafios inerentes à vida universitária. Este estudo teve como objetivo analisar as políticas e estratégias de inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bem como a qualidade de vida e as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, identificando ações promotoras de sua permanência acadêmica e seu nível de satisfação com o contexto universitário. Trata-se de uma pesquisa transversal, com análise quantitativa e qualitativa, na qual foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas, Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA) e World Health Organization Quality of Life-Disabilities (WHOQOL-DIS). Participaram da pesquisa 28 estudantes, 4 coordenadores dos cursos de graduação, 18 professores e 1 representante do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF, totalizando 51 respondentes. Os questionários foram respondidos on-line, por meio do Google Forms, enquanto as entrevistas, a ESA e o WHOQOL-DIS foram aplicados presencialmente na UFJF, em local previamente escolhido por cada participante. Os resultados indicaram que o NAI exerce papel central na promoção da inclusão na UFJF. Quanto à satisfação com o contexto universitário, os estudantes demonstraram tendência à satisfação com a estrutura física do campus, com os recursos de apoio ao deslocamento, à comunicação e ao desenvolvimento acadêmico, bem como com o sentimento de inclusão e pertencimento à instituição. As barreiras mais recorrentes foram as atitudinais e as arquitetônicas, e os estudantes apresentaram dificuldades para enfrentá-las, tendendo a recuar ou a se manter omissos diante dos obstáculos. A avaliação da qualidade de vida dos discentes evidenciou que experiências de aceitação e respeito às diferenças foram os fatores que mais contribuíram para o bem-estar, ao passo que atitudes discriminatórias relacionadas à deficiência foram os aspectos que mais impactaram negativamente. Lacunas significativas foram identificadas na formação docente, que afetam diretamente as práticas pedagógicas, resultando em dependência do NAI por parte de docentes e coordenadores para desenvolver ações inclusivas. Conclui-se que o avanço da inclusão na UFJF exige a consolidação de uma política institucional integrada, capaz de orientar ações articuladas entre o NAI e os demais setores, descentralizando iniciativas ainda concentradas no núcleo, além de fortalecer a formação continuada e incentivar o protagonismo estudantil. O fortalecimento do trabalho intersetorial e a ampliação da visibilidade do núcleo mostram-se

essenciais para que toda a comunidade acadêmica reconheça e assuma sua corresponsabilidade no processo inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes com deficiência. Ensino Superior. Satisfação. Qualidade de vida.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in higher education has grown consistently, particularly due to equity policies such as the Quota Law. Nevertheless, barriers that limit their access and participation persist, in addition to the challenges inherent to university life. This study aimed to analyze the inclusion policies and strategies of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), as well as the quality of life and the barriers faced by students with disabilities, identifying actions that promote their academic retention and their level of satisfaction with the university context. This is a cross-sectional study, with quantitative and qualitative analysis, in which questionnaires, semi-structured interviews, the Satisfaction and Attitudes of Persons with Disabilities Scale (ESA), and the World Health Organization Quality of Life-Disabilities (WHOQOL-DIS) were used. The research involved 28 students, 4 undergraduate course coordinators, 18 professors, and 1 representative of the Inclusion Support Center (NAI) of UFJF, totaling 51 respondents. The questionnaires were answered online, through Google Forms, while the interviews, the ESA, and the WHOQOL-DIS were administered in person at UFJF, in a location previously chosen by each participant. The results indicated that the NAI plays a central role in promoting inclusion at UFJF. Regarding satisfaction with the university context, students showed a expressed satisfaction with the physical structure of the campus, with support resources for mobility, communication, and academic development, as well as with the feeling of inclusion and belonging to the institution. The most recurrent barriers were attitudinal and physical, and students experienced difficulties in coping with them, tended to withdraw or refrain from reacting to obstacles obstacles. The assessment of students' quality of life showed that experiences of acceptance and respect for differences were the factors that contributed most to well-being, while discriminatory attitudes related to disability were the aspects that had the most negative impact. Significant gaps were identified in teacher training, which directly affect pedagogical practices, resulting in dependence on the NAI by professors and coordinators to develop inclusive actions. It is concluded that advancing inclusion at UFJF requires the consolidation of an integrated institutional policy capable of guiding coordinated actions between the NAI and other sectors, decentralizing initiatives still concentrated in the center, in addition to strengthening continuing education and encouraging student agency. Strengthening intersectoral collaboration and increasing the visibility of the center are essential so that the entire academic community recognizes and assumes its shared responsibility in the inclusive process.

Keywords: Inclusion. Students with disabilities. Higher Education. Satisfaction. Quality of life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Facetas e Domínios do WHOQOL-DIS	49
Organograma 1	- Etapas da coleta de dados	53
Gráfico 1	- Resultados de cada dimensão da ESA, em percentis	56
Gráfico 2	- Satisfação Estrutural	57
Gráfico 3	- Satisfação Operacional	61
Quadro 2	- Recursos materiais solicitados para acompanhar as aulas	64
Gráfico 4	- Satisfação Psicoafetiva	67
Gráfico 5	- Expectativas antes e depois de entrar na instituição	68
Gráfico 6	- Atitude diante de obstáculos	72
Gráfico 7	- Escores das Facetas do WHOQOL-BREF	76
Gráfico 8	- Escores das Facetas do Módulo Incapacidades e do Módulo Local	78
Quadro 3	- Adaptações dos materiais didáticos e dos métodos de ensino	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Características sociodemográficas dos estudantes	43
Tabela 2	- Tipo de deficiência e características relacionadas à deficiência dos estudantes	43
Tabela 3	- Áreas do conhecimento, ano e modalidade de ingresso na UFJF	44
Tabela 4	- Características dos estudantes que participaram da segunda etapa da pesquisa	45
Tabela 5	- Características sociodemográficas dos professores	45
Tabela 6	- Características dos docentes quanto à formação	46
Tabela 7	- Características profissionais dos docentes	46
Tabela 8	- Características sociodemográficas dos coordenadores	47
Tabela 9	- Características dos coordenadores quanto à formação	47
Tabela 10	- Características profissionais dos coordenadores	47
Tabela 11	- Escores dos Domínios do WHOQOL-BREF	77
Tabela 12	- Escores dos Domínios do Módulo Incapacidades e do Módulo Local ..	80
Tabela 13	- Responsáveis pela comunicação aos docentes (N=18)	101
Tabela 14	- Como os docentes identificam as necessidades dos estudantes (N=18)	101
Tabela 15	- Tipos de deficiências dos estudantes, de acordo com os docentes (N=18)	102
Tabela 16	- Responsáveis pela comunicação aos coordenadores (N=4)	116
Tabela 17	- Tipos de deficiências dos estudantes, de acordo com os coordenadores (N=4)	116

LISTA DE SIGLAS

CF/88	Constituição Federal de 1988
Conai	Conselho do Núcleo de Apoio à Inclusão
DA	Deficiência auditiva
DF	Deficiência física
DI	Deficiência intelectual
DV	Deficiência visual
ESA	Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência
IAD	Instituto de Artes e Design
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICH	Instituto de Ciências Humanas
IES	Instituição de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
PcD	Pessoa com Deficiência
Pism	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Proae	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
RU	Restaurante universitário
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
WHOQOL	World Health Organization Quality of Life

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1	OS MARCOS NORMATIVOS E A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	18
2.2	BARREIRAS À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	26
2.3	FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	33
2.4	QUALIDADE DE VIDA	36
3	OBJETIVOS	41
4	MÉTODO	42
4.1	PARTICIPANTES	42
4.2	INSTRUMENTOS	48
4.3	PROCEDIMENTOS	51
4.4	PLANO DE ANÁLISE DE DADOS	54
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
5.1	SATISFAÇÃO E ATITUDE DIANTE DE OBSTÁCULOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFJF	55
5.1.1	Satisfação Estrutural	56
5.1.2	Satisfação Operacional	61
5.1.3	Satisfação Psicoafetiva	67
5.1.4	Atitude Diante de Obstáculos	71
5.2	QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	75
5.3	EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFJF	81
5.3.1	Acessibilidade arquitetônica	81
5.3.2	Suporte institucional do NAI	83
5.3.3	Apoio pedagógico dos docentes	87
5.3.4	Participação acadêmica e social	91
5.3.5	Formas institucionais de comunicação e conscientização sobre a inclusão ..	93
5.4	FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES COM O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UFJF	96
5.5	FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOS COORDENADORES DE CURSO COM O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UFJF	114

5.6	POLÍTICAS DE INCLUSÃO DESENVOLVIDAS PELO NAI/UFJF	120
5.6.1	Estrutura e funcionamento do NAI	120
5.6.2	Processos de acolhimento e acompanhamento do estudante com deficiência	123
5.6.3	Apoio pedagógico ao docente e ao coordenador de curso	126
5.6.4	Desafios à inclusão e sugestões de melhorias	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico: estudantes	146
	APÊNDICE B – Questionário: coordenadores de curso	147
	APÊNDICE C – Questionário: professores	151
	APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada: representante do NAI	156
	APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada: estudantes	158
	ANEXO A – Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA)	160
	ANEXO B – WHOQOL-DIS-PD	163
	ANEXO C – WHOQOL-DIS-ID	169
	ANEXO D – TCLE representante NAI	174
	ANEXO E – TCLE coordenadores e professores	175
	ANEXO F – TCLE estudantes	176

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho partiu do interesse em compreender melhor o processo de inclusão de estudantes com deficiência no âmbito do ensino superior, especificamente, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Sabe-se que a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no ensino superior é um direito fundamental e um passo essencial para a construção de sociedades mais justas, equitativas e diversas. Esse direito é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e por diversos tratados internacionais de direitos humanos, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Apesar dos avanços nas diretrizes de inclusão, persistem inúmeras barreiras que dificultam o acesso e a participação plena dessas pessoas no ensino superior (Borges et al., 2022; Wuo & Paganelli, 2022). Tais barreiras perpetuam um histórico de exclusão e segregação que ainda marcam a trajetória educacional de muitos estudantes (Amorim & Fumes, 2023; Cabral et al., 2020; Fernández-Batanero et al., 2022).

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram marcadas por processos sistemáticos de exclusão, discriminação e negação de direitos, expressos tanto em práticas sociais quanto na linguagem utilizada para nomeá-las (Mota & Bousquat, 2021). Na Antiguidade, eram frequentemente abandonadas ou exterminadas, sob concepções espirituais que as desumanizavam. Com o avanço do cristianismo, passaram a ser reconhecidas como possuidoras de alma, mas permaneceram segregadas, destinadas à caridade ou ao serviço subalterno. Em diferentes períodos, foram associadas a castigos divinos, heresia ou incapacidade moral, legitimando perseguições e violências (Bisol et al., 2018).

Posteriormente, a exclusão assumiu formas institucionais, com o confinamento em instituições segregadas, afastando-as do convívio social. Mesmo quando surgiram propostas de integração, estas se baseavam na adaptação da própria pessoa com deficiência aos padrões considerados “normais”, mantendo a lógica da desigualdade. Assim, a trajetória histórica revela que a discriminação não se limitou a barreiras físicas, mas esteve profundamente enraizada em concepções sociais, políticas e simbólicas que influenciaram – e ainda influenciam – as formas de compreender e tratar a deficiência (Bisol et al., 2018).

De acordo com o Decreto nº 5.296/2004 e a Lei nº 13.146/2015, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, sensorial ou múltipla, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem restringir sua participação social. A partir de 2012, as pessoas com Transtorno do

Espectro Autista (TEA) passaram a ser reconhecidas legalmente como pessoas com deficiência (Lei nº 12.764/2012).

Sendo assim, todas essas deficiências passaram a ter reconhecimento legal no Brasil, o que garante às pessoas com essas condições o direito à igualdade de oportunidades e à proteção contra qualquer tipo de discriminação, inclusive no acesso e permanência na educação superior. Nesse sentido, é essencial que as instituições de ensino superior (IES) adotem medidas para garantir a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, pois “a limitação de uma pessoa não pode diminuir seus direitos” (Ferreira & Duarte, 2010, p. 19).

Na concepção de Sasaki (2009), inclusão refere-se a um processo contínuo de transformação dos sistemas sociais para que se tornem acessíveis e adequados à diversidade humana em todas as suas dimensões. Esse processo, segundo o autor, deve ocorrer com a participação ativa das próprias pessoas envolvidas, tanto na elaboração quanto na implementação das mudanças necessárias.

Nos últimos anos, o interesse pelo tema da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior cresceu significativamente, impulsionado pelo aumento expressivo das matrículas e pela ampliação das políticas públicas voltadas à equidade (Wuo & Paganelli, 2022). De acordo com dados do Censo da Educação Superior, o número aproximado de estudantes com deficiência matriculados nesse nível de ensino passou de 33 mil em 2014 para 95 mil em 2024, representando um aumento de 188% em uma década (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2025). Esse avanço foi favorecido pela Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), ao incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos e superiores das instituições federais. Contudo, apesar do crescimento, esses estudantes ainda representam apenas 0,9% do total de matrículas no ensino superior brasileiro.

Em paralelo ao aumento das matrículas, diversos estudos têm evidenciado a existência de barreiras persistentes nas universidades, como a falta de espaços acessíveis, mobiliários adaptados e currículos que contemplem ajustes nos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações. Soma-se a isso a escassez de recursos materiais e didáticos adequados, bem como de profissionais capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos. Além dessas limitações, estão presentes também os estigmas, preconceitos e práticas discriminatórias, que tornam o ambiente universitário, muitas vezes, hostil, levando alguns estudantes a ocultarem suas deficiências (Bezerra, 2022; Dal Vesco, 2022; Nascimento, 2021; Oliveira & Abreu, 2019;

Poker et al., 2018; R. Pereira et al., 2020; Sales & Torres, 2022; Santos & Pessoa, 2019; Santos et al., 2020; Souza, 2022).

Dessa forma, as experiências de acessibilidade institucional vividas pelos estudantes podem gerar sentimentos de satisfação ou de insatisfação com o ambiente acadêmico. É necessário, portanto, avaliar se as ações adotadas pela instituição estão, de fato, respondendo às necessidades específicas desse público (Guerreiro, 2020). Além disso, estudos apontam que, mesmo diante de dificuldades, os estudantes com deficiência raramente formalizam reclamações para garantir o cumprimento de seus direitos (Baú, 2015; Corrêa, 2014; Guerreiro, 2011).

Diante disso, torna-se relevante analisar não apenas o nível de satisfação desses estudantes com o ambiente universitário, mas também suas atitudes diante das barreiras encontradas, pois ambos os aspectos funcionam como indicadores importantes da efetividade das políticas institucionais de inclusão e da qualidade das experiências educacionais (Guerreiro, 2020). Ao compreender como os estudantes com deficiência percebem e enfrentam tais desafios, amplia-se também a possibilidade de refletir sobre os impactos dessas vivências em seu bem-estar geral.

Além das barreiras institucionais, o ambiente universitário em si demanda adaptação a novas rotinas, responsabilidades crescentes, alta pressão por resultados e gestão eficiente do tempo. Além disso, o ingresso na universidade costuma coincidir com a transição da adolescência para a vida adulta, período caracterizado por intensas transformações pessoais e sociais e pela construção de valores e definição de trajetórias profissionais (A. Pereira et al., 2020; Frenhan & Silva, 2020; Lima et al., 2022; Zorzi et al., 2021). Nesse contexto, a qualidade de vida (QV) emerge como um indicador fundamental, pois o período universitário é marcado por múltiplos desafios que repercutem diretamente na saúde mental e no desempenho acadêmico.

Por conseguinte, estudantes com deficiência enfrentam desafios adicionais que repercutem diretamente em seu desempenho acadêmico, socialização e qualidade de vida. Além das exigências típicas da vida universitária, precisam lidar com barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, que intensificam as dificuldades e impactam sua experiência acadêmica.

Nessa perspectiva, esta tese parte da compreensão de que a inclusão de estudantes com deficiência na UFJF não se efetiva de maneira plenamente sistematizada. Acredita-se que essa configuração tem efeitos diretos na experiência acadêmica, na satisfação e na qualidade de vida

desses estudantes, evidenciando a necessidade de fortalecimento das políticas institucionais de inclusão.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as políticas e estratégias de inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como a qualidade de vida e barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, identificando ações promotoras de sua permanência acadêmica e seu nível de satisfação com o contexto universitário.

Esse objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: (i) verificar as políticas de inclusão desenvolvidas no âmbito da UFJF; (ii) identificar as estratégias implementadas pelos coordenadores de curso e professores da UFJF para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência; (iii) identificar as barreiras à inclusão e as estratégias empregadas pelos estudantes com deficiência diante dos obstáculos enfrentados; (iv) verificar o nível de satisfação dos estudantes com deficiência com o contexto acadêmico; (v) verificar a qualidade de vida dos estudantes com deficiência; e (vi) investigar, a partir da perspectiva de estudantes com deficiência, as ações promotoras de sua permanência na UFJF.

Para alcançar tais objetivos, realizou-se uma pesquisa transversal, com abordagem quantitativa e qualitativa. O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição pública e gratuita reconhecida pela excelência em ensino, pesquisa e extensão, com *campi* em Juiz de Fora e Governador Valadares e ampla oferta de cursos presenciais e a distância (Universidade Federal de Juiz de Fora [UFJF], 2023). O *campus* sede, localizado em Juiz de Fora, Minas Gerais, foi o local de recrutamento e seleção dos participantes da pesquisa.

A formulação e a implementação das políticas de ações afirmativas destinadas a estudantes com deficiência na UFJF são de responsabilidade do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). Instituído pela Resolução nº 92/2018 do Conselho Setorial de Graduação (Congrad), o NAI integra a estrutura da Diretoria de Ações Afirmativas (Diaff) e articula suas ações junto à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proae) (UFJF, 2018).

Para além disso, esta pesquisa apresenta como cerne a valorização da perspectiva dos dos protagonistas do processo de inclusão educacional – estudantes com deficiência, professores, coordenadores e gestores institucionais –, reconhecendo, conforme destacam diversos autores (Lara & Sebastián-Heredero, 2020; Oliveira & Siems-Marcondes, 2019; R. Pereira et al., 2020; Reis & Glat, 2022; Rossi & Góes, 2021; Santos & Pessoa, 2019), que a participação ativa desses atores é essencial para o desenvolvimento de políticas verdadeiramente inclusivas e socialmente transformadoras.

A presente tese foi desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos, ao reconhecer as importantes inter-relações entre educação e desenvolvimento humano, articulando dimensões sociais, educacionais e subjetivas. Nesse sentido, apoia-se nas contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano, especialmente no Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, por oferecer um arcabouço explicativo que permite compreender o desenvolvimento como resultado da interação dinâmica e contínua entre pessoa, processos, contexto e tempo (PPCT). Tal modelo possibilita analisar a educação não apenas como cenário de aprendizagem, mas como um contexto complexo, cujas características influenciam – e são influenciadas por – aqueles que dele participam (Dessen & Senna, 2005).

De acordo com o modelo bioecológico, o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos proximais estabelecidos principalmente nos microssistemas, que correspondem aos contextos de interação direta e regular do indivíduo, como a família, a instituição de ensino e o trabalho (Dessen & Senna, 2005; Venegas et al., 2025). A universidade configura-se, portanto, como um microssistema relevante para os discentes, docentes e gestores, pois é nesse contexto que se organizam experiências, responsabilidades e relações interpessoais que repercutem no desenvolvimento (Venegas et al., 2025). Nesse sentido, Venegas et al. (2025, p. 41) defendem que

as instituições de ensino superior configuram-se como espaços ecológicos onde convergem processos acadêmicos, vínculos interpessoais e práticas institucionais que mediam a adaptação, a permanência e o senso de pertencimento do discente. Estudos recentes que aplicam esse modelo à educação superior têm descrito o “microssistema universitário” como o entrelaçamento de relações entre estudantes, docentes e equipes de apoio, bem como as dinâmicas de ensino, avaliação e acompanhamento que sustentam o processo formativo.

Tendo como base o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006), a presente tese está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo corresponde a esta **Introdução**. O segundo capítulo apresenta a **Revisão de Literatura**, oferecendo uma visão integrada dos principais marcos normativos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, das pesquisas empíricas sobre a inclusão nesse contexto, e dos estudos sobre a qualidade de vida de adultos com deficiência.

No terceiro capítulo, são apresentados os **Objetivos** da pesquisa, incluindo o objetivo geral e os específicos. O quarto capítulo trata do **Método**, que identifica os participantes, os instrumentos, os procedimentos e o plano de análise dos dados.

O quinto capítulo apresenta e discute os **Resultados** obtidos em cada etapa da pesquisa, contemplando as perspectivas de todos os participantes. Por fim, o sexto e último capítulo traz as **Considerações Finais**, nas quais são sintetizadas as principais conclusões do estudo e indicadas possibilidades de aprimoramento das políticas e práticas institucionais voltadas à inclusão.

Os resultados alcançados possibilitaram compreender de forma abrangente as políticas e estratégias de inclusão desenvolvidas pela Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como as barreiras e potencialidades presentes no contexto acadêmico. A análise permitiu, ainda, identificar aspectos relacionados à qualidade de vida desses estudantes e à sua satisfação com a experiência universitária, oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento contínuo das diretrizes institucionais e pedagógicas voltadas à promoção da inclusão.

Como contribuição original, o estudo avança ao superar abordagens fragmentadas da inclusão no ensino superior, ao articular, em uma mesma análise, dimensões institucionais, pedagógicas e subjetivas, a partir da perspectiva de múltiplos atores – estudantes com deficiência, professores e gestores. Essa integração permitiu uma compreensão mais abrangente e relacional do fenômeno, evidenciando como essas dimensões se interdependem na produção de experiências inclusivas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre temas essenciais para a compreensão da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, organizada nas seguintes subseções: “Os Marcos Normativos e a Participação de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior”, “Barreiras à Inclusão no Ensino Superior Brasileiro”, “Formação Docente e Inclusão no Ensino Superior” e “Qualidade de Vida”.

2.1 OS MARCOS NORMATIVOS E A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é uma questão que vem sendo discutida e regulamentada há décadas no Brasil (Moreira et al., 2006; Silva et al., 2012). A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), emergiu-se uma série de normas e leis que defendem o direito de acesso ao ensino superior para todas as pessoas, com destaque para a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298, 1999), o Decreto nº 5.296 (2004), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, 2009), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686, 2025).

Conforme citado por Ferreira e Duarte (2010, p. 19), “as leis, certamente, representam uma conquista pelo fundamental direito humano de essas pessoas serem reconhecidas como diferentes enquanto seres biológicos e sociais, mas nem por isso desiguais enquanto cidadãos”. Assim, esta subseção descreve os principais marcos normativos da inclusão educacional de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Salienta-se a importância de se conhecer a legislação e suas alterações ao longo dos anos, identificar as principais diretrizes e normas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e compreender como essas normas contribuem para a promoção da igualdade de oportunidades.

Ao conhecer a legislação, pode-se identificar as principais lacunas e desafios a serem enfrentados para que a inclusão se efetive nos diferentes espaços educacionais, em especial, nas universidades públicas. Conforme apontado por Ferreira e Duarte (2010, p. 17),

o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos no sentido de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Esse movimento se constitui em um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando em relação a ideias de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão nas relações sociais.

Depreende-se, portanto, que a inclusão educacional de pessoas com deficiência não foi sempre uma questão priorizada e reconhecida como importante. Os atendimentos educacionais para as pessoas com deficiência começaram com a criação de centros de apoio especializados, onde essas pessoas eram acolhidas e recebiam as intervenções (Ferreira & Duarte, 2010). Embora esses centros tenham cumprido um papel importante na prestação de assistência, eles também contribuíram para a crescente marginalização e segregação dessas pessoas, mantendo-as afastadas da sociedade e limitando suas oportunidades. Há registros de que a assistência educacional às pessoas com deficiência teve início no período Imperial, com a criação de dois institutos no Rio de Janeiro: o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o *Instituto dos Surdos Mudos*, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEPEI], 2008).

Com o passar dos anos, no entanto, começaram a surgir mudanças na forma como a sociedade concebia a inclusão. A partir de movimentos sociais e políticos que eclodiram na década de 1990, as pessoas com deficiência começaram a reivindicar seus direitos e a lutar por uma vida digna e igualitária (Rosseto, 2008). Essa luta culminou na criação de leis e normas que garantiram o direito de acesso destas pessoas em todos os níveis de ensino, bem como no surgimento de iniciativas que visavam promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Conforme relata Rossetto (2008), poucas pessoas com deficiência tinham acesso à universidade até o início da década de 1980, devido às dificuldades em concluir a educação básica, à carência de equipamentos e aparelhos especiais; ao transporte coletivo limitado; às dificuldades financeiras; ao desconhecimento de seus direitos; e às atitudes superprotetoras da família, entre outros fatores. Esse cenário começou a se modificar com a redemocratização do país em 1988, quando a CF/88 reconheceu explicitamente os direitos da pessoa com deficiência,

inclusive à educação: “Art. 208 [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹, preferencialmente na rede regular de ensino” (Constituição, 1988).

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [PNEDH], 2018, p. 23).

Dessa forma, a CF/88 institucionalizou a educação enquanto direito público subjetivo e deu início à defesa dos direitos da pessoa com deficiência, impulsionando a publicação de diversas normativas em prol desses indivíduos (Teixeira & Maciel, 2017). Assim, é a partir da década de 1990 que as normativas em defesa da inclusão no ensino superior começam a emergir e, segundo Rossetto (2008), ocorrem mudanças significativas nos movimentos liderados por esses sujeitos que buscam, cada vez mais, sua participação como cidadãos nos vários segmentos sociais. Um dos principais documentos firmados em nível internacional foi a Declaração de Salamanca, de 1994, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha.

No contexto da educação superior, esse documento assegura a inclusão de jovens e adultos com deficiência a esse nível de ensino, com igualdade de acesso e oportunidade, além de reconhecer o papel majoritário das universidades no desenvolvimento da educação especial, por meio de pesquisas, formação docente, desenvolvimento de programas e materiais de apoio. Outro aspecto importante defendido pela Declaração de Salamanca é considerar a perspectiva da pessoa com deficiência para a elaboração de pesquisas, tornando-a sujeito ativo da construção de políticas públicas de inclusão.

Em 1996, entrou em vigor a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) – Lei nº 9.394 (1996), regulamentando o sistema educacional brasileiro a partir dos princípios constitucionais. A LDB/96 trouxe um capítulo voltado especificamente à Educação

¹ A partir de 2006, por recomendação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o termo ‘pessoa com deficiência’ passou a ser utilizado em substituição a outros termos que possam ser considerados ofensivos ou discriminatórios. O termo ‘pessoa com deficiência’ surgiu como uma forma de reconhecer a pessoa em primeiro lugar, antes de sua condição. O objetivo é destacar que a deficiência não define uma pessoa, mas é apenas uma característica entre muitas outras. O termo também busca evitar estereótipos negativos associados a outras expressões e fortalecer o respeito aos direitos humanos.

Especial – Capítulo V – contudo, nessa primeira versão, não houve preocupação com a inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior. Apenas a partir de 2013, a LDB/96 sofre modificações que ampliam a defesa do direito à educação das pessoas com deficiência no ensino superior ao estabelecer que o Estado tem o dever de garantir

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, **transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades**, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei nº 9.394, 1996, grifo nosso).

Outros dois aspectos merecem destaque no excerto supracitado: a LDB/96 ampliou o direito à educação às pessoas com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades ou superdotação; contudo, limitou-se à previsão de “atendimento” a esse público, sem assegurar, de forma explícita, sua participação plena e efetiva no sistema educacional brasileiro. Marcando a transição de políticas de cunho assistencialista voltadas às pessoas com deficiência para um modelo, de fato, inclusivo, tem-se a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instaurada a partir do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Tal política “compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”.

Aliada à Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) estabeleceu diretrizes que visam promover a participação plena da pessoa com deficiência em todas as etapas de sua implementação e assegurar sua inclusão efetiva na sociedade, afastando-se do viés assistencialista. É pertinente destacar os artigos 27 e 49 dessa Política, os quais fazem referência específica ao ensino superior. O primeiro determina que as IES deverão oferecer condições especiais para que os alunos com deficiência realizem suas provas, inclusive nos processos seletivos para ingresso no ensino superior. Dentre as medidas previstas, estão: provas adaptadas, tempo adicional e demais apoios necessários. O referido artigo estabelece ainda que o Ministério da Educação (MEC) expedirá instruções para que as IES incluam em seus currículos conteúdos relacionados à pessoa com deficiência. Já o artigo 49 determina a viabilização da formação e qualificação de docentes de nível médio e superior para a educação especial, ao mesmo tempo em que incentiva a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento que envolvam a pessoa com deficiência.

Em 2003, o MEC publicou a Portaria nº 3.284, regulamentando os requisitos mínimos de acessibilidade para alunos com deficiência física (DF), visual e auditiva para fins de

instrução dos processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições. Destaca-se que, para os estudantes com deficiência física, foram estabelecidos os seguintes requisitos de acessibilidade: eliminação de barreiras arquitetônicas; reserva de vagas em estacionamentos; construção de rampas, corrimãos e elevadores; adaptação de banheiros e portas; e instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos cadeirantes.

Para os alunos com deficiência visual, a Portaria determinou o compromisso das instituições com a acessibilidade de comunicação, por meio da disponibilização de máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopidora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador, além da aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático.

Por fim, a Portaria MEC nº 3.284 (2003) estabeleceu o compromisso formal das instituições com a acessibilidade de comunicação dos estudantes com deficiência auditiva, mediante a oferta de intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, flexibilidade na correção de provas escritas, estímulo ao aprendizado da língua portuguesa e disseminação entre os docentes da especificidade linguística desse público específico.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, estabeleceu condições básicas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida nos estabelecimentos de ensino públicos e privados de qualquer nível. Assim, a autorização de funcionamento, a abertura ou a renovação de cursos ficaram condicionadas à comprovação de cumprimento das normas de acessibilidade arquitetônica, urbanística e de comunicação determinadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); à disponibilização de ajudas técnicas que permitam o acesso de discentes, servidores e demais trabalhadores com deficiência ou mobilidade reduzida em igualdade de condições com as demais pessoas; e à existência de normas internas que coíbam e reprimam qualquer tipo de discriminação e estabeleçam sanções em caso de descumprimento.

Em 2007, o PNEDH (2007) reforçou o papel central do ensino superior na promoção da consciência cidadã, na disseminação dos valores democráticos e no avanço em direção a uma sociedade mais justa e respeitosa com os direitos humanos. Assim,

[...] os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso

por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos [...]

[e] o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação (PNEDH, 2007, p. 38-39).

Reforçando o movimento de inclusão das pessoas com deficiência em avanço no país na década de 2000, tem-se, em 2008, a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual apresentou diretrizes importantes para a implementação da educação inclusiva no ensino superior, desde o acesso, passando pela permanência e participação dos discentes. Nesse documento se enfatiza, ainda, que as ações devem se efetivar de forma a promover a “acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão” (PNEEPEI, 2008, p. 17)

Ainda em 2008, o Decreto nº 6.571 (2008) criou os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, com a incumbência de “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência”. Esse decreto foi revogado mais tarde pelo Decreto nº 7.611 (2011), mantendo, contudo, a instituição dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação com os mesmos objetivos iniciais.

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (2015). O Capítulo IV dessa lei rege acerca do direito à educação das pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino e determina medidas a serem adotadas nos processos seletivos para ingresso e para a permanência desses alunos nos cursos oferecidos por instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. Dentre elas, podem-se citar o atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior e nos serviços; a disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; e a adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa. A LBI representa, portanto, a consolidação de vários aspectos tratados difusamente nas normativas anteriores.

Em 2016, um novo passo foi dado em direção à inclusão educacional das pessoas com deficiência, a partir da Lei nº 13.409 (2016): a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. De acordo com Amorim, Antunes e Santiago (2019, p. 346), a partir da sanção dessa lei “as universidades têm vivenciado com mais ênfase a presença de estudantes com deficiência no seu interior”.

Em meio ao processo de consolidação das políticas de educação inclusiva no país, foi publicado o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de reorganizar e fortalecer a educação especial no âmbito de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. No que se refere à educação superior, destacam-se, entre seus principais objetivos, a redução das desigualdades de acesso e o aprimoramento das condições de permanência dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, bem como a identificação e eliminação de barreiras que restrinjam ou impeçam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação acadêmica.

O decreto estabelece, ainda, que nas instituições federais de educação superior o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser efetivado por meio dos núcleos de acessibilidade, reforçando o papel dessas instâncias na promoção de ações voltadas à eliminação de barreiras e à garantia do acesso pleno ao ensino superior. Além disso, a PNEEI confere destaque recorrente à formação docente inicial e continuada, reafirmando-a como eixo estruturante para a efetivação de práticas inclusivas. A formação aparece não apenas como ação complementar, mas como condição transversal para a implementação das diretrizes da política, indicando que a garantia de acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes depende, necessariamente, de profissionais preparados para reconhecer, compreender e enfrentar as barreiras presentes no contexto educacional (Política Nacional de Educação Especial Inclusiva [PNEEI], 2025).

Para Almeida (2025), um dos pontos fortes da PNEEI é reafirmar a centralidade da formação docente para a efetivação de práticas inclusivas. Ao contemplar políticas de formação inicial e continuada, o documento reconhece que a inclusão somente se concretiza quando os professores estão preparados para compreender as diferenças não como impedimentos, mas como elementos constitutivos do processo educativo. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância de ultrapassar uma visão estritamente tecnicista da docência, investindo em uma formação pautada na sensibilidade, na ética e no desenvolvimento do pensamento crítico (Almeida, 2025).

Dessa forma, a partir dos marcos legais apresentados, constata-se que as universidades brasileiras, principalmente as públicas, assumiram “o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica” (PNEDH, 2007, p. 23), configurando-se como instituições primordiais na promoção de políticas de inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Dados do Censo da Educação Superior (Inep, 2025) mostram um aumento progressivo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, no período de 2010 a 2024. Destaca-se que as pessoas com deficiência física, auditiva e aquelas com baixa visão foram as mais representativas em termos de matrículas, enquanto aquelas com deficiência múltipla, intelectual, surdocegueira, superdotação e TEA representaram uma minoria. No entanto, é importante destacar que o aumento de matrículas não significa necessariamente uma melhoria na inclusão desses alunos.

Assim, apesar dos avanços na normatização da inclusão educacional de pessoas com deficiência no ensino superior e do crescimento de matrículas destas pessoas, é crucial destacar que há diversos obstáculos a serem superados, especialmente no que se refere à aplicação prática dessas normas pelas instituições de ensino superior (Ferreira & Duarte, 2010). Nesse sentido, a literatura ressalta que as leis, por si só, não são suficientes para garantir a inclusão (Melo & Martins, 2016; Rambo, 2011; Reis & Glat, 2022). A esse respeito, Souza (2022, p. 95) afirma que “é preciso que os dispositivos garantam não só o direito, mas que apontem os meios e instrumentos necessários para que ele seja efetivamente cumprido”.

Apesar de ainda haver muito a ser feito, as normas e políticas implementadas são um passo importante na garantia do direito dessas pessoas à educação e à igualdade de oportunidades (Costa et al., 2020; Ferreira & Duarte, 2010). Nesse sentido, a próxima subseção apresenta uma revisão das pesquisas científicas mais recentes sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Essa revisão permite a análise das atuais condições de acessibilidade das instituições de ensino superior, a identificação de obstáculos que prejudicam a inclusão nesse ambiente e o reconhecimento das possibilidades que essas instituições oferecem nesse sentido. Além disso, é possível identificar tendências, avanços e lacunas nas pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, o que é importante para evitar esforços duplicados e promover o desenvolvimento de pesquisas mais relevantes e significativas.

2.2 BARREIRAS À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é um tema de extrema importância, uma vez que o acesso a todos os níveis de ensino é direito fundamental garantido por lei. No entanto, muitas vezes, ainda persistem barreiras e obstáculos para que a inclusão seja efetivada de forma satisfatória.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo no interesse pelo tema, com várias pesquisas realizadas para compreender melhor as demandas e necessidades das pessoas com deficiência no ambiente universitário (Who & Paganelli, 2022). Contudo, ao realizar uma busca na literatura sobre pesquisas que investigaram a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, publicadas entre 2018 e 2024, constatou-se uma tendência predominante de estudos documentais e revisões de literatura. Esse fato evidencia a pouca atenção voltada para a perspectiva das próprias pessoas com deficiência, dos professores, gestores e outros profissionais envolvidos diretamente no trabalho com esse público nas instituições de ensino.

Nesse contexto, esta subseção apresenta um panorama das pesquisas que tiveram como foco identificar as barreiras e as dificuldades que impedem a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, bem como sugerir soluções e ações que possam contribuir para a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades.

Conforme estabelecido pela LBI/2015, entende-se por ‘barreiras’ a presença de qualquer tipo de obstáculo que restrinja ou impeça a participação social da pessoa, podendo manifestar-se por atitudes, comportamentos, entre outros. Adicionalmente, abrange limitações ou impedimentos ao pleno exercício de seus direitos, assim como à expressão da liberdade de movimento, comunicação, entre outros aspectos.

Consequentemente, a remoção ou mitigação das barreiras é essencial para promover a acessibilidade. Quando as barreiras são identificadas e eliminadas, os ambientes se tornam mais acessíveis, permitindo que as pessoas com diferentes habilidades exerçam seus direitos e desfrutem de oportunidades com as demais pessoas. Portanto, a acessibilidade é alcançada quando as barreiras são superadas, criando ambientes inclusivos e acessíveis para todos (Freitas, 2023).

A acessibilidade nas instituições de ensino superior é assegurada, principalmente, pelas condições existentes em suas estruturas físicas e administrativas para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a todos os recursos disponíveis (Manzini, 2005). De acordo com Sasaki (2009, p. 1-2), a acessibilidade pode ser compreendida didaticamente a partir de seis dimensões:

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 nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

No âmbito desta investigação, foi realizada uma busca na literatura sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro. De forma geral, verificou-se que o tema da **acessibilidade arquitetônica** é o mais prevalente nas pesquisas realizadas entre 2018 e 2024. Entre as principais barreiras arquitetônicas identificadas nas universidades brasileiras, destacam-se: ausência de elevadores adaptados ou elevadores que não funcionam adequadamente, pisos e calçadas desnivelados, rampas com inclinação inadequada, ausência de piso tátil, espaço de circulação e mobiliário inadequado para o uso de cadeira de rodas, além da inexistência de corrimão em rampas e escadas e de banheiros adaptados (Lima et al., 2019; Lustosa & Ribeiro, 2020; Nascimento, 2021; R. Pereira et al., 2020; Reis & Glat, 2022; Sales & Torres, 2022; Santos & Pessoa, 2019; Souza, 2022).

Souza (2022) investigou a acessibilidade arquitetônica de uma universidade federal do estado de Minas Gerais na perspectiva de 29 participantes, dentre estes 17 docentes e 8 discentes. Entre os principais problemas estão os defeitos frequentes nos elevadores, piso tátil irregular e alguns estacionamentos sem calçamento, dificultando a locomoção de pessoas que utilizam cadeiras de rodas. Além disso, os banheiros, os mobiliários do restaurante universitário (RU), as estantes da biblioteca e os espaços dos laboratórios dos cursos não estão adaptados para pessoas que usam cadeiras de rodas.

Já Nascimento (2021) identificou que o restaurante universitário era o local de melhor acessibilidade da instituição, por se tratar de uma edificação mais recente, construída de acordo com os princípios de acessibilidade previstos na legislação. Sales e Torres (2022) obtiveram resultados que corroboram as observações de Nascimento (2021), em que os prédios mais antigos da instituição tinham as piores condições de acessibilidade, enquanto os prédios mais novos apresentavam as melhores condições.

De fato, a eliminação de barreiras arquitetônicas é essencial para promover a inclusão e a acessibilidade de alunos com deficiência nas universidades. Para tanto, intervenções no projeto e infraestrutura das universidades, como a instalação de rampas e elevadores para facilitar o acesso a todos os espaços, a adequação de banheiros e a sinalização tátil para promover a autonomia e segurança dos estudantes com deficiência, são medidas que

possibilitam a acessibilidade e cumprem com o que é exigido nos dispositivos legais. Isso pode ter um impacto positivo na autoestima e no bem-estar dos alunos com deficiência, além de promover a conscientização e sensibilização de toda a comunidade acadêmica (Souza, 2022).

No que tange à **acessibilidade comunicacional**, as pesquisas evidenciaram a ausência ou escassez de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas IES, bem como de materiais didáticos e placas sinalizadoras tanto em Libras quanto em braile (Lima et al., 2019; Mariot et al., 2023; Poker et al., 2018; R. Pereira et al., 2020; Souza, 2022). A Libras é a primeira língua dos surdos no Brasil, oficializada pela Lei nº 10.436 (2002). Portanto, a oferta de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e materiais em Libras nas universidades é fundamental para garantir que esses alunos tenham acesso ao conteúdo acadêmico. Os intérpretes de Libras auxiliam os alunos surdos a acompanhar as aulas, compreender o conteúdo e interagir com os professores e colegas, o que pode ser determinante para o sucesso acadêmico e profissional desses alunos (Mariot et al., 2023). Da mesma forma, a oferta de materiais didáticos em braile pode ser essencial para a inclusão de estudantes cegos ou com baixa visão na universidade. Tais recursos podem contribuir para que os estudantes acessem e compreendam o conteúdo acadêmico e se locomovam pelo ambiente universitário com mais facilidade e segurança (R. Pereira et al., 2020; Souza, 2022).

Além da escassez de intérpretes de Libras apontada em diversos estudos, os resultados obtidos na pesquisa de Vieira (2023) revelaram aspectos relacionados à qualificação desses profissionais. Participaram do estudo um aluno com deficiência auditiva e três intérpretes de Libras e um professor pertencentes ao núcleo de inclusão de uma instituição federal de ensino superior do estado do Rio de Janeiro. Os resultados indicaram pouca quantidade de intérpretes e o despreparo docente para lecionar na presença desses profissionais. Esses aspectos mencionados pelos participantes têm impacto negativo no aprendizado dos alunos que necessitam deste apoio.

Além das barreiras comunicacionais identificadas, sobretudo por alunos com deficiência auditiva e visual, discentes com outros tipos de deficiência também podem vivenciar esses tipos de barreiras, conforme relatado pela estudante com deficiência física entrevistada na pesquisa de Silva (2024). A participante destaca que os estudantes com deficiência frequentemente não recebem as orientações necessárias na instituição, o que dificulta o acesso a informações importantes, como, por exemplo, os serviços de apoio oferecidos. Ela ressalta ainda que essa situação é agravada pelo fato de muitas informações serem transmitidas exclusivamente pela internet e que nem todos os estudantes com deficiência possuem acesso a equipamentos acessíveis e internet de qualidade.

Depreende-se, pelo exposto, que a promoção de uma comunicação inclusiva e a sensibilização de toda a comunidade acadêmica também são aspectos relevantes para criar um ambiente acolhedor e propício à inclusão. Além disso, a implementação dessas práticas inclusivas requer monitoramento e avaliação constantes, a fim de garantir sua eficácia e identificar possíveis melhorias. Ao adotar tais medidas, as universidades podem criar um ambiente mais inclusivo e enriquecedor, onde todos os estudantes possam ter a oportunidade de desenvolver seu potencial acadêmico e profissional.

No âmbito da **acessibilidade metodológica e instrumental**, as pesquisas mostraram que os professores enfrentam dificuldades em adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, indicando um despreparo geral para lecionar para esse grupo de alunos. Tal fato foi associado à formação inicial deficitária, à ausência de formação continuada, bem como à resistência a mudanças (Aguilar & Rauli, 2020; Bezerra, 2022; Costa et al., 2020; Nascimento, 2021; Oliveira & Abreu, 2019; Openheimer & Rodrigues, 2019; Poker et al., 2018; R. Pereira et al., 2020; Sales & Torres, 2022; Santos & Pessoa, 2019).

Nascimento (2021) detectou que os estudantes com deficiência visual enfrentam significativas barreiras metodológicas e instrumentais no ensino superior. Isso se deve ao fato de alguns professores utilizarem quadros para aulas expositivas e se recusarem a permitir a gravação das aulas. Outra dificuldade está relacionada ao material disponibilizado pelos professores, como conteúdos em PDFs escaneados, que não são reconhecidos pelos leitores de tela usados pelos alunos com deficiência visual, e textos que são deixados textos nos serviços de reprografia da instituição, que geram cópias de má qualidade e obrigam os alunos a irem pessoalmente buscar o material.

Da mesma forma, Sales e Torres (2022) constataram que estudantes com deficiência visual, no ensino superior, encontram dificuldades de acessibilidade relacionadas ao currículo. Tal situação foi atrelada ao despreparo dos professores durante sua formação inicial: há uma falta de disciplinas que abordem a temática da inclusão, e os cursos de mestrado e doutorado tendem a focar mais na produção científica do que em estratégias didáticas e pedagógicas.

Pelo exposto, verifica-se que a eliminação de barreiras metodológicas e instrumentais no ensino superior é fundamental para promover a inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência. Para tanto, algumas estratégias podem ser adotadas pelas instituições educacionais, como a capacitação de docentes e intérpretes de Libras para desenvolverem metodologias de ensino inclusivas e atenderem às necessidades específicas dos alunos. Além disso, a disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, o uso de tecnologia assistiva e

a flexibilização curricular são fundamentais para promover a igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem.

As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas a construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional. Portanto, há que se proporcionar uma mudança no *modus operandi* de uma instituição no seu fazer tradicional tanto no ensino, na pesquisa e na extensão quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa. (Poker et al., 2018, p. 129)

Em relação à **acessibilidade programática**, os estudos demonstraram, no geral, fragilidade das políticas de inclusão das IES. Nesse sentido, os núcleos de acessibilidade foram alvos de críticas, com relatos de alunos que não sabem de sua existência e de docentes que desconhecem as ações desenvolvidas ou que não recebem suporte do núcleo (Bezerra, 2022; Dal Vesco, 2022; Nascimento, 2021; Poker et al., 2018; Santos et al., 2020; Santos & Pessoa, 2019; Souza, 2022). Santos e Pessoa (2019) realizaram uma pesquisa com sete estudantes com deficiência de duas universidades, uma pública e uma particular. Dos participantes, dois tinham deficiência física e cinco, deficiência visual. Os resultados mostraram que estes desconheciam as ações promovidas pelo núcleo de acessibilidade e que essas ações se limitavam a fornecer recursos adaptados para estudantes com deficiência visual, especificamente equipamentos de acessibilidade nos prédios e uso de scanners.

Dal Vesco (2022) conduziu uma pesquisa em uma universidade federal do estado de Mato Grosso do Sul, entrevistando uma servidora do núcleo de acessibilidade e quatro alunas com deficiência. A pesquisa revelou o descontentamento das alunas com o núcleo, que não tem oferecido o acompanhamento necessário nem prestado o suporte adequado. A servidora entrevistada reconheceu que o núcleo oferece apoio pedagógico aos estudantes, mas ressaltou que muitos necessitam de outros tipos de suporte e ações que promovam sua inclusão no ambiente social da instituição. Nesse sentido, ela destacou a importância de um acompanhamento mais humanizado, planejado e direcionado às necessidades individuais de cada estudante, algo que o núcleo atualmente não tem condições de proporcionar devido à escassez de recursos financeiros e humanos.

No mesmo sentido, Souza (2022) identificou um fluxo deficitário na identificação de alunos com deficiência matriculados na instituição pesquisada, sendo comum que os professores só tomem conhecimento desses alunos em sala de aula.

Contrapondo-se à maioria dos estudos analisados, que apontaram fragilidades nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior (Bezerra, 2022; Dal Vesco, 2022; Nascimento, 2021; Poker et al., 2018; Santos et al., 2020; Santos & Pessoa, 2019; Souza, 2022), Sales e Torres (2022) identificaram que o núcleo da universidade pesquisada desenvolve um trabalho de excelência na eliminação de barreiras de acesso aos estudantes com deficiência. Os depoimentos dos alunos evidenciaram a eficácia e a prontidão do núcleo ao prestar assistência sempre que necessário.

Depreende-se, portanto, que a eliminação de barreiras programáticas no ensino superior requer uma abordagem abrangente, envolvendo ações nas áreas pedagógicas, administrativas e de suporte aos alunos. Por intermédio de ações integradas e uma visão comprometida com a inclusão, pode-se alcançar um ambiente acadêmico inclusivo, em que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial acadêmico e profissional. Nesse sentido, é importante que ocorra uma avaliação contínua das práticas inclusivas implementadas, com base no feedback dos estudantes e no monitoramento dos resultados alcançados. Dessa forma, pode-se identificar possíveis melhorias e ajustes, garantindo a eficácia das medidas adotadas.

Por fim, no que concerne à **acessibilidade atitudinal**, a revisão de literatura evidenciou que os alunos com deficiência sofrem, no ambiente universitário, com estigmas, preconceito, bullying, exclusão e exposição, situações que os levam, muitas vezes, a não revelarem seu diagnóstico para profissionais da instituição e colegas. Muitos estudantes e até mesmo alguns professores ainda acreditam em estereótipos negativos e subestimam as habilidades e capacidades desses alunos (Aguilar & Rauli, 2020; Cruz & Rodrigues, 2019; Dal Vesco, 2022; Oliveira & Abreu, 2019; Oliveira & Pimentel, 2019; R. Pereira et al., 2020; Sales & Torres, 2022; Santos et al., 2020; Santos & Pessoa, 2019). Ademais, foram identificadas atitudes discriminatórias, tais como a obstrução de rampas de acesso por carros e caçambas, além do uso indevido de banheiros acessíveis para fins diferentes daqueles a que se destinam, como para depósitos de materiais (Lustosa & Ribeiro, 2020; Reis & Glat, 2022).

Oliveira e Pimentel (2019) entrevistaram cinco alunos com deficiência de uma instituição federal de ensino superior, autodeclarados com mobilidade reduzida, deficiência física, deficiência auditiva, síndrome de Turner e baixa visão. Os resultados demonstraram que esses alunos enfrentam preconceito e insegurança na instituição, o que frequentemente resulta em isolamento. Além disso, os participantes destacaram que a forma como a inclusão é realizada muitas vezes faz com que se sintam diferentes dos demais alunos, gerando uma exposição que os incomoda.

Cruz e Rodrigues (2019) investigaram a convivência entre alunos com deficiência e professores, assim como entre alunos com deficiência e colegas no ensino superior. Os resultados revelaram que a maioria dos participantes possuíam dificuldades no relacionamento com os professores, os quais não satisfaziam às suas necessidades de atendimento diferenciado. Por outro lado, ao analisar a convivência com colegas, os relatos foram equilibrados – metade dos entrevistados relatou não enfrentar dificuldades e metade alegou sofrer bullying, incompreensão e indisposição dos colegas para uma convivência amigável.

Nesse contexto, alguns estudantes que participaram da pesquisa de Pereira, R. et al. (2020) destacaram a importância de promover mais palestras sobre educação inclusiva na instituição pesquisada, visando reduzir o preconceito, além de capacitar professores e funcionários para lidarem com os diversos tipos de deficiência. De maneira semelhante, os estudantes que participaram da pesquisa de Teixeira (2023) ressaltaram a necessidade de conscientizar os docentes sobre deficiências não visíveis, como o TEA e a deficiência intelectual, uma vez que esses profissionais frequentemente julgam a relevância das solicitações feitas por esses alunos.

Apesar de as barreiras atitudinais estarem presentes na maioria das pesquisas, os resultados de Lima et al. (2019) evidenciaram a ausência destas. O estudo foi realizado em uma universidade pública com um estudante com deficiência auditiva e outro com deficiência física. Embora os resultados demonstrem que os participantes vivenciam um sentimento de inclusão e pertencimento tanto no curso quanto na instituição, é importante destacar que a amostra limitada a apenas dois participantes reduz a possibilidade de generalização dos resultados.

Conforme observado, a eliminação de barreiras atitudinais no ensino superior requer uma abordagem abrangente que envolva sensibilização, capacitação, integração e promoção de políticas inclusivas. Nesse contexto, é importante que haja um comprometimento de toda a comunidade acadêmica para que se crie um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e tenham igualdade de oportunidades para desenvolver seu potencial acadêmico e profissional.

A presença de estigmas, preconceito, bullying, exclusão e exposição repercutem negativamente na vida dos alunos com deficiência, causando danos emocionais e psicológicos, incluindo sofrimento, baixa autoestima, ansiedade, depressão e isolamento social. A autoestima e a autoconfiança são frequentemente prejudicadas, impactando negativamente seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Vale ressaltar que, muitas vezes, casos de bullying não são relatados, o que perpetua a situação (Arroio et al., 2012).

É importante que as instituições de ensino superior sejam proativas na promoção da inclusão, por meio da implementação de políticas e práticas que incentivem a aceitação, a equidade e a acessibilidade. Os professores também têm um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizado inclusivo, promovendo a sensibilização e a conscientização sobre a diversidade e a inclusão, além de tornar os conteúdos acessíveis a todos os alunos (Glat & Pletsch, 2010).

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

O desenvolvimento de temáticas relacionadas à educação inclusiva na formação inicial e continuada de professores prepara-os para lidar com a diversidade de alunos nas salas de aula contemporâneas. Essas temáticas não apenas abordam questões de equidade e justiça educacional, mas também são essenciais para promover um ambiente educacional que valorize e respeite a singularidade de cada aluno, independentemente de suas características individuais (Costa et al., 2020; Glat & Pletsch, 2010; Mariot et al., 2023; Openheimer & Rodrigues, 2019; Santos & Pessoa, 2019).

Durante a formação inicial, é imperativo que os futuros professores sejam introduzidos às teorias e práticas relacionadas à inclusão educacional. Isso envolve não apenas compreender os diferentes tipos de deficiências e necessidades educacionais especiais dos alunos, mas também aprender estratégias pedagógicas eficazes para apoiar o aprendizado de todos os estudantes de maneira inclusiva (Costa et al., 2020; Glat & Pletsch, 2010; Mariot et al., 2023; Openheimer & Rodrigues, 2019; Santos & Pessoa, 2019).

Além da formação inicial, a formação continuada desempenha um papel importante na atualização e no aprofundamento do conhecimento dos docentes sobre questões inclusivas. A educação é um campo dinâmico, e novas pesquisas, políticas e práticas emergem regularmente. Portanto, os programas de formação continuada oferecem oportunidades para os professores expandirem seus conhecimentos, refletirem sobre suas práticas pedagógicas e explorarem novas abordagens para promover uma educação inclusiva mais eficaz (Costa et al., 2020; Glat & Pletsch, 2010; Mariot et al., 2023; Openheimer & Rodrigues, 2019; Santos & Pessoa, 2019).

Assim, esta subseção descreve alguns estudos que investigaram a formação e a perspectiva de docentes de instituições de ensino superior sobre a inclusão de estudantes com deficiência no contexto brasileiro. Poker et al. (2018) investigaram a percepção de 52 docentes de uma universidade estadual sobre a inclusão de alunos com deficiência. Os resultados mostraram que 57% dos docentes se sentem inseguros e despreparados para ensinar esses

alunos, enquanto 43% se consideraram seguros e preparados. Sobre esse aspecto, é importante destacar que os docentes que se declararam seguros e preparados para ensinar alunos com deficiência geralmente tinham experiência com estudantes que exigiam poucas adaptações, como alunos com deficiência auditiva moderada e alunos com deficiência física que se locomoviam por meio cadeira de rodas. Já os docentes que se sentiam inseguros e despreparados tinham experiência com alunos que demandavam adaptações significativas, como estudantes com cegueira, TEA e/ou surdez.

Ao analisar a formação e qualificação dos docentes, Poker et al. constataram que, embora a maioria tivesse mestrado e doutorado em educação, menos da metade (45%) recebeu formação suficiente em educação inclusiva. Os participantes relataram que o conteúdo oferecido durante a formação era mais teórico, filosófico e também sobre a legislação. Além disso, faltava conteúdo sobre as práticas inclusivas, tais como o uso de recursos e metodologias diferenciadas, adaptações curriculares e avaliações alternativas para alunos com necessidades específicas. Dessa forma, ao investigar a principal barreira à inclusão na perspectiva dos docentes, 84% indicaram a formação profissional precária, evidenciando que a falta de conhecimento sobre o tema dificulta ou até impossibilita a acessibilidade curricular na universidade.

Sobre os apoios e recursos disponíveis para atender alunos com deficiência na instituição, apenas 25% dos docentes consideraram que a instituição oferecia todo o suporte necessário, enquanto 75% sentiram que o apoio era insuficiente ou inexistente. Apesar das dificuldades, 96% dos docentes mostraram-se plenamente favoráveis à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, enquanto apenas 4% disseram não ter uma opinião formada sobre o assunto (Poker et al., 2018).

Openheimer e Rodrigues (2019) também analisaram a perspectiva dos professores de uma universidade federal sobre a inclusão, obtendo resultados semelhantes. A pesquisa contou com a participação de seis professores: três com licenciatura em química e três com licenciatura em matemática, todos com mestrado e doutorado na área de atuação ou em educação, e dois com especialização, sendo um em ciências e outro em química.

Os dados revelaram que nenhum dos participantes teve contato com a temática de inclusão durante sua formação inicial, que era baseada em um currículo tradicional. Além disso, constatou-se uma falta de interesse por parte dos professores em buscar conhecimentos sobre o assunto – apenas quatro deles relataram participar esporadicamente dos seminários de inclusão promovidos anualmente pela universidade, justificando essa baixa participação pela dificuldade de conciliar os eventos com suas obrigações profissionais. No entanto, eles reconheceram a

importância de se envolverem mais ativamente nesses eventos (Openheimer & Rodrigues, 2019).

Os resultados de Costa et al. (2020) e Bezerra (2022) com docentes de IES públicas e uma privada evidenciam a escassez na formação destes em relação à educação inclusiva. De acordo com Costa et al., os docentes também relataram dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para esses estudantes. Os participantes no estudo de Bezerra (2022), consideraram que a universidade não é totalmente um espaço de aprendizagem para todos os indivíduos. Em outras palavras, os participantes consideraram que o ingresso na universidade por parte de pessoas com deficiência depende do tipo de deficiência e do curso pretendido. Sobre esse aspecto, a autora faz a seguinte reflexão:

é preciso um trabalho prévio junto à comunidade universitária que esclareça, primeiro de tudo, que a pessoa com deficiência tem direito à educação e, em segundo, que a universidade é de todos e para todos, que a universidade é campo de encontro das diferenças. Sem esse diálogo prévio e permanente, muitos se negarão a acolher os alunos com deficiência. Por outro lado, muitos alunos com deficiência evitarão os bancos da universidade por pensarem que talvez não sejam acolhidos (Bezerra, 2022, p. 266-267).

Verifica-se que as universidades desempenham um papel primordial na preparação e capacitação de recursos humanos para a docência, especialmente no âmbito dos cursos de Educação, Pedagogia, licenciaturas e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Contudo, tem-se observado uma priorização da pesquisa científica, sobretudo nos cursos de mestrado e doutorado, em detrimento da oferta de disciplinas que promovam a capacitação docente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que viabilizem o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes (Glat & Pletsch, 2010; Sales & Torres, 2022).

Ademais, a formação docente deficitária em educação inclusiva não apenas impõe barreiras metodológicas e instrumentais aos alunos com deficiência, mas também se traduz em barreiras atitudinais. Esta falta de preparação adequada é um obstáculo significativo para a inclusão, como evidenciado pela pesquisa de Bezerra (2022). Docentes que não recebem treinamento adequado podem desenvolver preconceitos inconscientes ou atitudes negativas em relação à capacidade e ao potencial dos alunos com deficiência. Consequentemente, cria-se um ambiente de aprendizagem menos acolhedor e comprometedor, dificultando o pleno desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

Dessa forma, além da formação inicial em educação inclusiva, é importante que os docentes tenham acesso à formação continuada, especialmente no que se refere ao uso de novas

tecnologias e tendências de acessibilidade, garantindo que a universidade possa oferecer os melhores recursos possíveis. Neste quesito, destaca-se o papel fundamental dos núcleos de inclusão no desenvolvimento de ações e programas de formação continuada docente, além de promover a conscientização da comunidade acadêmica sobre as questões relacionadas à acessibilidade e inclusão (Urban, 2016).

Portanto, não se trata apenas de reformular o currículo, mas sim de entender o currículo como algo acessível: dinâmico, adaptável e expansível. Isso permite que todos os alunos possam compartilhar os mesmos conhecimentos, utilizando métodos que facilitam o acesso, a interação, a construção e a expressão desses conhecimentos (Costa et al., 2020).

2.4 QUALIDADE DE VIDA

O conceito de ‘qualidade de vida’ tem ganhado crescente importância, tornando-se referência para o planejamento, monitoramento e avaliação de programas e projetos de prevenção, cuidado e reabilitação, além de servir como um guia fundamental para a formulação de políticas públicas (Pupo et al., 2021). De acordo o Grupo *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL), a qualidade de vida é definida como a “percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (Harper et al., 1998, p. 551-552).

Dessa forma, compreender como a qualidade de vida varia e se manifesta entre pessoas com deficiência é crucial para que políticas sociais e de saúde sejam capazes de responder de forma mais eficaz, concreta e abrangente às suas necessidades (Pinto et al., 2022; Pupo et al., 2021). Dentre os instrumentos utilizados para aferir a qualidade de vida, há os genéricos, que permitem comparações entre diferentes populações, e os específicos, que avaliam aspectos particulares de determinados grupos ou condições. O emprego de instrumentos específicos possibilita identificar aspectos da deficiência que afetam diretamente a experiência de vida dessas pessoas, oferecendo subsídios para intervenções mais direcionadas e eficazes (Cantorani et al., 2015; Pupo et al., 2021).

Nesse contexto, Pupo et al. (2021) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre os instrumentos utilizados em pesquisas para avaliar a qualidade de vida de pessoas com deficiência, analisando 19 publicações realizadas entre 2009 e 2019. Os resultados mostraram que os instrumentos mais usados são os genéricos, com o *World Health Organization Quality of Life-Bref* (WHOQOL-BREF) sendo o mais empregado, seguido pelo *World Health Organization Quality of Life-100* (WHOQOL-100) e pelo *Short Form Health Survey* (SF-36);

todos validados para o contexto brasileiro e com características psicométricas que garantem confiabilidade.

O WHOQOL-100 é composto por 100 perguntas, sendo 24 de natureza geral sobre qualidade de vida, enquanto as demais abordam 6 domínios: físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e espiritualidade/religiosidade/crenças pessoais. O WHOQOL-BREF, por sua vez, é uma versão reduzida do WHOQOL-100, contendo 26 questões, com as 2 primeiras focando na autoavaliação da qualidade de vida, e as outras 24 distribuídas entre os domínios saúde física, psicológico, relações sociais e meio ambiente. Ambos instrumentos foram desenvolvidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio do Grupo WHOQOL (Harper et al., 1998).

Já o Short Form Health Survey (SF-36), desenvolvido por Ware e Sherbourne (1992), é um instrumento amplamente utilizado para aferir a qualidade de vida relacionada especificamente à saúde (QVRS). O questionário contém 36 itens distribuídos em 8 componentes: capacidade funcional, aspectos físicos, dor, estado geral de saúde, vitalidade, aspectos sociais, aspectos emocionais e saúde mental. Sua aplicação é comum em situações que buscam medir a qualidade de vida relacionada à saúde em doenças crônicas, como diabetes, doenças cardiovasculares, câncer e condições musculoesqueléticas, bem como em populações gerais, devido à sua capacidade de quantificar, de forma padronizada, a percepção dos pacientes sobre as limitações impostas por suas doenças (Ware & Sherbourne, 1992).

Os instrumentos genéricos analisam diversos aspectos da qualidade de vida e do estado de saúde de jovens e adultos, podendo ser utilizados independentemente da condição de saúde do participante. No entanto, há um consenso na literatura de que essas avaliações tendem a ser menos sensíveis às particularidades da vida das pessoas com deficiência (Cantorani et al., 2015; Pupo et al., 2021). Entre as particularidades dos instrumentos destinados à avaliação de pessoas com deficiência, destacam-se não apenas as dimensões física, psicológica/emocional, relações sociais e meio ambiente, mas também aspectos como autonomia, autodeterminação, inclusão e direitos (como educação, trabalho, lazer e privacidade). Esses elementos são essenciais para o desenvolvimento e implementação de políticas que promovam a qualidade de vida das pessoas com deficiência (Pupo et al., 2021).

Reconhecendo essa demanda, o Grupo WHOQOL desenvolveu o *World Health Organization Quality of Life-Disabilities* (WHOQOL-DIS), um módulo adicional ao WHOQOL-BREF para avaliar a qualidade de vida de pessoas com deficiência física e intelectual. O WHOQOL-DIS possui três versões: uma destinada a indivíduos com deficiência física (*World Health Organization Quality of Life-Disabilities-Physical Disability* –

WHOQOL-DIS-PD); uma voltada para pessoas com deficiência intelectual (*World Health Organization Quality of Life-Disabilities-Intellectual Disability* – WHOQOL-DIS-ID); e uma terceira opção para os cuidadores de pessoas com deficiência intelectual (WHOQOL-DIS-ID Proxy), nos casos em que as pessoas com deficiência não conseguem responder (Power et al., 2010).

O WHOQOL-DIS apresenta 13 questões distribuídas nos domínios geral, discriminação, autonomia, inclusão e interação social. Todas essas versões foram traduzidas e validadas para o contexto brasileiro, incluindo 5 questões extras organizadas em um módulo chamado ‘Módulo Local’ (Bredemeier et al., 2014). Dessa forma, o WHOQOL-DIS totaliza 44 questões. O instrumento possui ainda uma versão em Libras (Cantorani et al., 2015; Pinto et al., 2022).

Observa-se, portanto, a existência de diversos instrumentos padronizados e validados para avaliar a qualidade de vida da população brasileira, incluindo opções específicas para pessoas com deficiência. No entanto, é notável a escassez de pesquisas que investigaram a qualidade de vida dessas pessoas, sem o propósito de analisar a influência de alguma intervenção. De modo geral, observa-se um predomínio de estudos voltados para a investigação da influência da prática de atividades físicas na qualidade de vida de pessoas com deficiência (Fonseca et al., 2020; Noce et al., 2022; Sanchez et al., 2021). Além da pessoa com deficiência, foram investigados familiares ou cuidadores de pessoas com deficiência (Oliveira et al., 2019; Silva & Fedosse, 2018; Souza et al., 2018).

Portanto, até o momento, foram identificados dois estudos no Brasil que tiveram como objetivo específico avaliar a qualidade de vida de pessoas com deficiência: Pinto et al. (2022) e Sinibaldi (2024). Pinto et al. (2022) realizaram um estudo com o objetivo de identificar o impacto da deficiência na qualidade de vida de 31 pessoas cegas que frequentavam uma associação de apoio, utilizando o questionário WHOQOL-DIS-PD. O domínio ‘Meio ambiente’ obteve a menor pontuação (56,3), enquanto o domínio ‘Psicológico’ teve a maior (68,9). Em relação aos domínios do módulo específico para pessoas com deficiência, a menor pontuação no domínio ‘Geral’ (37,5) e a maior em ‘Autonomia’ (69,7). O Módulo Local alcançou uma pontuação de 62,1.

Esses resultados podem ser atribuídos aos contextos institucionais (e de desenvolvimento) dos participantes. As atividades desenvolvidas favoreciam o convívio social, o fortalecimento de vínculos e a ampliação da compreensão acerca dos direitos e das potencialidades da pessoa cega, o que possivelmente contribuiu para escores mais elevados nos domínios ‘Psicológico’ e ‘Autonomia’ (Pinto et al., 2022).

De forma similar, Sinibaldi (2024) analisou a qualidade de vida e a participação social de 12 adultos com paralisia cerebral, também utilizando o instrumento WHOQOL-DIS-PD. Os resultados indicaram menor pontuação no domínio ‘Relações sociais’ (61,8), enquanto o domínio ‘Autoavaliação da qualidade de vida’ apresentou a maior pontuação (68,8). Nos domínios do módulo para pessoas com deficiência, a menor pontuação foi obtida no domínio ‘Geral’ (41,7) e a maior no domínio ‘Autonomia’ (64,6). O Módulo Local teve uma pontuação de 54,7.

Esses resultados podem sugerir que, embora existam desafios importantes nas dimensões sociais e estruturais, os participantes demonstram percepção relativamente preservada de autonomia e de qualidade de vida global, o que reforça a importância de políticas públicas e estratégias inclusivas voltadas especialmente ao fortalecimento das relações sociais e da participação comunitária.

No contexto brasileiro, destaca-se que não foram encontrados estudos que avaliaram a qualidade de vida de estudantes universitários com deficiência. Por outro lado, muitas pesquisas têm investigado a qualidade de vida de estudantes universitários sem deficiência (Frenhan & Silva, 2020; Guimarães et al., 2021; Lima et al., 2022; Paneli et al., 2024; A. Pereira et al., 2020; Vargas et al., 2020; Zorzi et al., 2021), evidenciando o interesse em compreender como os desafios dessa etapa afetam a qualidade de vida dos estudantes. A seguir, apresentam-se algumas pesquisas sobre a qualidade de vida de estudantes universitários sem deficiência no contexto brasileiro.

Frenhan e Silva (2020) investigaram a qualidade de vida de 43 estudantes de Enfermagem utilizando o WHOQOL-BREF. Os resultados indicaram uma diminuição na autopercepção da qualidade de vida ao longo do curso, presente em todos os domínios avaliados – físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente –, embora não tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas entre os anos de graduação. O domínio ‘meio ambiente’ apresentou as menores pontuações, enquanto ‘relações sociais’ obteve as maiores. Os autores sugerem que a menor pontuação pode estar associada às exigências da rotina acadêmica, que demandam autonomia e gestão de tempo diante de uma carga elevada de conteúdos. Já a maior pontuação pode refletir o fato de os estudantes serem jovens e saudáveis, mantendo uma rotina ativa no dia a dia.

Vargas et al. (2020) avaliaram a percepção da qualidade de vida de 343 universitários de diferentes áreas, comparando ingressantes e concluintes por meio do WHOQOL-BREF. Os resultados indicaram uma melhora na autopercepção da qualidade de vida dos concluintes em todos os domínios avaliados, embora apenas o domínio ‘meio ambiente’ tenha apresentado

diferença significativa. Os autores sugerem que, ao longo do curso, os estudantes podem adquirir comportamentos que afetam sua saúde geral de forma positiva ou negativa, e, neste caso, comportamentos relacionados ao ambiente parecem ter impactado positivamente a qualidade de vida dos concluintes.

Nesse sentido, Frenhan e Silva (2020), Vargas et al. (2020) e Guimarães et al. (2021) ressaltam a importância de a universidade compreender as necessidades dos estudantes e implementar métodos e redes de apoio multiprofissionais que favoreçam a melhoria da qualidade de vida, promovendo a inclusão social e valorizando a diversidade no ambiente acadêmico. Além disso, destacam que os cursos de graduação devem incorporar conteúdos que incentivem a adoção de estilos de vida saudáveis e a promoção do bem-estar dos alunos.

Dessa forma, analisar a qualidade de vida de estudantes universitários implica reconhecer que essa fase da vida é caracterizada por desafios que podem impactar, além do desempenho acadêmico, seu desenvolvimento e saúde mental. O ambiente universitário exige adaptação a novas rotinas e responsabilidades, além da gestão eficiente do tempo em decorrência da alta cobrança por desempenho, uma vez que os estudantes dedicam grande parte de seus dias às atividades acadêmicas. Ademais, esse período, muitas vezes, é marcado pela transição da adolescência para a vida adulta, envolvendo a construção da identidade, a busca por conhecimento e o desenvolvimento de valores que influenciam tanto a vida pessoal quanto a futura carreira profissional (A. Pereira et al., 2020; Frenhan & Silva, 2020; Lima et al., 2022; Zorzi et al. 2021).

Diante do exposto, constata-se que universitários com deficiência enfrentam desafios únicos que podem afetar seu desempenho acadêmico, socialização e, consequentemente, sua qualidade de vida. Além dos desafios inerentes ao ingresso no ensino superior, esses estudantes enfrentam barreiras adicionais, como as arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais, conforme discutido na primeira subseção deste capítulo. A combinação desses fatores pode intensificar as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência, impactando de forma sua experiência acadêmica e pessoal.

3 OBJETIVOS

Este estudo apresenta o objetivo geral de analisar as políticas e estratégias de inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como a qualidade de vida e barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, identificando ações promotoras de sua permanência acadêmica e seu nível de satisfação com o contexto universitário.

Os objetivos específicos são:

- (i) verificar as políticas de inclusão desenvolvidas no âmbito da UFJF;
- (ii) identificar as estratégias implementadas pelos coordenadores de curso e professores da UFJF para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência;
- (iii) identificar as barreiras à inclusão e as estratégias empregadas pelos estudantes com deficiência diante dos obstáculos enfrentados;
- (iv) verificar o nível de satisfação dos estudantes com deficiência com o contexto acadêmico;
- (v) verificar a qualidade de vida dos estudantes com deficiência; e
- (vi) investigar, a partir da perspectiva de estudantes com deficiência, as ações promotoras de sua permanência na UFJF.

4 MÉTODO

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa transversal, com análise quantitativa e qualitativa. O local de desenvolvimento da pesquisa foi a Universidade Federal de Juiz de Fora, campus Juiz de Fora.

4.1 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa incluíram estudantes, coordenadores dos cursos de graduação, professores e representante do Núcleo de Apoio à Inclusão da UFJF.

Os critérios de inclusão adotados nesta pesquisa foram: (i) alunos com algum dos diagnósticos: deficiência auditiva (DA), visual (DV), física (DF), intelectual (DI), múltipla (DM), surdocegueira ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), regularmente matriculados a partir do segundo período dos cursos de graduação presenciais da UFJF; (ii) coordenadores dos 10 cursos de graduação presenciais com o maior número de alunos com deficiência matriculados em 2023; e (iii) professores do quadro efetivo dos 10 cursos de graduação presenciais com o maior número de alunos com deficiência matriculados que ministraram aulas para alunos com deficiência em 2023 e/ou 2024.

Os critérios de exclusão foram: (i) alunos com deficiência que, mesmo com as adaptações dos instrumentos, não conseguiram compreendê-los e respondê-los.

Para a definição dos cursos, a pesquisadora utilizou os dados do Censo da Educação Superior de 2023. A escolha dos cursos com maior número de alunos com deficiência matriculados justifica-se pelo maior contato de coordenadores e professores com o tema, considerando que muitos cursos possuem apenas um ou dois estudantes com deficiência. O recorte temporal foi definido pela proximidade dessas experiências, que ainda estão recentes. Isso faz com que as vivências e desafios enfrentados por docentes e coordenadores estejam mais presentes em sua memória, contribuindo para respostas mais precisas e relevantes à pesquisa.

A coleta de dados com os estudantes ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, do total de 52 interessados, alguns não atenderam aos critérios de inclusão ou não responderam ao contato das pesquisadoras, resultando em uma amostra de 28 participantes. A média de idade dos participantes foi de 29,32 anos (DP=11,07), variando entre 19 e 61 anos. Em relação à autodeclaração racial, 64,3% se identificaram como brancos. Em relação à identidade de gênero, a maioria dos participantes (46,4%) se identificou como homens cisgênero. A Tabela

1 apresenta as características sociodemográficas dos estudantes que participaram desta etapa da pesquisa.

Tabela 1 - Características sociodemográficas dos estudantes

Variável	n (%)
Raça/Cor	
Branca	18 (64,3)
Parda	5 (17,9)
Preta	4 (14,3)
Não respondeu	1 (3,6)
Gênero	
Homem cis	13 (46,4)
Mulher cis	12 (42,9)
Não binário	3 (10,7)

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No que se refere ao tipo de deficiência, a maioria dos participantes (53,6%) indicou possuir deficiência física. Em 71,4% dos casos, a deficiência teve origem congênita. Além disso, mais da metade (53,6%) relatou não utilizar recursos de comunicação ou locomoção. A Tabela 2 apresenta a caracterização dos estudantes com deficiência, discriminando o tipo e a origem da deficiência, bem como os recursos utilizados.

Tabela 2 - Tipo de deficiência e características relacionadas à deficiência dos estudantes

Variável	n (%)
Tipo de deficiência	
DF	15 (53,6)
TEA	5 (17,9)
DV (baixa visão/visão monocular)	4 (14,3)
DA (moderada/severa)	3 (10,7)
DI	1 (3,6)
Origem da deficiência	
Congênita	21 (75)
Adquirida	7 (25)
Recursos utilizados	
Nenhum	15 (53,6)
Abafador de som	2 (7,1)
Aparelho auditivo unilateral/bilateral	3 (10,7)
Cadeira de rodas/scooter	3 (10,7)
Óculos (grau elevado)	2 (7,1)
Muleta	2 (7,1)
Prótese de membros inferiores	2 (7,1)
Órtese de membros inferiores	1 (3,6)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Em termos de área do conhecimento, os estudantes estavam majoritariamente matriculados nos cursos das áreas de Ciências Humanas (25%). O ano de ingresso mais frequente foi 2024 (25%) e a modalidade de ingresso predominante foi o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) (64,3%). A Tabela 3 apresenta as características acadêmicas dos estudantes participantes da pesquisa:

Tabela 3 - Áreas do conhecimento, ano e modalidade de ingresso na UFJF

Variável	n (%)
Área do conhecimento	
Ciências Humanas	7 (25,0)
Ciências da Saúde	6 (21,4)
Ciências Sociais Aplicadas	5 (17,9)
Engenharias	4 (14,3)
Linguística, Letras e Artes	4 (14,3)
Ciências Exatas e da Terra	2 (7,1)
Ano de ingresso	
2016	2 (7,1)
2019	4 (14,3)
2020	5 (17,9)
2021	4 (14,3)
2022	4 (14,3)
2023	2 (7,1)
2024	7 (25,0)
Modalidade de ingresso	
Sistema de Seleção Unificada (Sisu)	18 (64,3)
Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism)	9 (32,1)
Vagas ociosas	1 (3,6)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Na segunda etapa, participaram quatro estudantes com deficiência, sorteados dentre os participantes da primeira etapa, sendo um com deficiência auditiva, um com deficiência visual, um com deficiência física e um com TEA. Não houve participantes com surdocegueira nem com deficiência múltipla na etapa inicial e, além disso, o único participante com deficiência intelectual não aceitou prosseguir.

A média de idade dos participantes foi de 26 anos (DP=5,03), variando entre 21 e 33 anos. Em relação à autodeclaração racial, a maioria dos participantes (50%) se identificou como pretos. No que diz respeito à identidade de gênero, 75% se reconheceram como mulheres cisgênero. Quanto à origem da deficiência, a maioria (75%) indicou origem congênita. Por fim, observa-se que a maior parte dos estudantes estava matriculada em cursos da área de Ciências da Saúde (75%). A Tabela 4 apresenta as características dos participantes desta etapa:

Tabela 4 - Características dos estudantes que participaram da segunda etapa da pesquisa

Variável	n (%)
Tipo de deficiência	
DV (visão monocular)	1 (25)
DA (moderada)	1 (25)
DF	1 (25)
TEA	1 (25)
Origem da deficiência	
Congênita	3 (75)
Adquirida	1 (25)
Gênero	
Mulher cis	3 (75)
Homem cis	1 (25)
Raça/Cor	
Preta	2 (50)
Branca	1 (25)
Não respondeu	1 (25)
Área do conhecimento	
Ciências da Saúde	3 (75%)
Ciências Sociais Aplicadas	1 (25%)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

No que tange ao corpo docente, do total de 25 interessados, alguns não atenderam aos critérios de inclusão, resultando em uma amostra de 18 professores. A maioria era do sexo feminino (55,6%) e com idade entre 36 e 45 anos (33,3%) e 56 e 65 anos (33,3%). A Tabela 5 apresenta as características sociodemográficas dos professores que participaram da pesquisa:

Tabela 5 - Características sociodemográficas dos professores

Variável	n (%)
Sexo	
Feminino	10 (55,6)
Masculino	8 (44,4)
Idade	
Até 35 anos	1 (5,6)
36 a 45 anos	6 (33,3)
46 a 55 anos	5 (27,8)
56 a 65 anos	6 (33,3)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Em relação à formação, a maioria dos participantes (38,9%) era da grande área de Ciências Humanas. Quanto à titulação, todos possuíam Doutorado e, destes, metade também tinham Pós-Doutorado. A Tabela 6 apresenta a caracterização dos professores em relação à sua formação.

Tabela 6 - Características dos docentes quanto à formação

Variável	n (%)
Área de formação	
Ciências Humanas	7 (38,9)
Ciências da Saúde	3 (16,7)
Ciências Sociais Aplicadas	3 (16,7)
Ciências Agrárias	3 (16,7)
Ciências da Religião e Teologia	1 (5,5)
Engenharias	1 (5,5)
Titulação	
Doutorado	18 (100)
Pós-Doutorado	9 (50)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

No que se refere ao tempo de atuação na UFJF, prevaleceram docentes com 11 a 15 anos de experiência (33,3%). A maioria não ocupava cargo de gestão (55,6%) e possuía experiência prévia com estudantes com deficiência (61,1%). A Tabela 7 apresenta as características relacionadas à experiência profissional dos docentes.

Tabela 7 - Características profissionais dos docentes

Variável	n (%)
Tempo de docência na UFJF	
0 a 5 anos	3 (16,7)
6 a 10 anos	4 (22,2)
11 a 15 anos	6 (33,3)
16 a 20 anos	1 (5,6)
21 a 25 anos	2 (11,1)
26 a 30 anos	1 (5,6)
31 anos ou mais	1 (5,6)
Ocupa cargo de gestão	
Não	10 (55,6)
Sim	8 (44,4)
Experiência anterior com PcD	
Não	7 (38,9)
Sim	11 (61,1)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Em relação aos coordenadores, dos 10 convidados, apenas 4 efetivaram sua participação, sendo metade do sexo feminino e metade do sexo masculino, e a maioria com idade entre 36 e 45 anos (75%). A Tabela 8 apresenta as características sociodemográficas dos coordenadores que participaram desta pesquisa.

Tabela 8 - Características sociodemográficas dos coordenadores

Variável	n (%)
Sexo	
Feminino	2 (50)
Masculino	2 (50)
Idade	
36 a 45 anos	3 (75)
46 a 55 anos	1 (25)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Em relação à formação, metade dos participantes era da grande área de Ciências da Saúde e a outra metade da área de Ciências Humanas. Quanto à titulação, todos possuíam Doutorado. A Tabela 9 apresenta a caracterização dos coordenadores em relação à sua formação.

Tabela 9 - Características dos coordenadores quanto à formação

Variável	n (%)
Área de formação	
Ciências Humanas	2 (50)
Ciências da Saúde	2 (50)
Titulação máxima	
Doutorado	3 (75)
Pós-Doutorado	1 (25)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

No que se refere ao tempo de atuação na UFJF como docentes, prevaleceu o grupo com 11 a 15 anos de experiência (75%). A maioria ocupava o cargo de coordenador de curso entre 1 e 2 anos (75%). A Tabela 10 apresenta as características relacionadas à experiência profissional dos coordenadores.

Tabela 10 - Características profissionais dos coordenadores

Variável	n (%)
Tempo de docência na UFJF	
6 a 10 anos	1 (25)
11 a 15 anos	3 (75)
Tempo que ocupa cargo de coordenador	
1 a 2 anos	3 (75)
3 a 4 anos	1 (25)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

O representante do NAI possuía formação na grande área de Linguística, Letras e Artes, ingressou na UFJF em 2014 e atuava no NAI há um ano e meio. Era especialista em Libras e

Educação de Surdos, com experiência profissional em escola bilíngue para surdos e no curso de Letras-Libras, além de ter atuado no cargo de coordenação de curso na UFJF por seis anos.

4.2 INSTRUMENTOS

Os instrumentos de coleta de dados incluíram a Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA), elaborada por Guerreiro (2011), o questionário WHOQOL-DIS, nas versões WHOQOL-DIS-PD e o WHOQOL-DIS-ID, elaborados pelo Grupo WHOQOL (Power et al., 2010), além de questionários e entrevistas elaborados pela pesquisadora.

A ESA (Anexo A) tem como objetivos identificar as barreiras percebidas no ambiente universitário e analisar o nível de satisfação e as atitudes dos estudantes com deficiência frente aos obstáculos vivenciados. É composta por 48 perguntas objetivas, respondidas em uma escala de 1 a 7 pontos, em que 1 indica satisfação mínima ou insatisfação e 7 indica máxima satisfação. Além disso, algumas questões permitem a coleta de informações qualitativas, aprofundando as percepções dos participantes. As perguntas são distribuídas em quatro dimensões que abrangem diferentes aspectos da experiência dos estudantes (Guerreiro, 2020).

A primeira, Satisfação Estrutural, é composta pelas questões de 1 a 18 e avalia a satisfação do estudante com a estrutura física do campus. A segunda dimensão, Satisfação Operacional, é composta pelas questões de 19 a 31 e avalia a satisfação do estudante com os elementos e recursos oferecidos pela instituição para deslocamento, comunicação e desenvolvimento acadêmico (Guerreiro, 2020). A terceira dimensão, Satisfação Psicoafetiva, compreende as questões de 32 a 38 e avalia a satisfação intra e interpessoal do estudante com relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição. Por fim, a quarta dimensão, Atitude diante de obstáculos, abrange as questões de 39 a 48 e avalia o comportamento dos estudantes diante das barreiras presentes no contexto universitário (Guerreiro, 2020). Apesar de já ter sido utilizada em diversas pesquisas para avaliar a satisfação de alunos com deficiência no ensino superior (Baú, 2015; Branco & Almeida, 2019; Corrêa, 2014; Guerreiro, 2011; Teixeira, 2019), a ESA ainda não foi validada, contudo, a escolha deste instrumento se justifica por ele atender aos objetivos da pesquisa e pela ausência de instrumentos validados que contemplem esses mesmos objetivos.

O WHOQOL-DIS foi desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde com o objetivo de avaliar a qualidade de vida de pessoas com deficiência. O instrumento é composto por três partes: o WHOQOL-BREF, o Módulo Incapacidades e o Módulo Local, totalizando 44

questões, respondidas em escala Likert de 1 a 5 pontos, na qual pontuações mais altas indicam maior impacto positivo do aspecto avaliado na qualidade de vida, enquanto pontuações mais baixas indicam maior impacto negativo – com exceção de algumas questões que requerem recodificação inversa para o cálculo dos escores (Bredemeier et al., 2014). Cada questão está associada a uma faceta, e as facetas, por sua vez, constituem os domínios, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Facetas e Domínios do WHOQOL-DIS

	Nº das questões e facetas correspondentes	Domínios
WHOQOL-BREF	1 e 2. Autoavaliação da qualidade de vida	Qualidade de vida geral
	3. Dor e desconforto 4. Dependência de medicação ou tratamentos 10. Energia e fadiga 15. Mobilidade 16. Sono e repouso 17. Atividades da vida cotidiana 18. Capacidade de trabalho	Saúde Física
	5. Sentimentos positivos 6. Espiritualidade, religião, crenças pessoais 7. Pensar, aprender, memória, concentração 11. Imagem corporal e aparência 19. Autoestima 26. Sentimentos negativos	Psicológico
	20. Relações pessoais 21. Atividade sexual 22. Suporte/apoio social	Relações Sociais
	8. Segurança física e proteção 9. Ambiente físico 12. Recursos financeiros 13. Novas informações e habilidades 14. Recreação e lazer 23. Ambiente no lar 24. Cuidados de saúde e sociais 25. Transporte	Meio Ambiente
	27. Impacto da deficiência	Geral
	28. Discriminação 29. Proteção 30. Perspectivas futuras	Discriminação
	31. Controle de sua vida 32. Poder de decisão 33. Autonomia	Autonomia
Módulo Incapacidades	34. Comunicação 35. Aceitação social 36. Respeito	Inclusão
	37. Interação na sociedade 38. Inclusão social 39. Capacidade pessoal	Interação Social

	Nº das questões e facetas correspondentes	Domínios
Módulo Local	40. Oportunidade de trabalho	Oportunidade de trabalho
	41. Adaptação do ambiente	Adaptação do ambiente
	42. Oportunidade de estudo	Oportunidade de estudo
	43. Alimentação	Alimentação
	44. Barreiras físicas do ambiente	Barreiras físicas do ambiente

Fonte: Elaborada pela autora (2026) com base em Fleck et al. (2000) e Power et al. (2010).

A versão em português do WHOQOL-DIS foi validada por Bredemeier et al. (2014) e, segundo os autores, o Módulo Local foi incluído para proporcionar uma representação mais precisa da realidade das pessoas com deficiência no país, adaptando o instrumento às especificidades brasileiras. Além disso, o instrumento possui duas versões: o WHOQOL-DIS-PD (Anexo B), indicado para pessoas com deficiência física e recomendado também para outras deficiências (exceto a intelectual), e o WHOQOL-DIS-ID (Anexo C), desenvolvido especificamente para pessoas com deficiência intelectual (Bredemeier et al., 2014; Power et al., 2010).

Foram elaborados três questionários: um sociodemográfico, destinado à coleta de informações sobre as características pessoais, sociais e acadêmicas dos estudantes (Apêndice A); um direcionado aos coordenadores (Apêndice B) e um aos docentes (Apêndice C), sendo os dois últimos compostos por 19 questões, objetivas e discursivas. Esses questionários tiveram como finalidade identificar as estratégias adotadas por coordenadores e professores para promover a inclusão de estudantes com deficiência, tanto no âmbito das coordenações de curso quanto no contexto da sala de aula.

Também foram construídos dois roteiros de entrevistas semiestruturadas. Um deles, com 22 questões, foi respondido pelo representante do Núcleo de Apoio à Inclusão da UFJF e teve o objetivo de descrever e identificar as políticas de inclusão desenvolvidas no âmbito da UFJF (Apêndice D). O outro roteiro, com 15 questões, foi respondido pelos estudantes com deficiência e teve como objetivo aprofundar questões relativas à sua experiência de inclusão na UFJF. Foram explorados aspectos como acessibilidade, apoio acadêmico, participação social, comunicação e conscientização sobre os estudantes com deficiência na instituição. As perguntas buscaram identificar áreas que necessitam de melhorias, práticas eficazes e a percepção dos participantes em relação ao suporte que recebem, além de coletar sugestões para aprimorar o ambiente acadêmico inclusivo (Apêndice E).

4.3 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados teve início após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP-UFJF) – Parecer nº 7.290.094. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e, para formalizar sua participação, firmaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo garantidos o anonimato, o sigilo e a confidencialidade das informações fornecidas, bem como a liberdade de não responder a alguma questão.

Primeiramente, foi conduzido um estudo-piloto com os estudantes com deficiência, docentes e coordenador acadêmico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Esse curso foi selecionado por ser o bacharelado interdisciplinar com o maior número de estudantes com deficiência matriculados em 2023. Esta etapa teve como objetivo avaliar e testar os instrumentos propostos para a coleta de dados. A análise dos resultados do estudo-piloto não indicou a necessidade de ajustes nos instrumentos, permitindo o início da coleta de dados da investigação, a qual foi estruturada em quatro etapas independentes.

Na primeira etapa, todos os estudantes foram convidados a participar do estudo por e-mail, enviado a partir da Diretoria de Imagem Institucional, Núcleo de Apoio à Inclusão, Coordenações de Curso e Diretórios Acadêmicos. A coleta de dados ocorreu na própria universidade, em locais escolhidos pelos participantes, entre os dias 13 de fevereiro e 23 de maio de 2025. Nessa etapa, eles responderam à ESA e ao WHOQOL-DIS, aplicados pela pesquisadora, possibilitando aos participantes manifestar-se livremente sobre cada questão. Todas as respostas foram registradas por escrito pela pesquisadora. Em ambos os instrumentos, todos os participantes foram incentivados a responder a todos os itens da escala, independentemente de utilizarem ou não os recursos mencionados. As respostas foram registradas como omissas apenas quando o participante não se sentiu à vontade para responder.

Na segunda etapa da coleta de dados, os coordenadores dos cursos selecionados, assim como os respectivos docentes, foram convidados a responder a um questionário online. O convite foi enviado em diferentes momentos, por meio dos e-mails disponibilizados nos sites oficiais dos cursos, contando ainda com o apoio das secretarias e coordenações para a divulgação da pesquisa. Esta etapa da coleta de dados aconteceu entre os dias 23 de janeiro e 6 de junho de 2025.

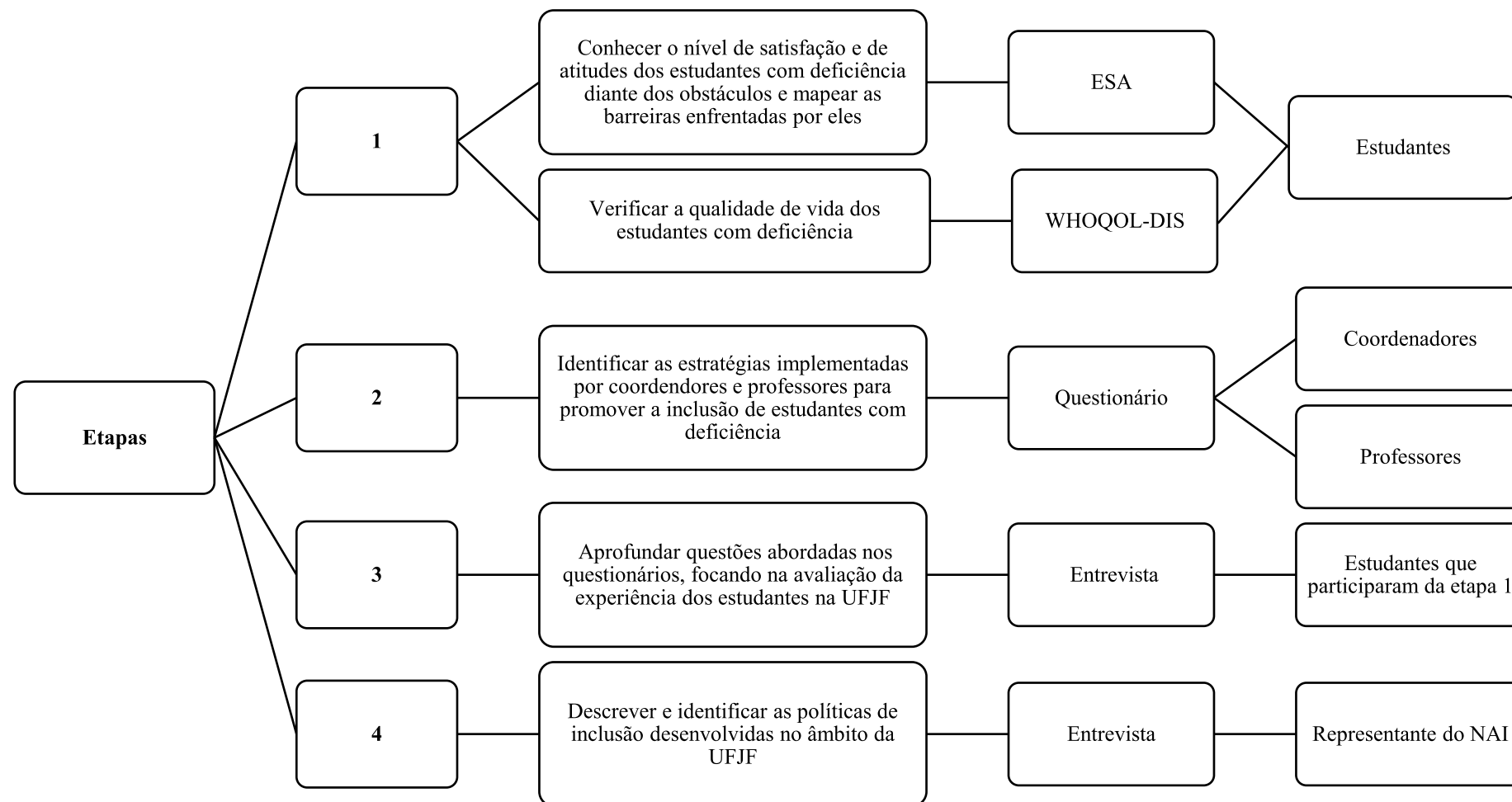
Na terceira etapa, foi selecionado aleatoriamente um participante com cada tipo de deficiência que participou da primeira etapa (deficiência auditiva, visual, física, intelectual e TEA) para a realização de uma entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas entre

os dias 5 e 14 de agosto de 2025, na própria universidade, em locais escolhidos pelos participantes. Mediante autorização prévia, foram gravadas em áudio e tiveram duração média de 1h15min.

A última etapa da coleta de dados ocorreu no dia 30 de outubro de 2025, com a realização de uma entrevista com o representante do Núcleo de Apoio à Inclusão da UFJF. A entrevista teve duração aproximada de 1h50min, ocorreu nas dependências da universidade e foi gravada mediante autorização do participante.

As etapas da coleta de dados estão sintetizadas na Organograma 1:

Organograma 1 - Etapas da coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados seguiu as regras específicas de cada instrumento adotado. Na ESA, a escala de resposta varia de 1 a 7, e a pontuação 1 indica ‘satisfação mínima’ ou ‘insatisfação’; valores entre 2 a 4 sinalizam ‘tendência à insatisfação’; 5 e 6 representam ‘tendência à satisfação’; e 7 corresponde ao ‘nível máximo de ‘satisfação’ (Guerreiro, 2020). Os resultados foram analisados tanto individualmente, item a item, quanto nas quatro dimensões. Utilizou-se a mediana como medida de tendência central, por se tratar de variáveis ordinais, e a porcentagem válida, desconsiderando os dados omissos, representados por respostas como “não me lembro” ou “prefiro não opinar”.

No WHOQOL-DIS, a escala de resposta varia de 1 a 5, sendo que a pontuação 1 corresponde a ‘muito ruim’, ‘muito insatisfeito’, ‘nada’ ou ‘nunca’; a pontuação 2 a ‘ruim’, ‘insatisfeito’, ‘muito pouco’ ou ‘algumas vezes’; a pontuação 3 a ‘nem ruim nem boa’, ‘nem satisfeito nem insatisfeito’, ‘mais ou menos’, ‘frequentemente’ ou ‘médio’; a pontuação 4 a ‘boa’, ‘satisfeito’, ‘bastante’, ‘bom’, ‘muito frequentemente’ ou ‘muito’; e a pontuação 5 a ‘muito boa’, ‘muito satisfeito’, ‘extremamente’, ‘muito bom’, ‘sempre’ ou ‘totalmente’, conforme a formulação de cada questão. No entanto, as questões 3, 4, 26, 27, 28, 29 e 30 exigem recodificação inversa (1=5; 2=4; 3=3; 4=2; e 5=1).

Os resultados do WHOQOL-DIS foram analisados por facetas e domínios, utilizando-se a média como medida de tendência central, por se tratarem de variáveis escalares. As pontuações foram transformadas para uma escala de 0 a 100, em que pontuações mais altas indicam maior impacto positivo do aspecto avaliado na qualidade de vida, enquanto pontuações mais baixas indicam maior impacto negativo.

Os dados sociodemográficos foram analisados por meio de estatística descritiva, utilizando-se frequências, porcentagens e médias.

Dessa forma, para a análise dos dados quantitativos provenientes da ESA, do WHOQOL-DIS e dos questionários elaborados pela pesquisadora, foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 24.

As entrevistas foram transcritas e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), com o auxílio do software ATLAS.ti 25 (licença estudantil) para facilitar a codificação, categorização e interpretação dos dados.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa a partir da perspectiva dos diferentes participantes. A análise abrange as políticas de inclusão desenvolvidas no âmbito da UFJF e as estratégias implementadas por coordenadores de curso e professores para promover a inclusão de estudantes com deficiência. Também são examinadas as barreiras encontradas no processo de inclusão, as estratégias mobilizadas pelos próprios estudantes diante dos obstáculos enfrentados, seus níveis de satisfação com o contexto acadêmico e as ações que favorecem sua permanência na universidade, além de aspectos relacionados à sua qualidade de vida.

Para garantir o anonimato dos participantes, foram adotados códigos alfanuméricos: E1 a E28 para os estudantes, P1 a P18 para os docentes, C1 a C4 para os coordenadores e N1 para o representante do NAI.

5.1 SATISFAÇÃO E ATITUDE DIANTE DE OBSTÁCULOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFJF

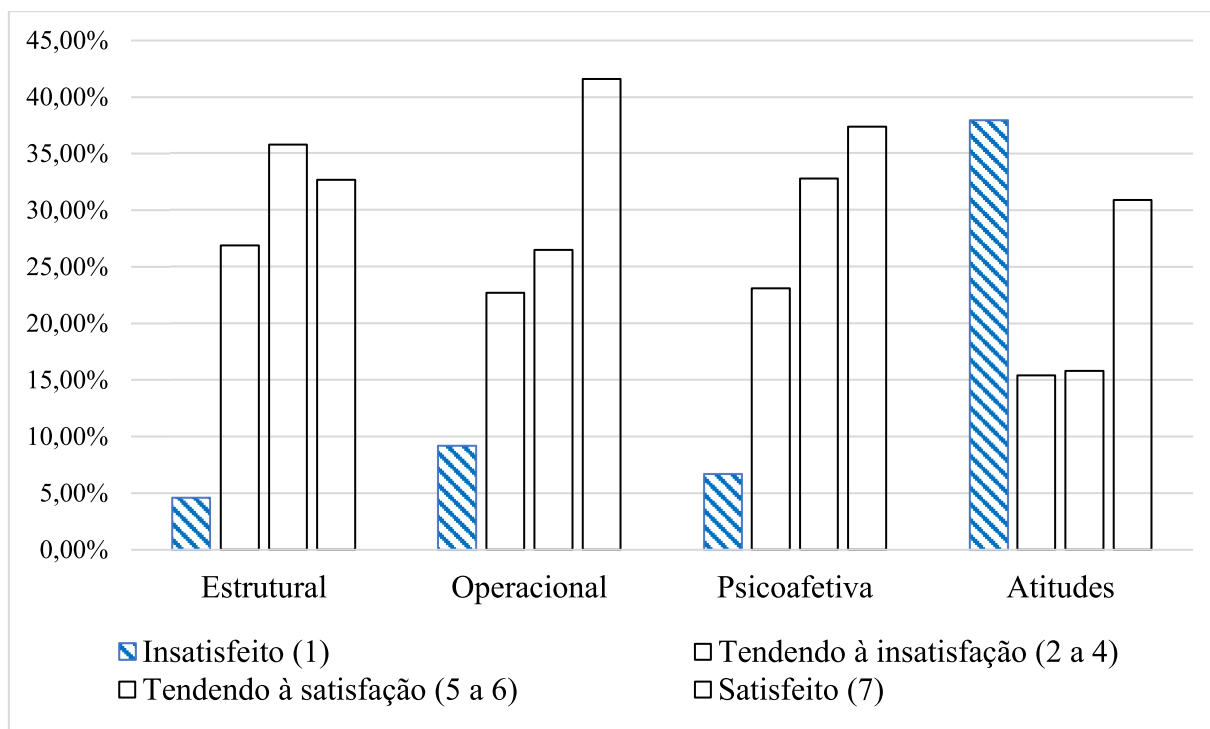
Os resultados da Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência revelaram uma tendência à satisfação em três dimensões: com a estrutura física do campus (Satisfação Estrutural), com os recursos de apoio voltados ao deslocamento, à comunicação e ao desenvolvimento acadêmico (Satisfação Operacional) e com a sensação de inclusão e pertencimento à instituição (Satisfação Psicoafetiva). No entanto, a dimensão Atitude diante dos obstáculos indicou tendência à insatisfação, sugerindo dificuldades no enfrentamento dos obstáculos e barreiras institucionais.

O percentual de respostas omissas na ESA foi de 22,4%, considerando a escala total. A maior concentração dessas omissões ocorreu no domínio Satisfação Operacional, com 49,2%. A elevada taxa de respostas omissas nessa dimensão deve-se, em grande parte, ao fato de que muitas perguntas exigiam experiência prévia com recursos oferecidos pela instituição, a qual, a maioria dos participantes não possuía.

Essas omissões já eram esperadas e estão de acordo com a literatura. No estudo de Guerreiro (2011), observou-se uma taxa de 29,6% de respostas omissas, com predominância na dimensão Satisfação Operacional. De forma semelhante, Baú (2015) identificou 28,1% de omissões, majoritariamente concentradas nessa mesma dimensão. Por sua vez, Corrêa (2014) registrou 16,8% de omissões, com maior incidência na Satisfação Estrutural.

A satisfação dos participantes em relação à estrutura física, aos recursos oferecidos pela instituição, ao sentimento de inclusão e pertencimento, bem como às atitudes diante de obstáculos, pode ser verificada na Gráfico 1:

Gráfico 1 - Resultados de cada dimensão da ESA, em percentis



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A dimensão com maior índice de insatisfação entre os participantes foi Atitude diante de obstáculos, relacionada a comportamentos de aceitação passiva e à dificuldade de enfrentamento das barreiras institucionais. Em contraste, a dimensão com maior percentual de satisfação foi a Operacional, o que pode indicar uma experiência positiva quanto aos recursos de apoio oferecidos para deslocamento, comunicação e desenvolvimento acadêmico.

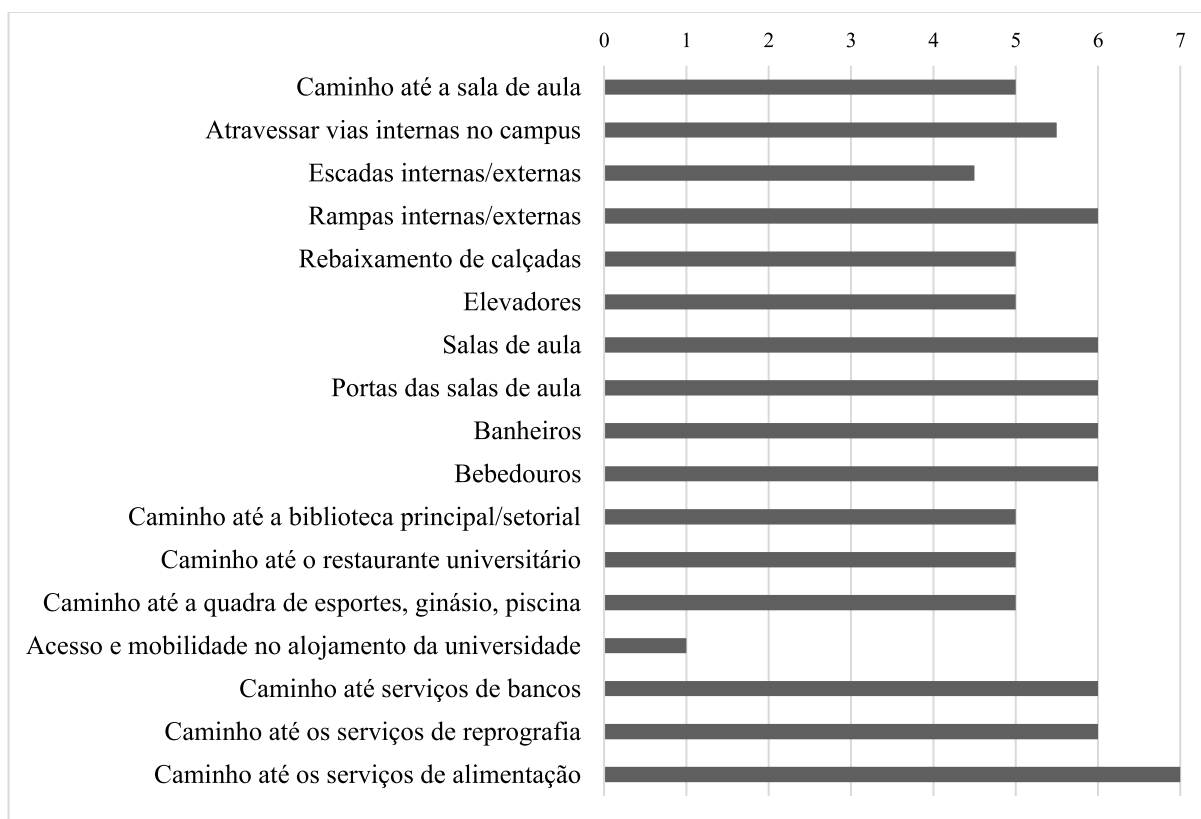
A seguir, os resultados de cada dimensão da ESA são apresentados e discutidos de forma detalhada.

5.1.1 Satisfação Estrutural

A maioria dos participantes (82,2%) avaliou como positiva a estrutura física da universidade, sendo que 64,3% tenderam à satisfação e 17,9% estavam satisfeitos. Destaca-se que a acessibilidade dos telefones públicos não foi avaliada, pois esse tipo de equipamento já não está mais presente no campus da universidade.

O Gráfico 2 apresenta as medianas obtidas em cada pergunta referente à Satisfação Estrutural:

Gráfico 2 - Satisfação Estrutural



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A mediana total da Satisfação Estrutural foi 5,5, indicando que os participantes estão mais satisfeitos do que insatisfeitos com a estrutura física da instituição. De acordo com o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, as características dos estudantes (características da Pessoa) estão inter-relacionadas às condições do contexto imediato (microssistema) e aos processos cotidianos de circulação e uso desses espaços, que, ao longo do tempo, vão sendo ajustados (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Dentre os aspectos avaliados, o trajeto até os serviços de alimentação foi o único com maior mediana, 7, demonstrando total satisfação dos participantes. Resultados semelhantes foram identificados nos estudos de Corrêa (2014) e Baú (2015), evidenciando que as instituições, em diferentes contextos, têm promovido adaptações e melhorias em calçadas, vias e demais espaços de circulação, a fim de ampliar a acessibilidade para estudantes com deficiência, especialmente aqueles com dificuldades de mobilidade.

Os participantes relataram que, em geral, as cantinas são acessíveis e estão presentes na maioria dos prédios. Nos locais onde não há cantinas em funcionamento, quatro participantes (E11, E19, E22, E25) mencionaram dificuldades, como a necessidade de levar lanche ou se deslocar até outro prédio para utilizar a estrutura disponível. Esse resultado indica que há uma distribuição desigual das cantinas nos diferentes espaços do campus universitário, o que exige maior esforço adaptativo dos estudantes em alguns contextos.

De forma semelhante, o caminho até os serviços de reprografia apresentou tendência à satisfação. No entanto, a ausência desses serviços em diversos setores foi apontada por oito participantes (E5, E11, E15, E18, E19, E22, E25, E26) como um dificultador. Os participantes relataram que para acessar esses serviços precisam percorrer longas distâncias, muitas vezes enfrentando subidas e descidas íngremes, até pontos mais centrais do campus. Esse resultado evidencia que os processos de acesso são modulados tanto pelas condições físicas do ambiente quanto pelas demandas individuais, podendo se tornar mais exigentes dependendo dessa interação. Essa dificuldade é ainda mais acentuada para os alunos dos cursos de Fisioterapia e Medicina, cujas faculdades estão localizadas fora do campus, no Hospital Universitário, o que exige um deslocamento adicional para utilizar o serviço. Nesse caso, a articulação entre diferentes contextos institucionais amplia a complexidade do acesso a alguns locais do campus no cotidiano acadêmico. Ressalta-se, contudo, que em alguns campi o serviço sequer é oferecido, conforme demonstrado por Lima et al. (2019).

Apesar dessas limitações, tanto o caminho até as cantinas quanto até os serviços de reprografia foram avaliados positivamente, o que pode indicar uma adaptação dos estudantes, seja pela disponibilidade de alternativas próximas, seja pela menor dependência de impressões e xerox, em razão do uso crescente de tecnologias digitais. Esse resultado pode refletir processos construídos ao longo do tempo, nos quais os estudantes reorganizam suas práticas diante das condições disponíveis. É importante destacar, contudo, que os serviços de reprografia e cantinas operam por meio de concessão administrativa de uso. Assim, a ausência de atendimento em alguns setores se deve à inexistência de empresas habilitadas ou interessadas nos processos licitatórios, o que compromete a cobertura integral desses serviços no campus.

No que se refere à estrutura do alojamento da universidade, apenas dois participantes (E1, E3) conheciam o local, avaliando sua acessibilidade como insatisfatória. Ambos os participantes relataram falhas recorrentes na plataforma elevatória da entrada, o que impede o acesso ao prédio por estudantes que não conseguem subir escadas. Segundo Corrêa (2014), a presença de acessibilidade é decisiva para a escolha dos estudantes sobre morar ou não na residência da universidade.

De forma semelhante, os elevadores e plataformas elevatórias de toda a instituição, embora avaliados com tendência à satisfação pelos participantes, apresentam falhas recorrentes que, em alguns casos, perduram por todo o semestre. Essas ocorrências foram mencionadas por nove participantes (E1, E3, E9, E10, E11, E20, E21, E22, E26) em prédios como a Biblioteca Central, as Faculdades de Odontologia e Engenharia, e os Institutos de Ciências Humanas (ICH), Ciências Exatas (ICE), Artes e Design (IAD) e Ciências Biológicas (ICB). A recorrência dessas falhas ao longo do semestre indica que tais limitações não são pontuais, mas se mantêm no tempo, impactando continuamente a experiência dos estudantes.

As escadas internas e externas da instituição, por sua vez, foram as únicas a serem avaliadas com tendência à insatisfação. No entanto, os participantes relataram que os principais problemas estão relacionados às escadas externas, por apresentarem degraus irregulares e falta de sinalização (E4, E10, E12, E18, E19, E20, E28), além da ausência de corrimãos em alguns trechos (E5, E10, E11, E18, E21, E28). Esse resultado demonstra que determinadas características do ambiente podem dificultar de forma mais direta a mobilidade dos estudantes, especialmente para aqueles com maiores dificuldades físicas. Guerreiro (2011) e Corrêa (2014) encontraram resultados similares aos da presente pesquisa, indicando a insatisfação dos participantes quanto às escadas no ambiente universitário, destacando problemas como degraus com altura inadequada, piso escorregadio em dias de chuva, ausência de sinalização entre os degraus e falta de corrimãos. Entretanto, resultados de satisfação com esses aspectos foram evidenciados por Baú (2015) e Teixeira (2019).

No que diz respeito às rampas, os participantes demonstraram tendência à satisfação, embora seis (E2, E3, E18, E19, E22, E26) tenham considerado sua quantidade insuficiente. Ressaltaram que a escassez de rampas os obriga a percorrer longas distâncias para acessá-las, o que aumenta o esforço e o tempo necessários para o deslocamento no campus. Dois participantes (E3, E11) também relataram a inclinação inadequada de algumas rampas, situação igualmente apontada nos estudos de Corrêa (2014) e Baú (2015), a qual dificulta ou inviabiliza o uso autônomo por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de aumentar o risco de acidentes.

Constata-se que os resultados desta pesquisa corroboram a literatura ao evidenciar que barreiras estruturais relacionadas a elevadores, escadas e rampas são recorrentes nas instituições de ensino superior, seja pela ausência desses dispositivos, seja por falhas técnicas que comprometem seu funcionamento (Baú, 2015; Corrêa, 2014; Guerreiro, 2011; Reis & Glat, 2022; Souza, 2022; Santos & Pessoa, 2019).

As demais condições de mobilidade do campus, tais como atravessar as vias internas, e o caminho até as salas de aula, bibliotecas, restaurante universitário, espaços esportivos e serviços de bancos, apresentaram tendência à satisfação. Adicionalmente, cinco participantes (E1, E10, E12, E18, E27) apontaram como principais obstáculos à mobilidade nas vias do campus o desrespeito dos motoristas às faixas de pedestres e aos redutores de velocidade, comprometendo a segurança. Esse aspecto evidencia que os processos de circulação não dependem apenas da estrutura física, mas também das interações sociais estabelecidas no ambiente, uma vez que o campus da UFJF é uma via aberta, ligando a Cidade Alta à Zona Sul, de forma que suas vias não são utilizadas apenas pela comunidade acadêmica.

Outro agravante citado por quatro participantes (E11, E18, E19, E20) foi a topografia acidentada do campus, marcada pela presença de aclives e declives, o que dificulta ainda mais a mobilidade. Nesse contexto, o transporte interno, embora considerado essencial, apresenta problemas como superlotação, horários reduzidos e desrespeito aos assentos reservados (E11, E12, E18, E22, E25). Resultados similares foram encontrados por Teixeira (2019).

Os espaços das salas de aula foram avaliados com tendência à satisfação, resultado semelhante ao encontrado por Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Baú (2015). No entanto, cinco participantes (E4, E10, E19, E20, E26) destacaram que o espaço nas salas de aula é limitado/restrito para uma circulação adequada, em razão da grande quantidade de carteiras, o que compromete a mobilidade, especialmente de pessoas que utilizam cadeira de rodas ou muletas.

Por fim, os banheiros também apresentaram tendência à satisfação. Apesar da avaliação positiva, seis participantes (E3, E7, E9, E19, E20, E21) relataram que alguns banheiros acessíveis permanecem trancados, sendo necessário solicitar a chave na secretaria ou aos vigilantes – como ocorre no ICH e na Faculdade de Engenharia. Segundo os participantes, essa exigência causa constrangimento e impõe um deslocamento adicional aos usuários para a obtenção das chaves.

O participante E21 apontou, ainda, que, no IAD, o banheiro acessível tem sido utilizado para outras finalidades, estando, portanto, indisponível para uso da comunidade acadêmica. Essa situação foi reforçada pelo participante E11, que relatou desconhecer a existência de banheiros acessíveis no instituto. No estudo de Lustosa e Ribeiro (2020) foram encontrados resultados similares, em que banheiros acessíveis estavam sendo utilizados como depósitos de materiais. Situações como essa indicam descontinuidades entre a disponibilidade dos recursos e sua efetiva inserção nas rotinas dos estudantes, de forma que cabe à instituição a observância da adequação e sinalização apropriada dos banheiros destinados às pessoas com deficiência.

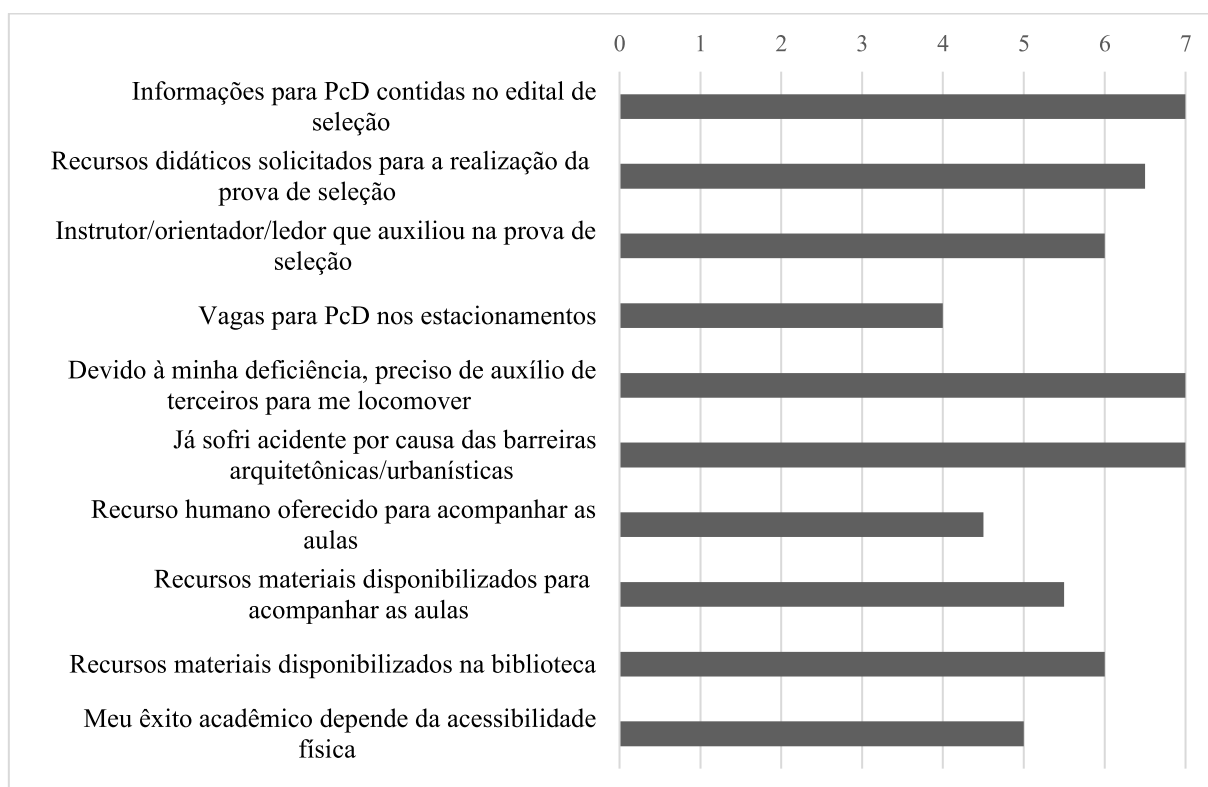
O conjunto de aspectos discutidos nesta dimensão reforça que a garantia do direito de ir e vir é fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente universitário (Reis & Glat, 2022; Silva, 2024). A mobilidade no campus e o acesso a espaços institucionais, como salas de aula, bibliotecas e moradia estudantil, bem como a recursos básicos e essenciais – como banheiros, bebedouros, restaurante universitário e cantinas –, são condições indispensáveis para que esses estudantes possam exercer sua autonomia e participar plenamente da vida acadêmica.

5.1.2 Satisfação Operacional

A maioria dos participantes (85,7%) avaliou positivamente os elementos e recursos oferecidos pela instituição para deslocamento, comunicação e desenvolvimento acadêmico, sendo 50% com tendência à satisfação e 35,7% plenamente satisfeitos. Destaca-se que o recurso humano disponível na biblioteca não foi avaliado por nenhum participante, uma vez que todos declararam desconhecer esse suporte.

O Gráfico 3 apresenta as medianas obtidas em cada pergunta referente à Satisfação Operacional:

Gráfico 3 - Satisfação Operacional



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A mediana total da Satisfação Operacional foi 5,5, indicando, de modo geral, que os participantes estão mais satisfeitos do que insatisfeitos com os recursos de locomoção, comunicação e didáticos oferecidos pela instituição. Segundo Bronfenbrenner e Morris (2006), as características dos microssistemas – neste caso, o campus e os espaços físicos da UFJF frequentados pelos estudantes – apresentam condições que possibilitam o acesso por meio dos diferentes recursos e apoios disponibilizados. A interação entre a pessoa e esses contextos, quando permeada por recursos que favorecem a participação, contribui para o desenvolvimento de processos como autonomia, independência e ampliação das competências para a vida acadêmica.

Índices mais elevados foram atribuídos à ausência de necessidade de auxílio de terceiros para locomoção, à não ocorrência de acidentes no campus causados por barreiras arquitetônicas e urbanísticas e às informações contidas no edital de seleção, todos avaliados como satisfatórios. Esse resultado indica que os recursos disponíveis têm favorecido a autonomia nos deslocamentos, reduzindo a dependência de apoio externo. A maioria dos participantes indicou não precisar do apoio de terceiros para locomoção e destacou a relevância do ônibus interno para facilitar o deslocamento na instituição.

Quanto à ocorrência de acidentes no campus, a maioria dos participantes relatou nunca ter passado por essa situação. No entanto, quatro participantes (E1, E3, E12, E20) relataram quedas nas escadas externas, calçadas irregulares e banheiros com o chão molhado. Esses relatos evidenciam que, embora a circulação seja majoritariamente segura, ainda ocorrem situações em que as condições do ambiente não são seguras, colocando em os discentes em situação de risco. Na pesquisa de Corrêa (2014), a maioria dos participantes relatou ter vivenciado acidentes dentro da instituição, sendo a maior parte composta por estudantes com deficiência visual. As principais causas apontadas foram escorregões, tropeços, colisões com obstáculos, além de desníveis e buracos no trajeto, evidenciando falhas na infraestrutura e na sinalização dos espaços universitários.

As informações direcionadas às pessoas com deficiência no edital de seleção foram avaliadas apenas pelos participantes que ingressaram por meio do processo seletivo da própria universidade. A maioria considerou as informações adequadas, embora dois participantes (E3, E4) tenham sugerido maior detalhamento e melhor organização das orientações, com o objetivo de facilitar a compreensão dos candidatos.

Os recursos materiais disponibilizados para o acompanhamento das aulas foram avaliados como satisfatórios pela maioria dos participantes, embora tenham sido apontadas

algumas limitações. A avaliação foi realizada por 12 participantes que haviam solicitado algum tipo de suporte da universidade e está detalhada no Quadro 2:

Quadro 2 - Recursos materiais solicitados para acompanhar as aulas

Participantes	Tipos de deficiência	Recursos solicitados	Notas (1 a 7)	Justificativas
E1	TEA	Usar notebook para realização de provas; Realizar atividades em grupo individualmente; Tempo adicional para avaliações.	4	Alguns professores não permitem o uso do notebook, por receio de cola durante as provas, e não oferecem tempo adicional para a realização das avaliações.
E3	DF	Mesa adaptada.	6	A mesa foi disponibilizada, mas não se adaptou totalmente à cadeira de rodas do estudante.
E4	DV	Material didático ampliado; Receber o material didático com antecedência; Utilizar vídeos dublados, e não legendados; Tempo adicional para avaliações.	3	Os professores esquecem de ampliar o material, não o enviam com antecedência ao estudante e utilizam vídeos legendados.
E6	DF	Mesa e cadeira adaptadas.	7	O recurso foi disponibilizado conforme solicitado.
E9	DF	Mesa adaptada.	7	O recurso foi disponibilizado conforme solicitado.
E12	DV	Material didático ampliado; Contraste adequado dos slides; Receber o material didático com antecedência.	1	Os recursos não são ofertados.
E13	TEA	Tempo adicional para avaliações.	5	Nem todos os professores oferecem dilatação de tempo nas avaliações.
E14	DA	Receber o material didático audiovisual com antecedência para acompanhar as aulas e realizar provas; Dilatação de curso*.	7	Os recursos foram disponibilizados conforme solicitado.
E15	TEA	Realizar atividades em grupo individualmente; Substituir apresentações orais por trabalhos escritos.	5	Alguns professores exigem a apresentação oral de trabalhos.
E16	DF	Substituir provas escritas por orais.	4	Apenas alguns professores aplicam as provas no formato oral.
E20	DF	Disponibilizar cadeira de rodas na Secretaria	7	O recurso foi disponibilizado conforme solicitado.
E27	DA	Receber o material didático audiovisual com antecedência para acompanhar as aulas e realizar provas.	7	O recurso foi disponibilizado conforme solicitado.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota: * A dilatação de curso é um direito dos estudantes da UFJF, com ou sem deficiência, que, por algum motivo previsto na legislação da instituição, necessitem da ampliação do prazo para a conclusão da graduação (UFJF, 2025a).

Observa-se que o principal problema apontado pelos participantes refere-se ao não atendimento de suas necessidades pelos professores, especialmente no que diz respeito à ampliação do material didático, ao envio prévio dos conteúdos e à concessão de tempo adicional para a realização de atividades. A evidência desse resultado reflete o fato de que a efetividade dos recursos não depende apenas de sua disponibilidade, mas da forma como são incorporados aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Openheimer e Rodrigues (2019, p. 872) destacam que “comumente, os professores universitários adotam práticas pedagógicas excludentes em sala de aula que não promovem a inclusão, apenas a integração dos alunos com deficiência”. Tal cenário evidencia a necessidade de efetivo cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão, bem como do compromisso institucional e docente em planejar e implementar estratégias pedagógicas acessíveis, capazes de assegurar condições equitativas de participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência.

Quatro participantes (E2, E8, E23, E28) relataram, ainda, que desconheciam a possibilidade de solicitar recursos à universidade, apesar de apresentarem alguma necessidade. O acesso à informação interfere diretamente na forma como os estudantes mobilizam recursos ao longo de sua trajetória acadêmica, cabendo à universidade favorecer esse acesso. Destaca-se que nenhum deles conhecia o Núcleo de Apoio à Inclusão, o que evidencia a importância de mais divulgação a respeito das atribuições deste setor, uma vez que ele é o principal responsável pela disseminação de informações essenciais e implementação de estratégias para garantir a permanência dos estudantes com deficiência na instituição. Tal desconhecimento indica fragilidades nos processos de comunicação institucional, que limitam o uso de recursos disponíveis por quem de fato necessita.

Na pesquisa de Corrêa (2014), metade dos participantes (n=6) demonstrou satisfação com os recursos disponibilizados, como materiais escritos em formato digital (textos, avaliações, apresentações e atividades), textos em Braille, mobiliário adaptado e a possibilidade de realizar provas com consulta ao conteúdo previamente trabalhado em sala de aula. Em contrapartida, na pesquisa de Teixeira (2019), a maioria dos respondentes expressou insatisfação com os recursos oferecidos, o que, segundo o autor, reflete uma negligência quanto às necessidades dos estudantes, seja por desconhecimento, seja pela ausência efetiva de materiais e equipamentos adequados.

Por outro lado, o recurso humano disponível nas palestras e demais eventos promovidos pela instituição foi avaliado com tendência à insatisfação. Cinco participantes (E4, E19, E24, E27, E28) indicaram insatisfação ou tendência à insatisfação, principalmente em relação à ausência de TILS na maioria das palestras e eventos realizados no campus. Nesse sentido,

evidencia-se que a participação tende a ser mais limitada fora do contexto de sala de aula, indicando descontinuidade na oferta de recursos nas diferentes atividades acadêmicas. A mesma limitação foi identificada por Corrêa (2014), que evidenciou a recorrente falha das IES em garantir a inclusão nas atividades extracurriculares. Nesse sentido, Souza (2022) ressalta que a trajetória formativa do estudante vai além da sala de aula, de forma que, para a inclusão ser efetiva, é essencial que ele tenha acesso a todos os espaços da universidade.

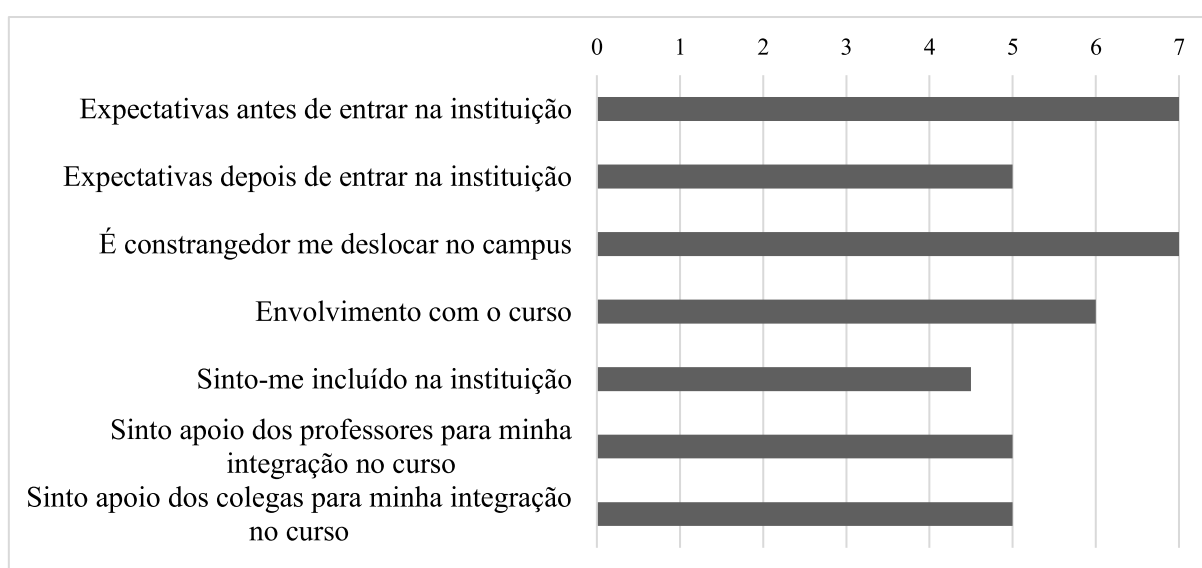
Por fim, as vagas reservadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos do campus também apresentaram tendência à insatisfação. Oito participantes (E11, E15, E16, E18, E19, E20, E26, E27) relataram que a quantidade de vagas reservadas é insuficiente, e três (E4, E11, E27) destacaram que algumas estão localizadas em áreas inclinadas, o que dificulta o embarque e desembarque seguros, especialmente para usuários de cadeira de rodas ou com mobilidade reduzida. Resultados semelhantes foram identificados por Corrêa (2014), cujo estudo também evidenciou a escassez e má localização dessas vagas, comprometendo a segurança e a autonomia dos usuários. Dois participantes (E16, E18) apontaram que nas Faculdades de Medicina e de Fisioterapia os estacionamentos são compartilhados com os usuários do Hospital Universitário, o que intensifica a disputa por vagas, especialmente as reservadas para pessoas com deficiência. Diante desse cenário, cabe à instituição adotar medidas que assegurem o cumprimento da legislação e o uso adequado das vagas reservadas, como o reforço da fiscalização, a melhoria da sinalização e, quando possível, a ampliação da oferta de vagas destinadas às pessoas com deficiência.

As questões tratadas nesta dimensão referem-se a aspectos fundamentais para a efetivação da inclusão no ensino superior, envolvendo desde o acesso a informações no processo seletivo até às condições necessárias para participação efetiva das atividades acadêmicas. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) constitui um marco fundamental ao estabelecer que as instituições de ensino superior devem assegurar condições especiais para o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, incluindo adaptações em avaliações, tempo adicional e outros apoios necessários. Esse entendimento é reforçado por diversas normativas posteriores que ampliam o direito à acessibilidade e às adaptações no contexto educacional. Nesse cenário, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolida e sistematiza princípios e garantias que antes se encontravam dispersos, ao assegurar a oferta de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva, além de critérios avaliativos que respeitem as singularidades das pessoas com deficiência, reafirmando o compromisso com a educação inclusiva no ensino superior.

5.1.3 Satisfação Psicoafetiva

No que se refere à satisfação intra e interpessoal dos estudantes em relação ao sentimento de inclusão e pertencimento à instituição, os resultados mostram uma experiência predominantemente positiva dos participantes (75%), sendo 42,9% com tendência à satisfação e 32,1% plenamente satisfeitos. O Gráfico 4 apresenta as medianas obtidas em cada pergunta referente à Satisfação Psicoafetiva:

Gráfico 4 - Satisfação Psicoafetiva



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

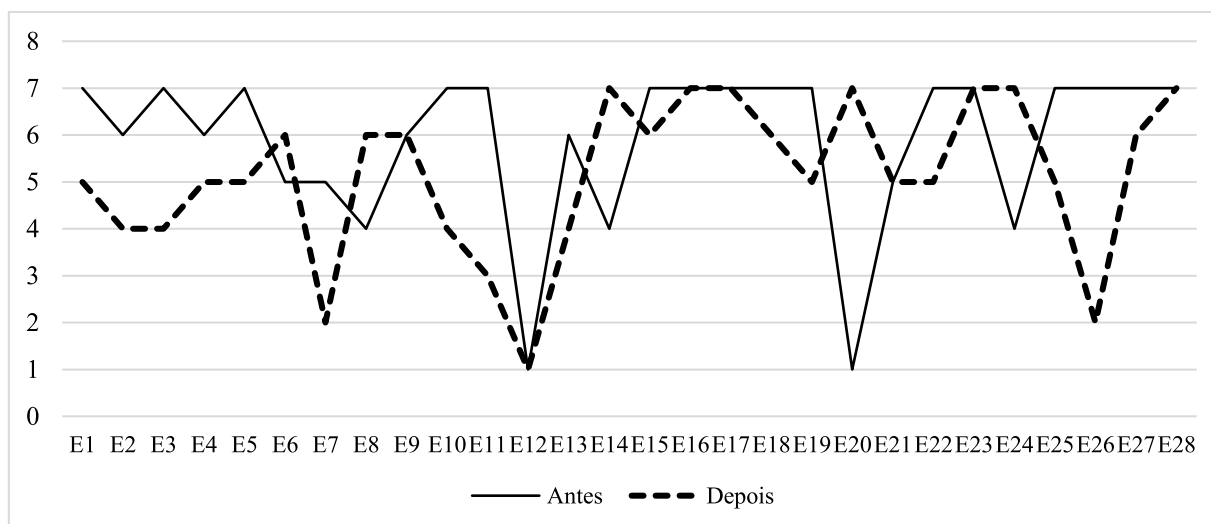
A mediana total da Satisfação Psicoafetiva foi 5, indicando uma tendência à satisfação dos participantes em relação ao sentimento de pertencimento à instituição. De acordo com o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, vínculos que favorecem o desenvolvimento do sentimento de pertencimento são construídos por meio de processos contínuos de interação, reconhecimento e participação ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Os maiores níveis de satisfação foram observados em relação à ausência de constrangimento ao se deslocar pelo campus e às expectativas que os estudantes tinham antes de ingressar na universidade. Dessa forma, a maioria dos participantes afirmou nunca ter vivenciado situações constrangedoras no ambiente acadêmico, o que é corroborado pela literatura (Baú, 2015; Corrêa, 2014; Guerreiro, 2011; Lima et al., 2019; Teixeira, 2019). Entre os que relataram maior constrangimento, destacam-se estudantes com dificuldades de locomoção (E2, E8, E10, E25), o que converge com os resultados de Corrêa (2014), segundo

os quais discentes usuários de cadeira de rodas referiram maior desconforto ao se deslocarem pelo campus. Esses resultados demonstram que as experiências variam conforme as características individuais, especialmente quando associadas a maiores demandas de acessibilidade. Dessa forma, observa-se que embora as barreiras arquitetônicas ainda exerçam impacto significativo, o constrangimento vivenciado não se restringe aos obstáculos físicos. Mesmo diante de avanços normativos e institucionais, persistem atitudes sutis de exclusão, expressas em olhares, comentários, infantilização ou superproteção. Nesse sentido, as interações sociais desenvolvidas no cotidiano também influenciam diretamente esses processos. Em uma sociedade historicamente estruturada a partir de uma lógica capacitista, pessoas com deficiência ainda podem ser percebidas como “fora do padrão”, o que contribui para experiências de exposição e desconforto (Amorim & Fumes, 2023; Bernardes, 2024).

Em relação às expectativas antes do ingresso na instituição, os resultados evidenciaram que 57,1% (n=16) dos participantes apresentaram expectativas bastante positivas, tendo esse item alcançado a maior mediana. No entanto, após o ingresso, as expectativas diminuíram, sendo que 14,3% (n=4) dos participantes mantiveram a nota máxima. As expectativas de cada participante, antes e após o ingresso na instituição, estão apresentadas na Gráfico 5:

Gráfico 5 - Expectativas antes e depois de entrar na instituição



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nota: Os escores variam entre 1 (expectativas negativas) e 7 (expectativas positivas).

Na comparação entre as expectativas antes e após o ingresso, 57,1% (n=16) relataram piora em suas percepções, 25% (n=7) indicaram estabilidade e apenas 17,9% (n=5) afirmaram melhora. Houve uma diminuição na mediana das avaliações que, antes do ingresso era 7 e, após

a vivência universitária diminuiu para 5. Pesquisas anteriores também indicaram queda nas expectativas dos estudantes com deficiência após o ingresso na universidade. Em Guerreiro (2011), 56,2% relataram piora, 25% mantiveram as expectativas e apenas 18,8% atribuíram melhora, com a mediana reduzida de 7 para 5,5. Já em Corrêa (2014), 66,7% apontaram piora, 33,3% estabilidade e nenhum indicou melhora, com a mediana caindo de 7 para 4,5.

Entre os participantes que relataram melhora nas expectativas, três (E8, E14, E20) destacaram experiências positivas com professores comprometidos com a inclusão e apoio institucional eficaz. Entre os participantes que relataram manutenção das expectativas, cinco (E9, E16, E17, E23, E28) afirmaram que suas demandas foram sempre atendidas prontamente pelo NAI, pela coordenação de curso e pelos professores, conforme esperavam. Outros dois (E12, E21) relataram que já esperavam enfrentar dificuldades e se prepararam para isso; nesse caso, a experiência não foi necessariamente positiva, apenas condizente com o que já previam.

Já os participantes que indicaram piora nas expectativas após o ingresso na instituição, seis (E2, E7, E13, E18, E26, E27) destacaram a falta de apoio dos professores como uma das principais causas de insatisfação. De modo geral, os participantes relataram que, embora os docentes tenham conhecimento de suas necessidades, pouco se esforçam para oferecer o apoio necessário – o que também foi relatado nas pesquisas de Guerreiro (2011), Corrêa (2014) e Teixeira (2019). Outro fator que contribuiu para a piora das expectativas foi a inexistência de uma política institucional clara e articulada de inclusão, também relatada por seis participantes (E1, E2, E3, E5, E7, E19), o que se reflete na falta de informações e na consequente dificuldade de acesso aos direitos. Lustosa e Ribeiro (2020) identificaram que a percepção negativa do ambiente acadêmico pode levar estudantes com deficiência a considerar a desistência do curso.

As expectativas dos alunos em relação à universidade são fortemente influenciadas pelo apoio recebido, especialmente dos professores e da instituição. Esses resultados evidenciam que a ausência de políticas claras de inclusão e a carência de iniciativas efetivas por parte dos docentes, como a adoção de recursos e estratégias pedagógicas adequadas, configuram os principais fatores de insatisfação.

Os menores índices desta dimensão foram atribuídos ao sentimento de inclusão, único item avaliado com tendência à insatisfação. Quatro participantes (E1, E3, E4, E25) relataram a percepção de que as iniciativas inclusivas permanecem concentradas no âmbito do NAI, configurando-se como ações pontuais e pouco articuladas com outros setores da universidade. Dessa forma, depreende-se que a inclusão não tem sido vivenciada de forma integrada no cotidiano institucional, o que limita sua incorporação nos diferentes contextos acadêmicos. Além disso, quatro participantes (E1, E10, E17, E23) mencionaram a ausência de fila

preferencial para o acesso ao ônibus interno ou ao restaurante universitário e falta de assentos reservados em eventos acadêmicos. Para os participantes, a ausência dessas medidas parece ter tido um impacto negativo que, por sua vez, comprometeu o sentimento de inclusão, uma vez que sinaliza a falta de reconhecimento institucional das necessidades específicas dos estudantes com deficiência (Dal Vesco, 2022; Lustosa & Ribeiro, 2020). Destaca-se que a Lei nº 10.048/2000, atualizada pela Lei nº 14.626/2023, estabelece o atendimento prioritário às pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA. No contexto do ensino superior, essa garantia é reafirmada e detalhada pela Lei Brasileira de Inclusão, especialmente em seu art. 30, que impõe às instituições de ensino superior, públicas e privadas, a adoção de atendimento preferencial às pessoas com deficiência nas dependências das instituições e nos serviços oferecidos.

Por fim, destaca-se que o sentimento de apoio tanto dos professores quanto dos colegas foi avaliado com tendência à satisfação. No entanto, três participantes (E1, E18, E19) relataram vivências marcadas por atitudes excludentes, especialmente comportamentos pouco colaborativos por parte dos colegas. Esse resultado evidencia que experiências positivas e negativas coexistem, variando conforme as interações estabelecidas no cotidiano. Dois participantes (E7, E26) preferiram não informar sua deficiência aos colegas por não se sentirem à vontade para compartilhar essa condição. Essa decisão pode indicar que experiências anteriores de julgamento influenciam a forma como os estudantes se posicionam no contexto social. A literatura é consistente acerca da tendência de os estudantes com deficiência ocultarem seu diagnóstico para evitar preconceitos, discriminação, estigmatização, *bullying* e atitudes capacitistas no ambiente universitário (Aguilar & Rauli, 2020; Amorim & Fumes, 2023; Oliveira & Abreu, 2019; Souza, 2022).

Esses fatores repercutem negativamente na vida dos estudantes, causando danos emocionais e psicológicos, incluindo sofrimento, baixa autoestima, ansiedade, depressão e isolamento social, impactando negativamente seu desenvolvimento acadêmico (Aguilar & Rauli, 2020; Amorim & Fumes, 2023; Souza, 2022). Para enfrentar essas situações, as instituições de ensino superior devem implementar políticas claras de inclusão, criar mecanismos eficazes de denúncia e investir em ações de sensibilização voltadas para toda a comunidade acadêmica (Sassaki, 2009).

Em relação aos docentes, três participantes (E9, E14, E27) destacaram que os professores demonstram constante solicitude em relação às suas demandas, oferecendo todo o apoio necessário. Por outro lado, seis participantes (E1, E4, E12, E13, E15, E16) foram categóricos ao relatarem que suas demandas acadêmicas são frequentemente negligenciadas, o

que é amplamente documentada em diversos estudos (Costa et al., 2020; Furlan et al., 2020; Santos & Pessoa, 2019; Santos et al., 2020; Souza, 2022; Teixeira, 2019).

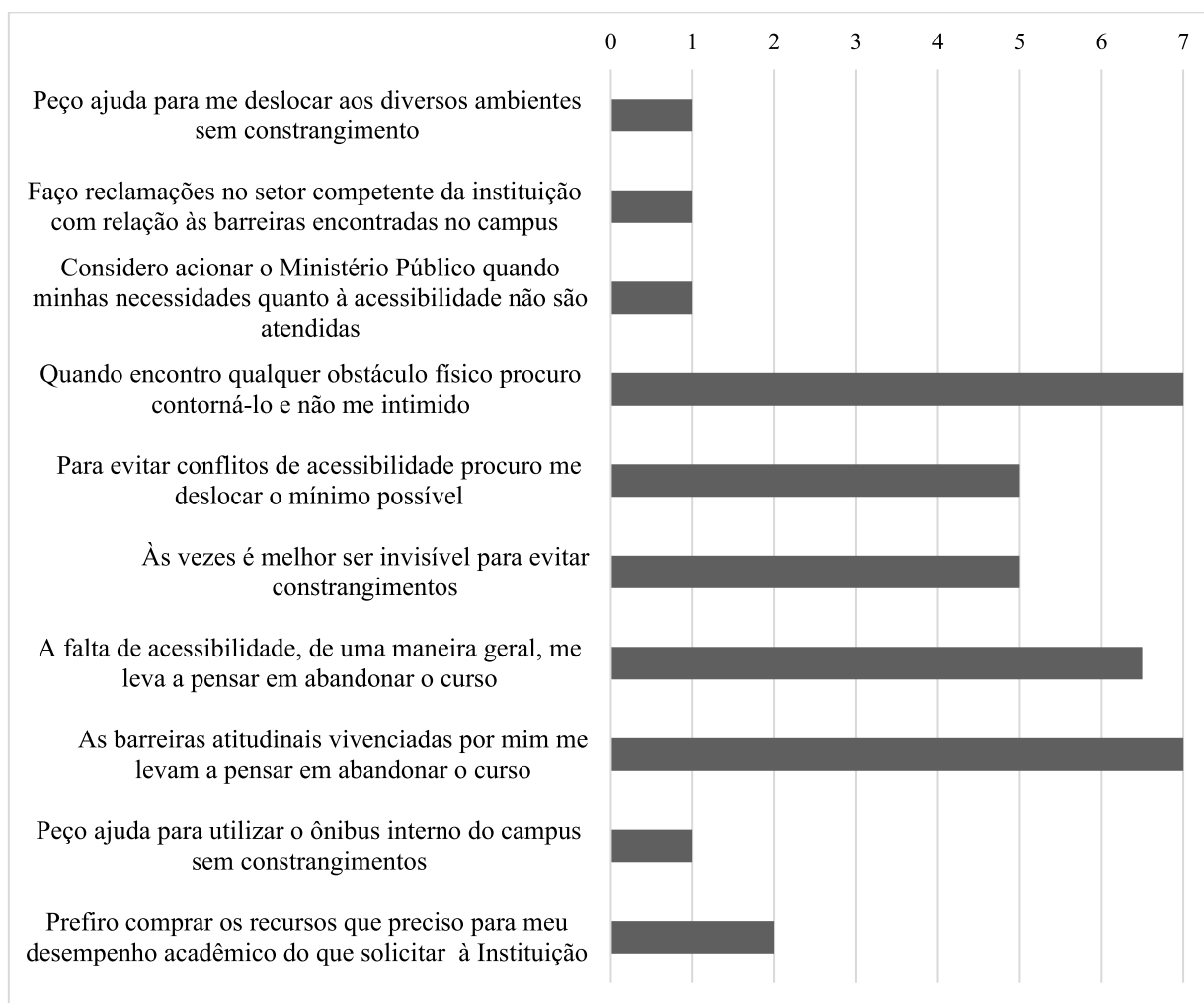
No estudo de Corrêa (2014, p. 160), “os alunos relataram que sentiam mais apoio dos seus colegas de sala para a sua integração no curso, do que dos seus professores”. Nesse sentido, Bezerra (2022) evidenciou que alguns docentes ainda não concebem a universidade como um espaço para todos, o que reforça a urgência de desconstruir visões capacitistas e superar os estigmas que envolvem as potencialidades das pessoas com deficiência.

Nesta dimensão, foram tratados aspectos subjetivos e relacionais que influenciam a vivência universitária de estudantes com deficiência. A forma como se sentem acolhidos, reconhecidos e apoiados dentro da instituição impacta diretamente sua participação, envolvimento e permanência no curso. Elementos como o apoio docente e discente, o senso de pertencimento, a percepção de inclusão e as experiências no cotidiano do campus revelam a importância de um ambiente que valorize não apenas a acessibilidade física, mas também as dimensões emocionais e sociais da inclusão.

5.1.4 Atitude diante de obstáculos

Nesta categoria, foi evidenciado que a maioria dos participantes (64,3%) tende a recuar ou se manter omissa frente aos obstáculos, revelando desafios importantes no enfrentamento das barreiras. O Gráfico 6 apresenta as medianas obtidas em cada pergunta referente à Atitude diante de obstáculos, cujas respostas variaram entre ‘nunca’ e ‘sempre’:

Gráfico 6 - Atitude diante de obstáculos



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A mediana total da categoria Atitude diante de obstáculos foi 3,5, representando a menor dentre as quatro dimensões avaliadas. De forma geral, esse resultado sugere que a maioria dos estudantes tende a recuar diante das barreiras.

Duas questões obtiveram pontuação máxima, indicando que os participantes buscam ativamente soluções para suas dificuldades. Uma delas se refere à busca de soluções para os obstáculos físicos, quando o participante os encontra, dos quais a maioria afirmou que sempre supera esses desafios, evidenciando uma postura ativa diante das limitações estruturais do ambiente acadêmico. Dessa forma, verifica-se que, em determinadas situações, os estudantes desenvolvem processos de enfrentamento mais ativos, criando novas estratégias diante das barreiras. Resultados similares foram encontrados nas pesquisas de Guerreiro (2011), Corrêa (2014), Baú (2015) e Teixeira (2019). A outra avaliou se as barreiras atitudinais o fazem pensar

em abandonar o curso, dos quais a maioria indicou que esses obstáculos não configuram um fator determinante para a desistência do curso.

Por outro lado, quatro questões apresentaram a pontuação mínima, entre elas uma que investigou se o participante pede ajuda para se deslocar pelos ambientes da universidade sem se sentir constrangido e outra que verificou se ele solicita auxílio para usar o ônibus interno do campus, também sem constrangimento. Em ambas, a maioria respondeu que nunca solicita esse tipo de ajuda. Contudo, essas respostas não indicam necessariamente constrangimento, mas sim que muitos participantes simplesmente não precisavam de auxílio. Esse fator influenciou diretamente os resultados dessa dimensão. Corrêa (2014, p. 156) obteve resultados similares e concluiu que “a ajuda para se deslocar aos diversos ambientes estava relacionada mais com a condição da deficiência apresentada por cada aluno”.

Outro aspecto que merece destaque é a baixa frequência com que os estudantes registram reclamações institucionais ou recorrem ao Ministério Público diante de barreiras que dificultam seu acesso à instituição. Sete participantes (E8, E10, E17, E19, E23, E26, E28) justificaram esse comportamento pelo desconhecimento dos canais formais de denúncia. Essa constatação indica que o acesso à informação influencia diretamente a forma como os estudantes lidam com situações de barreira no cotidiano. Destaca-se que a UFJF dispõe da Ouvidoria Geral e da Ouvidoria Especializada em Ações Afirmativas, ambas na Reitoria, responsáveis por receber e encaminhar manifestações via Plataforma Fala.BR. A Ouvidoria Especializada atende, em especial, denúncias de discriminação, preconceito, violência e opressão no contexto universitário (UFJF, 2025b).

A ausência de reclamações formais por parte dos estudantes com deficiência tem se mostrado recorrente em diferentes estudos (Baú, 2015; Corrêa, 2014; Guerreiro, 2011; Lima et al., 2019). Segundo Oliveira e Pimentel (2019), essa atitude de aceitação das dificuldades pode refletir a internalização de uma lógica de responsabilização individual, na qual os próprios estudantes passam a acreditar que é sua responsabilidade se adaptar às condições impostas, como se a deficiência representasse um desvio da norma. Esse processo subjetivo, marcado por sentimento de culpa e autocrítica, contribui para uma atitude de resignação diante da exclusão e desestimula a reivindicação de direitos, reforçando a invisibilidade das demandas e a persistência das barreiras institucionais (Santos & Pessoa, 2019).

Nessa mesma perspectiva, a maioria dos participantes indicou que sempre prefere arcar com a compra dos recursos necessários para seu desempenho acadêmico, em vez de solicitá-los à instituição. Cinco participantes (E2, E8, E17, E26, E28) justificaram essa decisão alegando desconhecer que tal solicitação seria possível.

De acordo com o NAI, o setor disponibiliza alguns recursos para empréstimo, como notebooks, aplicativos de acessibilidade, lupas, cadeira de rodas e o dispositivo OrCam MyEye². Destacou-se, ainda, que, surgindo novas demandas, a equipe se mobiliza para viabilizar a aquisição dos recursos necessários. A Proae também realiza empréstimos de notebooks, mas somente aos estudantes bolsistas que preencham alguns pré-requisitos (UFJF, 2025c). Dessa forma, enquanto a maioria dos participantes do presente estudo indicou preferência em adquirir seus próprios recursos, os resultados de Corrêa (2014) indicaram que a maior parte optava por recorrer à universidade para obtê-los, o que pode refletir um maior grau de conhecimento e acesso aos seus direitos institucionais. Essa diferença sugere que o uso dos recursos institucionais depende não apenas de sua existência, mas de como são divulgados e incorporados às práticas dos estudantes.

Por fim, embora a maioria dos participantes tenha declarado que não considera melhor ser invisível para evitar constrangimentos, cinco deles afirmaram que sempre preferem a invisibilidade para evitar conflitos. Esse resultado indica que, em determinados contextos, os estudantes adotam estratégias de autoproteção nas interações sociais (Aguilar & Rauli, 2020; Oliveira & Abreu, 2019; Santos et al., 2020). A preferência pela invisibilidade foi identificada em diversos estudos como uma estratégia de autoproteção diante da possibilidade de estigmatização e do capacitismo presente nas interações sociais (Aguilar & Rauli, 2020; Oliveira & Abreu, 2019; Santos et al., 2020; Souza, 2022). Dessa forma, os participantes relataram que, em alguns casos, optam por ocultar seu diagnóstico para não serem percebidos como um “problema” ou tratados como “incapazes”, revelando um esforço contínuo para preservar sua autonomia e dignidade diante de atitudes preconceituosas. Essa escolha evidencia como experiências recorrentes ao longo do tempo influenciam a forma como os estudantes se posicionam no ambiente acadêmico. Atitudes capacitistas, por sua vez, foram confirmadas no ambiente universitário por Amorim e Fumes (2023), Souza (2022) e Dal Vesco (2022).

Esta dimensão reúne aspectos que dizem respeito às estratégias adotadas por estudantes com deficiência para lidar com barreiras estruturais, comunicacionais e atitudinais no ambiente universitário. As formas como esses estudantes enfrentam obstáculos no cotidiano – seja buscando ajuda, evitando conflitos ou tentando contornar situações constrangedoras – revelam o impacto da falta de acessibilidade em sua autonomia, segurança emocional e permanência acadêmica. A tomada de decisão entre reivindicar direitos ou se manter invisível para evitar

² Trata-se de um dispositivo com comando de voz, acoplável a quase qualquer modelo de óculos, que possibilita a leitura de textos para pessoas com deficiência visual, além de reconhecer rostos e identificar produtos (OrCam, 2025; UFJF, 2022).

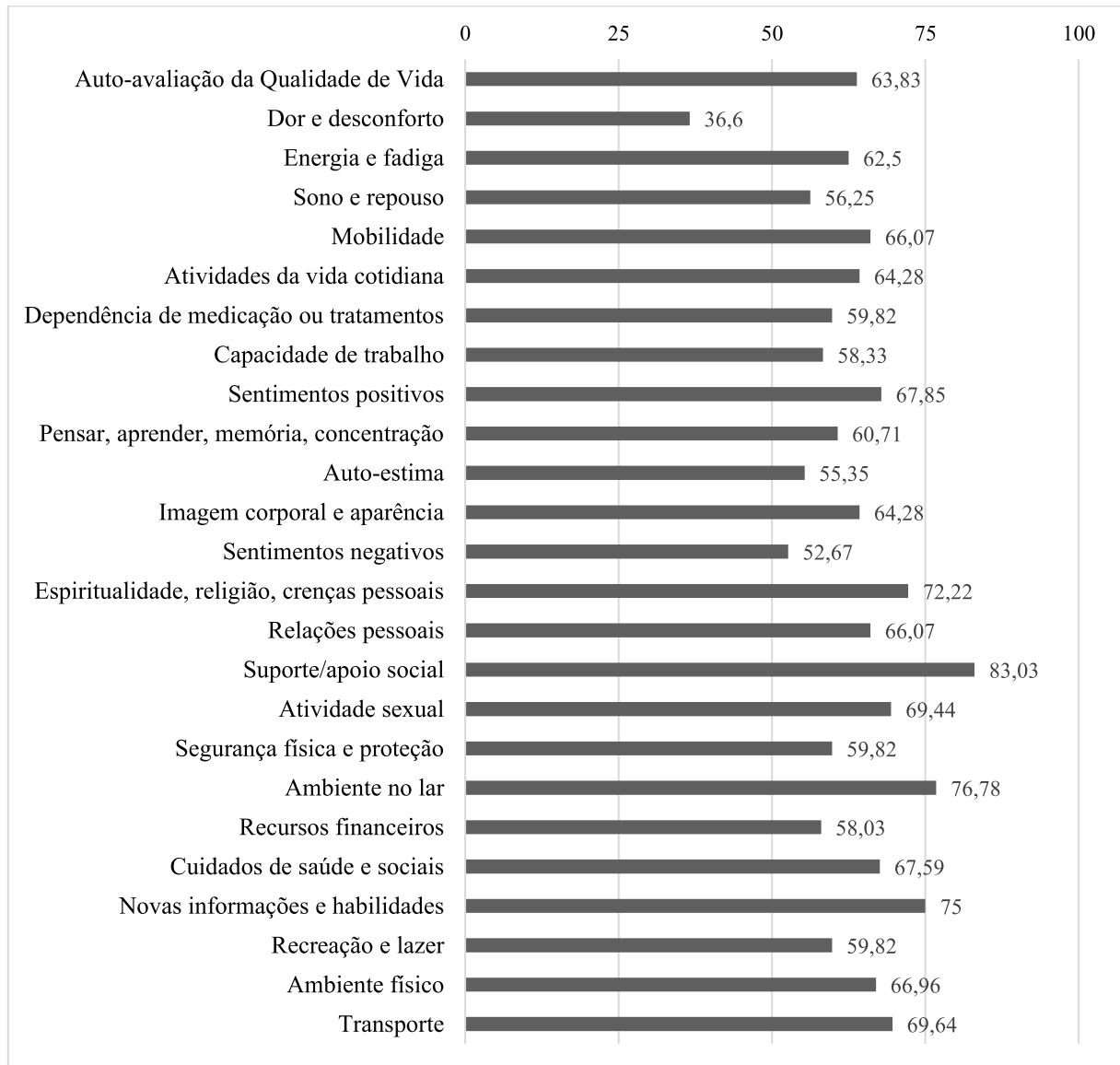
desgastes expõe os limites impostos por um ambiente ainda pouco responsivo às necessidades dessa população. A inclusão, nesse sentido, exige não apenas a eliminação de barreiras físicas, mas também o fortalecimento de uma cultura institucional que valorize a escuta, o respeito e o compromisso com a equidade.

5.2 QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Os resultados do WHOQOL-DIS indicaram que o Módulo Incapacidades concentrou as avaliações mais positivas e mais negativas da qualidade de vida. Esse resultado reforça a relevância desse módulo, já destacada pela literatura (Cantorani et al., 2015; Pupo et al., 2021), pois ele capta nuances diretamente relacionadas à vivência da deficiência que não são contempladas pelos itens do WHOQOL-BREF ou por demais instrumentos genéricos de avaliação da qualidade de vida.

O Gráfico 7 apresenta as pontuações obtidas em todas as facetas do WHOQOL-BREF (questões 1 a 26):

Gráfico 7 - Escores das Facetas do WHOQOL-BREF



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A faceta com a maior pontuação no WHOQOL-BREF foi ‘Suporte e apoio social’ (83,03), indicando que os participantes avaliaram positivamente o apoio recebido de seus amigos, o que configura um dos principais recursos promotores de sua qualidade de vida. Esse resultado indica a relevância do desenvolvimento socioafetivo na vida adulta, caracterizado pela consolidação de vínculos afetivos duradouros, pela ampliação das redes sociais além do núcleo familiar, pela construção de autonomia emocional, pela implementação de projetos de vida e pelo fortalecimento do sentimento de pertencimento social (Papalia & Feldman, 2013). No caso de estudantes com deficiência, o suporte e o apoio social assumem papéis ainda mais centrais, pois contribuem para o enfrentamento de barreiras estruturais e atitudinais, para o

fortalecimento da autodeterminação e para a ampliação da participação social, favorecendo processos de empoderamento e autoadvocacia (Dantas, 2018).

A faceta ‘Ambiente no lar’ (76,78) apresentou a segunda maior pontuação, indicando avaliação positiva das condições do local onde vivem. Esse resultado sugere que o ambiente domiciliar apresenta condições compatíveis com as necessidades dos participantes, favorecendo maior autonomia e segurança nas atividades cotidianas e, consequentemente, contribuindo de forma positiva para a qualidade de vida. Destaca-se que o ambiente doméstico constitui um dos principais microssistemas da vida do indivíduo, reunindo características físicas, sociais e simbólicas que podem favorecer ou inibir o desenvolvimento humano (Dessen & Sena, 2005).

Por outro lado, a faceta ‘Dor e desconforto’ apresentou a menor pontuação (36,60), indicando que a dor física interfere de forma negativa na realização das atividades cotidianas dos participantes. Segundo Barbosa et al. (2021), a dor crônica em estudantes universitários está relacionada a fatores biomecânicos, como posturas inadequadas, peso excessivo da mochila e longos períodos sentados. No caso de pessoas com deficiência física, esses fatores podem se somar às condições clínicas específicas, como a sobrecarga musculoesquelética, o uso contínuo de dispositivos de apoio e os esforços compensatórios, resultando em um impacto ainda mais intenso na execução das atividades diárias (Michels, 2021).

A Tabela 11 apresenta os resultados analisados, considerando cada domínio.

Tabela 11 - Escores dos Domínios do WHOQOL-BREF

Domínios	M	DP	Mín.	Máx.
Saúde Física	57,67	14,10	25,00	82,14
Psicológico	62,23	15,53	29,17	87,50
Relações Sociais	73,06	21,32	16,67	100,00
Meio Ambiente	66,67	15,59	31,25	96,88
Autoavaliação da QV	63,83	19,64	25,00	100,00

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Verificou-se alta variabilidade em todos os domínios analisados, o que pode ser atribuído à heterogeneidade da amostra e à sensibilidade da variável medida a variações individuais. A maior dispersão foi identificada no domínio ‘Relações Sociais’ (DP=21,32), indicando percepções mais diversas entre os participantes nesse aspecto.

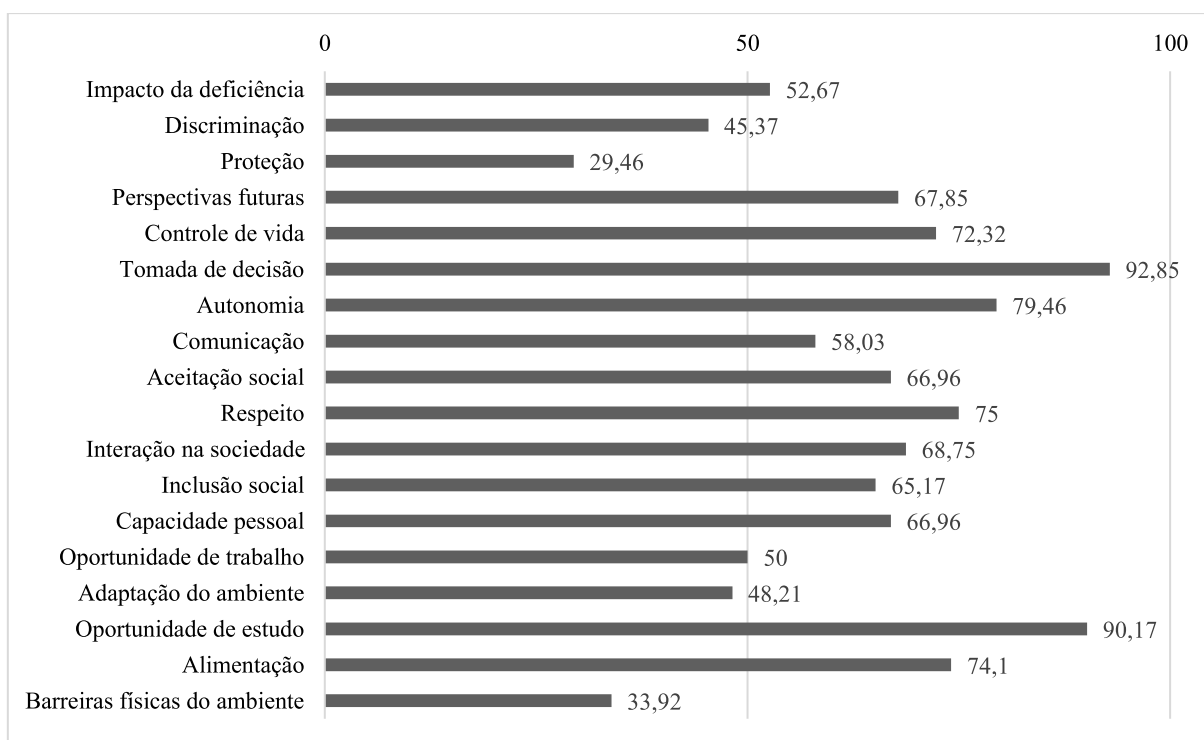
Esse domínio apresentou a média mais elevada (73,06), indicando que, para a maioria dos participantes, os vínculos interpessoais constituem recursos importantes para a promoção da qualidade de vida. À medida que o indivíduo passa a integrar outros microssistemas e a

expandir sua rede de relações, intensificam-se as interações e as influências recíprocas entre os distintos contextos de convivência (Senna & Dessen, 2012). Nesse processo, a universidade assume papel central, sendo um espaço privilegiado para a ampliação das experiências sociais, diversificação de vínculos e fortalecimento das relações interpessoais, favorecendo a construção de novas referências identitárias e de redes de apoio (Pereira, A. et al., 2020).

Por outro lado, o domínio ‘Saúde Física’ obteve a menor média entre os domínios avaliados (57,67), demonstrando que os aspectos corporais e funcionais configuram-se como o principal ponto de vulnerabilidade na qualidade de vida dos participantes. Esse resultado evidencia que dor, necessidade de tratamento contínuo, limitações de mobilidade, fadiga e dificuldades no desempenho de atividades cotidianas e laborais repercutem de forma importante em sua experiência global de vida. Para pessoas com deficiência, as condições de saúde não se restringem a aspectos clínicos isolados, mas atravessam as rotinas, exigem manejo constante e, muitas vezes, demandam adaptações permanentes, de modo que, quando o ambiente não oferece suporte adequado, as limitações tendem a se intensificar e a produzir maior impacto no cotidiano (Kim et al., 2024).

A seguir, o Gráfico 8 apresenta as pontuações obtidas em todas as facetas do Módulo Incapacidades (questões 27 a 39) e do Módulo Local (questões 40 a 44).

Gráfico 8 - Escores das Facetas do Módulo Incapacidades e do Módulo Local



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A faceta ‘Tomada de decisão’ apresentou a maior pontuação (92,85), indicando que os participantes se percebem capazes de fazer escolhas sobre sua vida cotidiana. Considerando que pessoas com deficiência podem vivenciar contextos marcados por cuidado intensificado ou restrições à participação em decisões ao longo da vida (Amorim & Fumes, 2023), a elevada pontuação nessa dimensão aponta para um movimento de afirmação pessoal. Nesse sentido, a literatura (Dantas, 2018; Silva, 2024) destaca que o acesso ao ensino superior constitui um marco importante na trajetória das pessoas com deficiência, ao promover processos de empoderamento, os quais são fundamentais para o desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e independência.

A faceta ‘Oportunidade de Estudo’ obteve a segunda maior pontuação (90,17), evidenciando que o acesso ao ensino superior contribui positivamente para a qualidade de vida dos participantes. Destaca-se que o acesso à educação para pessoas com deficiência foi historicamente marcado por processos de exclusão, segregação e, posteriormente, de integração. Inicialmente, esses indivíduos eram afastados do sistema regular de ensino, sob a crença de incapacidade para aprender. Posteriormente, passaram a frequentar instituições ou classes especiais, permanecendo separados dos demais estudantes. Com o avanço do paradigma da integração, houve sua inserção nas classes regulares, ainda condicionada à adaptação do próprio aluno às normas e estruturas já existentes (Almeida, 2021; Dal Vesco, 2022; Nascimento, 2024). Somente com a inclusão é que os direitos foram evidenciados e a legislação se tornou mais contundente e efetiva. Nesse contexto, o impacto positivo das ‘Oportunidades de estudo’ na qualidade de vida das pessoas com deficiência pode refletir não apenas a ampliação do acesso à educação, mas também o reconhecimento de uma trajetória que rompeu barreiras historicamente impostas.

Por outro lado, a faceta ‘Proteção’ obteve a menor pontuação (29,46), evidenciando que os participantes percebem a necessidade de que alguém intervenha em seu favor diante de problemas. A demanda por mediação na resolução de conflitos pode estar associada à construção social que vincula a deficiência a ideias de limitação, incapacidade e sofrimento, posicionando as pessoas com deficiência em um lugar de inferioridade. A internalização desse estigma pode levar muitas delas a acreditar que não são plenamente capazes de resolver conflitos por conta própria, recorrendo com maior frequência à mediação de terceiros. Esse processo, sustentado por relações de poder desiguais e pela manutenção de hierarquias sociais, contribui para a perpetuação de posições de subalternidade (Bernardes, 2024; Santos & Pessoa, 2019).

‘Barreiras físicas do ambiente’ foi a faceta que apresentou a segunda menor pontuação (33,92), mostrando que obstáculos arquitetônicos e estruturais, ao restringirem o acesso a espaços e serviços, afetam negativamente a qualidade de vida dos participantes. Segundo Bellia (2024), a acessibilidade arquitetônica deve ser compreendida não apenas como melhoria da infraestrutura, mas como um direito humano, na medida em que constitui ferramenta essencial para a promoção do bem-estar subjetivo e para a redução das desigualdades sociais vivenciadas por pessoas com deficiência. A inacessibilidade, por sua vez, amplia essas desigualdades e transfere para a própria pessoa com deficiência a responsabilidade de superar barreiras que deveriam ser eliminadas pelo poder público (Silva, 2024).

A Tabela 12 exhibe os resultados analisados de acordo com os domínios.

Tabela 12 - Escores dos Domínios do Módulo Incapacidades e do Módulo Local

Domínio	M	DP	Mín.	Máx.
Geral	52,67	28,33	0	100,00
Discriminação	47,47	21,91	50,00	100,00
Autonomia	66,81	16,60	37,50	100,00
Inclusão	81,54	16,41	50,00	100,00
Interação Social	65,74	9,48	52,08	83,33
Módulo Local	65,62	13,55	43,75	93,75

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A maior variabilidade foi observada no domínio ‘Geral’ (DP=28,33), sugerindo percepções mais heterogêneas entre os participantes. Já o domínio ‘Interação Social’ apresentou o menor desvio padrão (DP=9,48), refletindo experiências mais similares nesse aspecto.

O domínio ‘Inclusão’ apresentou a maior média entre os domínios avaliados (81,54), indicando sobretudo que experiências de aceitação e respeito às diferenças contribuíram de maneira favorável para a qualidade de vida dos participantes. Em um contexto histórico marcado por concepções estigmatizantes, sustentadas por preconceitos culturais e sociais que desvalorizam a deficiência e reforçam processos de marginalização (Bernardes, 2024), a elevada pontuação nesse domínio pode indicar transformações nas dinâmicas relacionais e maior abertura à diversidade.

Embora a menor média tenha sido do domínio ‘Discriminação’ (47,47), este resultado evidencia a existência de experiências de tratamento injusto, havendo necessidade de apoio de terceiros na mediação de conflitos que, por sua vez, têm impactos negativos na qualidade de vida dos participantes. Esse resultado indica que práticas discriminatórias, ainda que nem

sempre explícitas, permanecem presentes em seus contextos sociais, comprometendo o sentimento de justiça nas relações interpessoais e institucionais (Bernardes, 2024).

Esses resultados revelam a complexidade das experiências sociais vividas pelas pessoas com deficiência. A elevada média no domínio ‘Inclusão’ aponta para avanços no reconhecimento e na aceitação das pessoas com deficiência, indicando que os participantes se percebem inseridos e valorizados em seus contextos de vida. Entretanto, a baixa média no domínio ‘Discriminação’ evidencia que tais avanços coexistem com experiências de tratamento injusto e limitações no exercício pleno da autonomia. Assim, é possível que haja pertencimento e reconhecimento simbólico, sem que isso signifique a superação completa de práticas desiguais ou de barreiras relacionais. Desse modo, os dados sugerem que inclusão e discriminação não são dimensões excludentes, mas fenômenos que podem ocorrer simultaneamente, refletindo tanto conquistas sociais quanto desafios ainda persistentes no que se refere à equidade e à plena garantia de direitos.

5.3 EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFJF

A seguir, apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas com os estudantes (E4, E15, E16, E22), os quais refletem suas experiências a partir de sua própria perspectiva, organizadas em quatro eixos de análise: acessibilidade arquitetônica; suporte institucional do NAI; apoio pedagógico dos docentes; formas institucionais de comunicação e conscientização sobre a inclusão; e participação acadêmica e social.

5.3.1 Acessibilidade arquitetônica

De modo geral, os participantes apontaram que a acessibilidade arquitetônica da UFJF “precisa melhorar”. Nesse sentido, todos relataram que os elevadores e plataformas elevatórias da instituição frequentemente não funcionam – um problema recorrente na Biblioteca Central, principal espaço de acervo da universidade, e também em diversas unidades acadêmicas. A seguir, apresentam-se trechos das entrevistas que ilustram as experiências dos participantes com os elevadores da instituição:

[...] um elevador que, na maioria das vezes, não tá funcionando. Não é todo prédio que tem. [...] O meu, particularmente, funciona, mas não é uma grande realidade. Às vezes ele tá parado... é só um (E4, deficiência visual).

[...] tem pouco tempo que eles arrumaram o elevador. Antes ele não funcionava e também ele não fica num local estratégico pra pessoa conseguir ver que ali tem um elevador funcionando, quando funciona (E22, deficiência auditiva).

Na Biblioteca Central não tem uma acessibilidade que seria boa pra gente que tem dificuldade de locomoção, principalmente se for cadeirante. [...] Na Facc [Faculdade de Administração e Ciências Contábeis], eu tenho aula no segundo andar, e toda vez que eu chego o elevador não funciona. [...] O elevador no ICB, de novo, quebrou, e ninguém nunca mais mexeu. Acho que tá parado desde o ano passado. Ele já parou duas vezes comigo (E16, deficiência física).

Os relatos indicam que a indisponibilidade frequente dos elevadores compromete a mobilidade e o acesso a espaços centrais da instituição, reforçando a importância de manutenção preventiva, reparos rápidos e sinalização adequada para assegurar a efetividade desses equipamentos. Essas limitações estruturais não apenas dificultam o deslocamento físico, mas também reforçam barreiras simbólicas e sociais, contribuindo para o sentimento de exclusão e marginalização dentro do ambiente acadêmico (Reis & Glat, 2022).

Ressalta-se que elevadores inoperantes são recorrentes nas instituições de ensino superior (Baú, 2025; Corrêa, 2014; Dal Vesco, 2022; Guerreiro, 2011; Reis & Glat, 2022; Souza, 2022) e, segundo Reis e Glat (2022, p. 100), “ferem o princípio de autonomia, mobilidade e segurança, colocando os alunos com deficiências em situação constrangedora”.

A Biblioteca Central foi, dessa forma, considerada o local mais inacessível pelos participantes, uma vez que está situada no segundo andar e seu acesso depende de uma escada ou de uma plataforma elevatória que frequentemente não está em funcionamento. Esse resultado evidencia como a organização do espaço pode restringir o acesso a recursos acadêmicos essenciais.

O participante E16 (deficiência física) acrescentou que o corrimão da escada que dá acesso ao local apresenta limitações ergonômicas, uma vez que seu formato não favorece a preensão manual adequada, comprometendo a segurança durante o uso.

Outro espaço apontado pela maioria dos participantes como pouco acessível foi o restaurante universitário, especialmente para pessoas com mobilidade reduzida. Os participantes explicaram que a utilização do espaço exige do usuário a realização de diversas ações de forma independente, tais como se servir, transportar a bandeja e descartar os resíduos, demonstrando que, quando os procedimentos de uso não consideram diferentes perfis de usuários, o ambiente tende a se tornar excludente:

ali, a parte de se servir [...] as coisas são empilhadas, se você tem algum tipo de limitação, não dá pra pegar direito. Aí você tem que depender de outra pessoa. Não tem uma pessoa disponível pra fazer isso lá. [...] Na hora do descarte das coisas também, você vai levar o prato, é tudo muito manual [...]. Você precisa ter as duas mãos funcionais ali, porque tem que colocar uma coisa embaixo, outra em cima, outra mais em cima. Então, assim, você precisa ter até uma certa força física pra conseguir manusear tudo isso ao mesmo tempo – e rápido – porque também não é um ambiente tranquilo pra fazer essas coisas devagar (E4, deficiência visual).

No RU eu almocei lá algumas vezes, tem tempo que não almoço, mas parei de almoçar por isso. Eu, particularmente, acho muito chato ter que ficar pedindo pras pessoas pegarem o prato pra mim. [...] No RU poderia ter uma ou duas pessoas pra auxiliar (E16, deficiência física).

Os participantes destacaram a importância de a UFJF disponibilizar pessoal de apoio no RU para auxiliar os estudantes que necessitam de suporte, tornando a experiência mais acessível e acolhedora. A presença de suporte humano pode mediar a relação entre o estudante e o ambiente, favorecendo maior participação. Esse tipo de suporte já é oferecido em outras instituições, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde o RU foi considerado por alguns estudantes como o único espaço da universidade totalmente acessível, capaz de atender às necessidades específicas de diferentes tipos de deficiência (Nascimento, 2021). Salienta-se que a acessibilidade arquitetônica é essencial para garantir o direito constitucional de ir e vir, permitindo que estudantes com deficiência circulem pelos diferentes espaços institucionais com segurança, autonomia e independência (Reis & Glat, 2011; Silva, 2024).

Por fim, registra-se a recorrência da expressão “depende do local” nos relatos dos participantes, evidenciando que as experiências dos estudantes variam conforme o contexto, o que indica a falta de padronização nas condições de acessibilidade. Essa disparidade reforça a necessidade de políticas institucionais consistentes e permanentes, capazes de assegurar padrões mínimos de acessibilidade em todos os ambientes acadêmicos, de modo a garantir que as condições de participação não dependam de variações entre espaços ao longo da trajetória acadêmica.

5.3.2 Suporte institucional do NAI

De acordo com os estudantes, o NAI é reconhecido como um setor fundamental para o processo de inclusão de pessoas com deficiência na UFJF. Contudo, os participantes revelaram que o núcleo ainda é pouco difundido institucionalmente, o que compromete a efetividade do

acolhimento aos estudantes. Um dos entrevistados, inclusive, relatou desconhecer o núcleo. Esse resultado indica que, embora exista um setor institucionalmente relevante, sua baixa visibilidade limita o desenvolvimento das habilidades e competências do estudante, as quais se traduzem em processos proximais fundamentais (Bronfenbrenner & Morris, 2006), uma vez que o estudante só tem conhecimento do suporte quando estabelece interação direta com o serviço.

A literatura reconhece os núcleos de acessibilidade como instâncias centrais nas IES, responsáveis pela elaboração e difusão das políticas de inclusão (Dal Vesco, 2022; Nascimento, 2021), embora esses espaços ainda sejam pouco conhecidos pela comunidade acadêmica, o que acaba restringindo o alcance e a efetividade das políticas institucionais de inclusão (Santos et al., 2020; Santos & Pessoa, 2019).

Os participantes destacaram a ausência de uma apresentação formal do NAI aos novos estudantes, mesmo entre aqueles que se autodeclararam pessoas com deficiência no momento da matrícula. Essa lacuna revela uma falha no fluxo institucional de acolhimento e encaminhamento, pois muitos só tomam conhecimento do núcleo após enfrentarem dificuldades dentro da universidade:

eu entrei pelas cotas de pessoas com deficiência, já existia o NAI e eu não recebi nenhum contato... quando eu fiz contato, até eles assustaram, porque realmente não tinham... passou batido. [...] eu conheci o NAI por meio da minha professora, ela me falou sobre o núcleo no dia em que eu contei pra ela sobre a ocorrência – quando escreveram no meu carro (E16, deficiência física).

Cheguei a precisar trancar, e aí, quando eu tranquei, eu não via perspectiva de retomar o curso. Até que eu recebi o diagnóstico e fui orientada pela minha psicóloga a procurar o NAI da universidade, pra tentar ver se eu teria essa possibilidade de voltar (E15, Transtorno do Espectro Autista).

Outro participante relatou que soube da existência do NAI durante o processo seletivo da própria instituição, ao solicitar adaptações nas provas. Na ocasião, a equipe o informou sobre a existência do núcleo. O estudante destacou que, se não tivesse ocorrido esse contato inicial, provavelmente teria concluído boa parte da graduação sem conhecer o serviço:

eu soube do NAI por causa do Pism. Eu usei transcrição no Pism, então o pessoal tava lá e foi muito uma iniciativa deles falarem assim: “olha, quando você entrar, procura a gente. Se você quiser, se você precisar, você procura a gente”. Se não fosse isso, eu tava sem saber até período passado, quando teve uma palestra do NAI lá na faculdade, talvez eu tivesse descoberto ali, no sexto período, de oito (E4, deficiência visual).

Sobre esse aspecto, Souza (2022) destaca que a coordenação do curso desempenha um papel fundamental ao viabilizar essa comunicação, uma vez que, ao identificar o ingresso de estudantes com deficiência, pode encaminhá-los adequadamente ao núcleo de acessibilidade da instituição. Contudo, a literatura indica que, frequentemente, esse fluxo de identificação apresenta falhas, de modo que os gestores não têm conhecimento do ingresso de estudantes com deficiência (Amorim & Fumes, 2023; Nascimento, 2021; R. Pereira et al., 2020; Silva & Pavão, 2020; Souza, 2022).

Apesar das fragilidades apontadas, os depoimentos indicam que, a partir do momento em que os estudantes estabelecem vínculo com o NAI, o cenário tende a se transformar positivamente. O núcleo é percebido como um espaço de acolhimento, orientação e efetivação de direitos, funcionando como ponte entre o estudante, a coordenação e os docentes, o que favorece a articulação entre diferentes contextos e potencializa os efeitos das interações:

[...] Marquei um horário pra ir lá conversar só. Aí foi muito legal, fui muito bem acolhida... Falei: “nossa, um espaço seguro, quem poderia imaginar?” Porque até então tinha sido só experiências horrorosas. [...] Eles são muito claros quanto a não abrir mão dos nossos direitos [...]. Depois que você tem contato com o NAI as coisas ficam melhores (E4, deficiência visual).

O NAI entrou em contato com a coordenação, e aí eu me reuni com a coordenação também do curso, e eles conseguiram pensar em formas de me ajudar. Isso foi essencial pra que eu pudesse retomar o curso depois de ter trancado (E15, Transtorno do Espectro Autista).

O suporte oferecido pelo NAI foi descrito como abrangente, incluindo a oferta de suporte em avaliações (leitura e transcrição) e articulação com as coordenações de curso para viabilizar medidas como tempo estendido, provas orais, disponibilização prévia de materiais, entre outros. Além disso, foi sinalizado que, caso os estudantes precisem de algum recurso ou serviço não disponível, o núcleo se empenha para providenciá-lo.

Sales e Torres (2022) destacam que as adaptações têm o objetivo de proporcionar as oportunidades, permitindo que todos os estudantes participem plenamente da experiência de aprendizagem, assegurando condições equivalentes desde o início e evitando defasagens desnecessárias.

O atendimento humanizado e a postura acessível da equipe também foram amplamente valorizados, indicando que a qualidade das interações estabelecidas com o serviço contribui diretamente para o sentimento de segurança e pertencimento:

é um tratamento muito natural, a gente não é olhado como coisa exótica. Eles são muito, muito legais nisso, sabe? [...] As pessoas são muito bem orientadas, se comunicam bem, tratam com naturalidade [...] E eles são muito engajados em atender essas demandas (E4, deficiência visual).

O pessoal é muito bem receptivo [...]. Eu tenho a menina que me dá o suporte, não é aquele suporte 24 horas, mas se precisar, ela está ali a qualquer momento. E eu acho que isso ajuda bastante (E16, deficiência física).

É importante salientar, entretanto, que essa não é a situação observada em todas as instituições. Aguilar e Rauli (2020) e Oliveira e Abreu (2019) identificaram o despreparo de profissionais dos núcleos de acessibilidade para atender estudantes com TEA, evidenciando dificuldades em compreender e lidar com as especificidades do transtorno.

Embora o NAI seja reconhecido como um espaço de acolhimento e efetivação de direitos, oferecendo atendimento humanizado e acessível, alguns participantes relataram receio em solicitar adaptações, seja por medo de incomodar, de se expor ou por entenderem que suas necessidades ultrapassam o âmbito de atuação do núcleo. Esse tipo de constrangimento atua como uma barreira à efetivação dos direitos, pois inibe a busca por suporte e interfere na forma como os estudantes se engajam nas interações em que estão expostos:

tanto da minha parte quanto de outras pessoas que eu conheço, normalmente rola esse receio mesmo de pedir as coisas. Primeiro porque, eu, particularmente, já costumo achar que tô incomodando. [...] Às vezes, é muito difícil, porque você fica marcado como chato, como alguém que atrapalha o andamento da disciplina [...] (E4, deficiência visual).

Eu até pensei em solicitar, só que eu não sei... porque acaba que também a gente fica um pouco exposto, quando a gente solicita alguma adaptação, as pessoas ficam sabendo e eu não gostaria dessa exposição. [...] É um pouco difícil às vezes, porque quando eu tenho alguma dificuldade mais situacional, eu não sei muito bem como o NAI pode me ajudar naquela situação [...] (E15, Transtorno do Espectro Autista).

Os relatos evidenciam que os participantes desejam que seus direitos sejam assegurados, buscando um ambiente em que as adaptações estejam integradas ao cotidiano institucional. Nesse sentido, quando o suporte depende de solicitações individuais, os processos de interação podem ser atravessados por constrangimentos, reduzindo sua efetividade.

Registra-se que, se as instituições de ensino superior incorporassem os princípios do Desenho Universal em suas estruturas físicas e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em suas práticas pedagógicas, grande parte das adaptações individuais deixaria de ser necessária. Isso porque tais modelos favorecem a organização de contextos que, desde o início,

ampliam as possibilidades de participação, reduzindo a necessidade de mediações posteriores. Assim, ao invés de ajustar o espaço ou a prática após a identificação de uma necessidade específica, a inclusão passaria a ser um elemento intrínseco ao projeto institucional, garantindo condições equitativas de participação, aprendizagem e pertencimento para todos os estudantes (Lustosa & Ribeiro, 2020; Teixeira, 2019).

Pelo exposto, verifica-se que o NAI constitui um ponto de apoio essencial para a inclusão de estudantes com deficiência na UFJF, atuando como espaço de acolhimento, orientação e efetivação de direitos. Entretanto, o núcleo ainda enfrenta limitações quanto ao alcance de suas ações, sobretudo em razão da divulgação insuficiente de sua própria existência, o que compromete o acolhimento do estudante desde o seu ingresso na universidade. Além disso, a ausência de um fluxo institucional estruturado reforça a invisibilidade desses estudantes, evidenciando fragilidades na articulação entre pessoa, contexto e processos ao longo da trajetória acadêmica (Amorim & Fumes, 2023; Souza, 2022).

É importante ressaltar que a ausência de demandas por parte dos estudantes não implica, necessariamente, a inexistência de dificuldades. A falta de relatos a esse respeito pode expressar barreiras subjetivas e institucionais que interferem na forma como os estudantes se posicionam na instituição de ensino, limitando sua participação e acesso aos recursos disponíveis.

5.3.3 Apoio pedagógico dos docentes

No que se refere ao apoio pedagógico, os participantes foram unânimes em relatar o despreparo dos professores para lidar com estudantes com deficiência. Além da falta de conhecimento sobre o tema, destacaram que muitos docentes demonstram pouca familiaridade com esse público, o que pode revelar inexperiência e insegurança diante de estudantes com necessidades educacionais especiais, indicando que as interações professor-aluno no contexto pedagógico são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e que estas não têm se configurado de forma consistente como processos proximais favoráveis à aprendizagem:

os professores não têm preparo... acho que não tiveram muito contato, acho que não esperavam chegar no curso um aluno com deficiência – pois chegou. Um professor que nunca te viu na vida, aí você entra na sala e ele [cara de espanto]... de tanto susto que ele leva (E16, deficiência física).

Não tem preparo [...]. É tipo assim: apareceu a questão, aí vamos ver como vamos lidar com isso, sabe? [...] É tipo: “ah, surgiu o problema, aí a gente resolve” (E4, deficiência visual).

A visão dos participantes sobre o despreparo docente está em consonância com diversos estudos, os quais indicam que tal despreparo decorre da formação inicial insuficiente, da ausência de formação continuada e da resistência a mudanças (Aguilar & Rauli, 2020; Bezerra, 2022; Costa et al., 2020; Nascimento, 2021; Oliveira & Abreu, 2019; Openheimer & Rodrigues, 2019; Poker et al., 2018; R. Pereira et al., 2020; Sales & Torres, 2022; Santos & Pessoa, 2019).

Nesse sentido, Costa et al. (2020) investigaram o sentimento de docentes ao lecionar para estudantes jovens com deficiência e constatou que, para a maioria deles, essa experiência é percebida como desafiadora e, em segundo lugar, como uma oportunidade de aprendizado. De acordo com os autores, o despreparo dos docentes para lidar com as diversidades reflete-se em práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades, contrariando os princípios da inclusão e expondo os estudantes a situações constrangedoras (Costa et al., 2020). Essa realidade é corroborada pelos relatos dos participantes, apresentados a seguir:

porque às vezes você vai fazer algum tipo de dinâmica que simplesmente não dá pra fazer, ou então vai te causar um desconforto imenso, mas você acaba tendo que participar... ou você acaba se tornando a pessoa que “não quer participar das coisas”, fica aquela coisa meio chata (E4, deficiência visual).

Acho que talvez falte usar um pouco mais a equidade ao invés da igualdade, sabe? [...] Eu acho que a relação do professor com a turma é uma relação de igualdade, não de equidade, eu diria (E15, Transtorno do Espectro Autista).

E4 (deficiência visual) registrou ainda o caráter exaustivo da busca constante pela efetivação de seus direitos, evidenciando o desgaste decorrente da necessidade contínua de acionar, por iniciativa própria, setores responsáveis que deveriam garantir tais direitos de forma institucionalizada: “porque tem dia que você só tá querendo que as coisas aconteçam direitinho. Tem dia que você tá disposto a brigar pelos seus direitos, e tem dia que você não tá tão aí. E é uma coisa exaustiva, que você tem que ficar falando tantas e tantas vezes”.

A literatura evidencia (Cruz & Rodrigues, 2019; Sales & Torres, 2022; Santos & Pessoa, 2019) que muitos professores utilizam metodologias de ensino que não são acessíveis a todos os estudantes, o que gera, entre aqueles com deficiência, um sentimento de exclusão. Dessa forma, o percurso formativo de estudantes com deficiência deve ser elaborado em consonância com ações que valorizem as diferenças, fundamentado no princípio da equidade e na adoção de práticas pedagógicas inclusivas que promovam o acesso, a permanência e o bom desempenho acadêmico (Costa et al., 2020; Souza, 2022; Teixeira, 2023). Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de formação continuada e de oferta de cursos de capacitação para professores como

formas de aprimorar as ferramentas pedagógicas a serem ofertadas aos discentes com deficiência.

Os participantes salientaram, entretanto, que o apoio pedagógico não se restringe à atuação dos docentes, resultando da colaboração entre professores e o NAI, ao qual compete orientar e direcionar essas práticas, indicando que a articulação entre diferentes atores institucionais pode potencializar os efeitos das interações, da aprendizagem e do bem-estar no contexto acadêmico:

eu acho que tem esse apoio muito por causa da obrigação que o NAI impõe [...]. Então, quando eu entrei, algumas coisas melhoraram, porque o NAI falou: “Gente, estamos acompanhando essa aluna aqui, então vocês vão ter que fazer o que for necessário pra que ela tenha uma graduação mais tranquila, mais normalizada possível”. [...] Aí começaram a fazer a mobilização, a se mexer pra resolver alguma coisa lá. Mas antes era tipo: enquanto você não pedir... (E4, deficiência visual).

80% tem bastante apoio, um ou outro é mais difícil de lidar [...], mas o NAI dá um suporte excelente. [...] E os professores, a maioria, é bem acessível. [...] realmente tem professor que é igual um pai (E16, deficiência física).

A gente tem bastante ajuda porque tem vários meios, né? Sempre entram em contato com você perguntando se você precisa de alguma ajuda, se necessita de algum auxílio dentro da faculdade [...] (E22, deficiência auditiva).

De acordo com os participantes, o NAI é responsável pelo acolhimento inicial do estudante e pelo encaminhamento das orientações de adaptação aos professores, embora essas recomendações nem sempre sejam efetivamente colocadas em prática. Dessa forma, foram citados diferentes exemplos de descumprimento das orientações encaminhadas pelo NAI: no caso do estudante com TEA, mencionou-se o não cumprimento da recomendação de dispensá-lo da realização de trabalhos em grupo e apresentações orais; em relação ao estudante com deficiência visual, foram relatadas situações como a recusa no envio prévio dos slides e a utilização de filmes apenas legendados, em vez de dublados; para o estudante com deficiência física, identificou-se a falta de atenção à alocação das aulas em salas de fácil acesso e próximas aos banheiros.

Os participantes observaram ainda que, embora as orientações sejam seguidas no início do semestre, acabam sendo gradualmente negligenciadas, evidenciando descontinuidades nos processos de acompanhamento ao longo do tempo. Seguem alguns relatos sobre essa questão:

[...] foi enviado o e-mail pros professores falando sobre isso, mas na prática...
[...] o professor fala: “juntem-se em grupos”, aí depois eu vou lá e falo: “ah,

eu queria ficar sozinha”. Eu acho que gera um constrangimento ali. [...] teve um dia que me pegou de surpresa, que eu fui chamada pra explicar algumas coisas lá na frente e eu não tava preparada, foi de imediato, eu me senti desconfortável e aí a professora falou que ia me tirar nota... eu nem entendi (E15, Transtorno do Espectro Autista).

Eu tive uma disciplina que o professor falou comigo: “olha, eu não posso te mandar o slide antes porque a atividade do final da aula tá no slide. Se eu te mandar antes, você vai ficar sabendo antes qual que é a atividade”. Aí eu fiquei pensando, gente, não é só tirar esta página? Mas aí eu me vi naquele lugar de pequinês: “tá, tudo bem, não precisa mandar não” (E4, deficiência visual).

[...] mas se pedir demais também, às vezes, parece que já começa a ficar mais distante. [...] A última sala foi um pouco mais próxima, aí eu pedi pra fazer outra disciplina, que era com outro professor, na mesma sala, mas acabou indo pra uma sala um pouco mais distante (E16, deficiência física).

A partir dos relatos, percebe-se a existência de entraves por parte dos docentes que, muitas vezes, deixam de realizar até mesmo adaptações simples recomendadas pelo NAI. Não é possível afirmar se tais situações decorrem de falta de preparo, desinteresse ou resistência, mas evidenciam a dificuldade de efetivar orientações previamente definidas, o que compromete a efetivação da política de inclusão no ensino superior, especificamente, na UFJF.

Segundo Amorim e Fumes (2023), a entrada de estudantes com deficiência na universidade desafia as estruturas excludentes, elitistas e hegemônicas desse nível de ensino. Os autores destacam que muitos docentes adotam metodologias de ensino rígidas, orientadas para um padrão idealizado de aluno. Nesse contexto, os estudantes com deficiência vivenciam experiências de indiferença, exclusão, inferiorização e negação de direitos. As barreiras atitudinais que permeiam esse ambiente intensificam a invisibilização desses estudantes e de suas demandas, revelando que o contexto acadêmico ainda os coloca em uma posição de subalternidade (Amorim & Fumes, 2023), limitando a construção de experiências acadêmicas positivas.

Dessa forma, observa-se que o apoio pedagógico na UFJF é sustentado por uma rede de atores que envolve o NAI, os docentes, os coordenadores de curso e os próprios estudantes. Embora essa articulação seja reconhecida como essencial para a inclusão, os relatos evidenciam fragilidades importantes na efetivação das práticas inclusivas no cotidiano acadêmico. Tais entraves podem estar relacionados tanto ao despreparo docente quanto a possíveis resistências, o que reforça a necessidade de formação continuada, acompanhamento sistemático e comprometimento institucional para que o princípio da equidade se concretize de forma plena (Furlan et al., 2020). Assim, o apoio pedagógico, ainda que existente, revela-se fragmentado e

dependente da sensibilidade individual dos envolvidos, carecendo de maior sistematização e alinhamento com as demandas individuais dos estudantes.

5.3.4 Participação acadêmica e social

Os relatos indicam que a maioria dos participantes tende ao isolamento, tanto em atividades sociais quanto acadêmicas. Esse afastamento decorre de fatores pessoais, como a timidez, a qual é agravada pela própria manifestação da deficiência, e também de experiências negativas vivenciadas no ambiente universitário, o que os leva a restringir suas interações a círculos de convivência nos quais se sentem mais acolhidos, revelando que as interações sociais devem ser estimuladas, pois constituem um importante impulsionador dos processos de desenvolvimento, conforme destacado por Bronfenbrenner e Morris (2006). Os relatos abaixo ilustram essa questão:

eu sou um pouco tímida e, por causa do problema auditivo, eu também acabo alterando um pouco a minha fala. Acho que isso me atrapalha muito pra tentar entrar em algum projeto acadêmico. Entrevista, por exemplo, é uma das piores partes pra mim (E22, deficiência auditiva).

No começo da faculdade eu participava mais, tentava, né? Mas acabei passando por várias situações chatas e aí fiquei mais reservada mesmo. [...] Teve uma situação em que eu chorei, e eu tenho muitas crises de choro, choro mesmo na frente das pessoas. E ninguém fala sobre isso, as pessoas velam aquilo, fingem que não aconteceu, pelo menos não na minha frente (E15, Transtorno do Espectro Autista).

Participo de congressos sempre que tem. Mas de bolsa, de extensão, não, realmente não. Porque, às vezes, você fala assim: “ah, eu sou uma pessoa com deficiência visual”, e a pessoa faz assim [franze a testa], bem no meio da entrevista. [...] Chega um momento que você não quer mais fazer entrevista. E vai dando uma certa depressão. [...] confraternização de fim de disciplina. Se eu puder não ir em nenhuma, eu falto todas, todas, todas, todas. [...] confraternizar o quê? Eu não me sinto incluída também, sabe? [...] Aí eu mesma fico nessa de me recolher. [...] O que eu quero confraternizar com essa pessoa? Com gente que já foi capacitista várias vezes comigo (E4, deficiência visual).

Oliveira e Pimentel (2019) argumentam que as experiências de indiferença e preconceito vivenciadas no ambiente acadêmico podem levar os estudantes com deficiência a perceberem tais atitudes como um estímulo ao isolamento e à segregação. Santos e Pessoa (2019) acrescentam que, diante dessas experiências, os estudantes acabam por internalizar o

preconceito e assumir para si a responsabilidade exclusiva por sua participação e desempenho nos contextos educativos.

Segundo o participante E4, quando alguém busca “incluir” a pessoa com deficiência, acaba reforçando estigmas e gerando desconforto, seja por meio de perguntas invasivas, comentários inadequados ou pela exposição indevida da deficiência, demonstrando certa inabilidade em contextos de interação social. Os relatos que se seguem evidenciam como essa situação é percebida:

o preconceito aqui é uma situação diferente. Normalmente, a gente tá acostumado com um preconceito mais direto, né? Aquele no sentido de “você é deficiente, por isso acho que você não deveria estar aqui”. Socialmente, a gente vê mais esse tipo de preconceito. Mas aqui é engraçado, porque é uma coisa muito velada. As pessoas tentam ser inclusivas e acabam sendo preconceituosas na tentativa de incluir, entendeu? [...] Ou acham que estão sendo super inclusivas, muito amigas das pessoas com deficiência, e acabam te deixando desconfortável com perguntas invasivas ou com aquele jeito de ficar te citando como “a pessoa com deficiência que eu conheço” (E4, deficiência visual).

O relato de E4 evidencia uma forma de preconceito comumente denominado “capacitismo benevolente”, caracterizado por atitudes bem-intencionadas que, sob a aparência de empatia ou acolhimento, reforçam estigmas (Bernardes, 2024).

O participante E16 (deficiência física), por sua vez, relatou que, de modo geral, se sente incluído nas atividades sociais e acadêmicas do curso. No entanto, destacou ter vivenciado situações capacitistas tanto dentro da universidade quanto na busca por um estágio. Ele acredita que sua dificuldade em conseguir uma vaga de estágio está relacionada ao fato de ser uma pessoa com deficiência física e acrescenta: “é muito difícil você bater na porta pra pedir um estágio e as pessoas recusarem”.

Nesse sentido, Bernardes (2024) enfatiza que a discriminação pode gerar impactos indiretos que afetam a pessoa de maneira mais profunda, ameaçando sua identidade social e minando o sentimento de pertencimento e reconhecimento no contexto em que está inserida. Dessa forma, Oliveira e Pimentel (2019) defendem que a trajetória universitária pode representar uma oportunidade significativa de fortalecimento da identidade pessoal e social do estudante com deficiência. Contudo, dependendo das condições oferecidas e do comprometimento institucional com a promoção da inclusão, essa vivência pode acabar enfraquecendo esse processo de afirmação (Bernardes, 2024; Oliveira & Pimentel, 2019).

Pelo exposto, observa-se que estudantes com deficiência enfrentam barreiras importantes em suas interações sociais no contexto acadêmico, muitas vezes decorrentes de experiências negativas, como preconceito, capacitismo e estigmatização. Esses obstáculos não apenas contribuem para a tendência ao isolamento, mas também reforçam a invisibilidade e a marginalização desses estudantes no contexto universitário, podendo, em alguns casos, levar a atitudes de resignação diante das dificuldades enfrentadas (Oliveira & Pimentel, 2019; Santos & Pessoa, 2019).

5.3.5 Formas institucionais de comunicação e conscientização sobre a inclusão

Os participantes foram unânimes ao relatar que a UFJF ainda aborda a temática da inclusão de pessoas com deficiência de forma incipiente e superficial, indicando que há muito a avançar nesse campo:

nunca vi palestras relacionadas ou alguma coisa, alguma semana, por exemplo, porque tem semana de vários temas assim, eu nunca vi nada relacionado à deficiência. Nunca vi nada em redes sociais da universidade também (E22, deficiência auditiva).

Eu acho que um pouco de forma superficial. Parece, às vezes, mais uma tentativa inicial ali, só que parece que não vai muito... não funciona, não tem uma efetividade adequada. Parece que é mais pra falar que apoia a causa do que realmente apoiar (E15, Transtorno do Espectro Autista).

Tem quatro anos que eu tô aqui e, em nenhum momento, eu vi uma campanha de conscientização ou de respeito à pessoa com deficiência ou idoso também. Então falta isso (E16, deficiência física).

Os relatos demonstram a importância de promover iniciativas de conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica, visando ampliar a compreensão sobre a diversidade e fomentar uma cultura de inclusão, especialmente por favorecer momentos mais positivos nas interações cotidianas entre estudantes, professores e demais atores institucionais. De acordo com os participantes, tais ações devem ocorrer de maneira horizontal, em vez de hierárquica, e utilizar linguagem acessível, garantindo que as informações sejam efetivamente compreendidas por todos, o que potencializa as trocas e o engajamento dos sujeitos nos diferentes contextos de convivência:

acho que tendo palestras, voltadas mais para essa área, ou algum tipo de evento que mostra como são essas pessoas dentro da faculdade, porque assim, querendo ou não, a gente é muito invisível (E22, deficiência auditiva).

Você passa a pensar no que você tá fazendo, no jeito que você tá tratando as pessoas [...]. É muito no sentido de que pessoas com deficiência não existem até você encontrar uma delas. [...] Deveria ter uma linguagem mais acessível pra falar disso aqui, porque normalmente é tudo muito expositivo. [...] É sempre muito nesse contexto de aula, de vamos passar uns slides... tipos de deficiência... e não atinge quem tem que atingir de fato [...] Então eu acho que as coisas deviam ser trabalhadas aqui dessa forma, mas a hierarquia prevalece muito aqui: “então eu, detentor dos saberes, vou te falar agora como lidar com deficientes aqui nesse seu prédio” (E4, deficiência visual).

De forma consonante, a pesquisa de Souza (2022) evidenciou que os docentes consideram fundamental que a IES promova discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente universitário, por meio de cursos, oficinas, debates, palestras e outras iniciativas, como estratégia para suprir as lacunas existentes em sua formação.

Os participantes também destacaram a ausência de disciplinas que abordem de forma sistemática a questão da deficiência nos cursos, especialmente na área da saúde, e enfatizaram que a inclusão desses conteúdos poderia não apenas aprimorar a formação profissional, mas também favorecer a conscientização da comunidade acadêmica. Alguns participantes destacaram a importância do ensino de Libras, relatando que, ao atender pacientes surdos, precisaram recorrer à ajuda externa devido à ausência de conhecimento na língua.

Esses relatos encontram respaldo na literatura, na qual estudos que investigaram os currículos de cursos de graduação na área da saúde evidenciaram que a temática da deficiência é frequentemente abordada de forma genérica e superficial, com carga horária reduzida e sem articulação com uma perspectiva ampliada de saúde (Agapito et al., 2021; Ambrosio et al., 2023; Lacerda et al., 2022). Nesse sentido, Ambrosio et al. (2023, p. 8-9) propõem que “as instituições de ensino se empenhem para incluir a temática de forma transversal, a fim de oportunizarem que seus estudantes alcancem as competências esperadas, superando o paradigma biomédico e centrado na doença”.

Observou-se que o desconhecimento da comunidade acadêmica sobre as diferentes deficiências tende a despertar curiosidade, frequentemente expressa em perguntas que podem causar desconforto aos estudantes:

eu sei que as pessoas sabem pouco sobre o que é a deficiência auditiva. Às vezes, me perguntam por que eu uso aparelho, como que funciona, como que é a deficiência (E22, deficiência auditiva).

Aí veio um questionário sobre como eu fiquei deficiente. Qual olho que é? Tem sempre essa questão comigo. Eu sou monocular, e sempre vem essa pergunta: qual olho que é? Eu não entendo o porquê dessa curiosidade. Ou então é assim: “Mas não enxerga nada, nada mesmo?”. Gente, qual é o conceito de cegueira? É esse – não enxergar nada (E4, deficiência visual).

Os relatos revelam que a deficiência ainda é frequentemente percebida como algo enigmático, em vez de reconhecida como uma expressão legítima da diversidade humana. Aguilar e Rauli (2020) identificaram que o conhecimento limitado sobre as deficiências contribui para o surgimento de questionamentos invasivos sobre os diagnósticos, perpetuando estigmas, especialmente em casos de deficiências ocultas, como o TEA.

Nesse sentido, a literatura evidencia que o receio de enfrentar situações de estigmatização, capacitismo e preconceito, seja de forma velada ou explícita, leva muitos estudantes com deficiência a adotar, como estratégia de “sobrevivência” no ensino superior, o ocultamento de sua condição (Aguilar & Rauli, 2020; Oliveira & Pimentel, 2019).

e aí, hoje em dia, eu fico com receio de falar meu diagnóstico, sabe? Porque as pessoas começam a julgar, principalmente por ter sido tardio, e acabam duvidando mesmo. Então eu tento guardar o máximo, mas quando eu passo por situações em que realmente não tem o que fazer, eu acabo tendo que falar (E15, Transtorno do Espectro Autista).

Por fim, os participantes ressaltaram a ausência de canais institucionais formais para fornecer feedback sobre sua experiência como estudante com deficiência, sendo que a participação nesta pesquisa representou a primeira oportunidade de expressar suas opiniões. Diversos autores (Lara & Sebastián-Heredero, 2020; Oliveira & Siems-Marcondes, 2019; R. Pereira et al., 2020; Reis & Glat, 2022) evidenciam a importância do protagonismo desses estudantes na construção de um ambiente universitário mais inclusivo. A escuta ativa de suas experiências permite identificar barreiras enfrentadas, avaliar a efetividade de políticas públicas e ações afirmativas, além de orientar ajustes que tornem a inclusão efetiva, fortalecendo as interconexões entre os indivíduos e os contextos de desenvolvimento (Lara & Sebastián-Heredero, 2020; Oliveira & Siems-Marcondes, 2019; R. Pereira et al., 2020; Reis & Glat, 2022).

Os relatos evidenciaram, portanto, que a ausência de campanhas, palestras, eventos temáticos e conteúdos institucionais sobre o tema reforça a percepção de invisibilidade e distancia o debate sobre a deficiência da rotina universitária. Essa lacuna não apenas limita o acesso à informação, mas também perpetua estigmas e práticas capacitistas, ao restringir a

compreensão da deficiência a um discurso pontual e burocrático, em vez de tratá-la como dimensão constitutiva da diversidade humana.

Diante desse cenário, os participantes ressaltaram a importância de investir em ações contínuas de sensibilização e acolhimento das diferenças, que mobilizem toda a comunidade acadêmica, de modo a promover transformações progressivas nas interações e nos contextos institucionais ao longo do tempo. Destaca-se a necessidade de ampliar o foco da diversidade, favorecendo a construção de um olhar menos capacitista em relação às pessoas com deficiência. A inclusão de disciplinas específicas e de atividades formativas, tais como semanas temáticas, oficinas, rodas de conversa e campanhas institucionais, foram estratégias apontadas como fundamentais para fomentar uma cultura de respeito e pertencimento.

5.4 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES COM O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UFJF

Quando perguntados se consideravam sua formação suficiente e satisfatória para atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, 61,1% dos docentes responderam que sua formação é parcialmente suficiente e satisfatória, enquanto 38,9% afirmaram que sua formação não é suficiente e satisfatória. Destaca-se que nenhum participante indicou que sua formação é totalmente suficiente e satisfatória.

Os participantes identificaram lacunas significativas em sua formação para o trabalho com estudantes com deficiência. Nesse sentido, sete participantes (P5, P6, P8, P13, P14, P17, P18) relataram não ter tido qualquer contato com a temática da inclusão durante a graduação, o que fez com que o conhecimento sobre práticas inclusivas fosse construído, em grande medida, por meio da vivência cotidiana em sala de aula e por esforços individuais de busca por informações. Verifica-se, portanto, que a formação docente sobre a inclusão tem ocorrido, principalmente, por meio das interações recíprocas estabelecidas no contexto imediato de atuação, especialmente na sala de aula, a partir das demandas concretas apresentadas pelos estudantes com deficiência.

A busca ativa por conhecimento também se evidencia, ainda que de forma implícita, nos relatos dos participantes (P3, P16) que manifestaram o desejo de receber, com maior antecedência, informações sobre os estudantes com deficiência matriculados em suas disciplinas, o que aponta para a necessidade de um tempo maior para planejamento e preparação.

Destaca-se que essa situação não é um caso isolado. Pesquisas como as de Bezerra (2022), Costa et al. (2020), Furlan et al. (2020), Openheimer e Rodrigues (2019) e Poker et al. (2018) reforçam a constatação de que muitos professores não receberam formação inicial na área da inclusão. Esses estudos também apontam para o predomínio de experiências informais de aprendizado, muitas vezes marcadas por ações reativas à presença de estudantes com deficiência nas turmas, o que revela a falta de uma preparação sistemática para os desafios da inclusão. Furlan et al. (2020) descrevem essa realidade como um processo de “tentativa e erro”.

Ademais, o participante P7, apesar de ter considerado sua formação parcialmente suficiente e satisfatória para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, mencionou ter tido contato com o tema da inclusão em sua formação inicial, por ser graduado em Pedagogia. Essa limitação na formação para atuar na área também foi identificada por Nascimento (2024), que, ao analisar a formação inicial de futuros pedagogos sob a perspectiva da educação inclusiva, observou que a temática costuma restringir-se a uma única disciplina, com carga horária média de 30 horas, e raramente é abordada de forma interdisciplinar.

Um participante, P12, relatou a complexidade envolvida em determinar o que caracteriza uma formação suficiente e satisfatória na área da inclusão: “é difícil definir, com mais clareza e precisão, o que seria uma formação suficiente e o que seria uma formação satisfatória nesta área”. A partir dessa provocação, reconhece-se que a inclusão é um processo dinâmico e contínuo, sendo, portanto, essencial compreendê-la como parte de um movimento permanente de construção de saberes, sensibilidades e práticas pedagógicas (Freitas, 2023; Oliveira & Siems-Marcondes, 2019).

Sobre a participação dos docentes em algum curso de formação ou evento relacionado à Educação Especial/Inclusiva promovido pela Instituição, 77,8% indicaram que não participaram e 22,2% disseram que sim. Entre os que já participaram, foram citados: Curso de Libras, oficinas em eventos da Faculdade de Educação, como Semana da Educação ou seminários da pós-graduação, e I Congresso Nacional de Educação Especial Inclusiva (I CNEEI).

De acordo com a maioria dos participantes que nunca participaram, não houve oferta de tais atividades por parte da instituição (P2, P4, P5, P6, P8, P10, P11, P15, P16). Dessa forma, os relatos indicam que muitos participantes não identificaram oportunidades de capacitação oferecidas pela universidade ou não foram oficialmente informados sobre sua existência. Esse cenário evidencia possíveis fragilidades nos canais de comunicação institucional, que podem tornar as ações formativas pouco visíveis ou insuficientemente divulgadas. O posicionamento de P1 sugere, ainda, que o desconhecimento das iniciativas pode estar associado a um

desinteresse ou à baixa prioridade atribuída ao tema da inclusão: “ignoro iniciativas neste sentido”.

Entre os participantes que tiveram conhecimento de alguma oferta, foram mencionados obstáculos que dificultam a adesão, como a incompatibilidade de horários, o acúmulo de funções e a sobrecarga de trabalho (P13, P14, P18). O participante P13 defendeu, inclusive, que essa capacitação seja oferecida no início da atuação docente na instituição, quando as demandas ainda são menores. Essa argumentação dialoga com os resultados de Furlan et al. (2020), que apontam a sobrecarga de trabalho como uma barreira significativa à formação continuada, mesmo em contextos onde há oferta institucional. Esse resultado evidencia que as condições de trabalho e a organização institucional, bem como fatores intrínsecos (subjativos), influenciam diretamente a participação dos docentes em processos de formação continuada, demonstrando que o desenvolvimento profissional não depende apenas do interesse individual, mas de diferentes fatores inter-relacionados, incluindo as condições oferecidas pelo contexto institucional.

É importante destacar a perspectiva do participante P12 de que a experiência prévia em bancas sobre a temática da inclusão e orientações acadêmicas substitui a necessidade de formação continuada. Esse entendimento aponta para uma concepção restrita do processo formativo, desconsiderando seu caráter dinâmico, reflexivo e transformador: “eu já participei de muitas bancas de mestrado e doutorado sobre Educação Especial, tendo inclusive orientado uma dissertação na área de educação. Por isso não me senti atraído por esse tipo de curso de formação”.

No que se refere à busca por capacitações externas na área de Educação Especial/Inclusiva, a maioria (83,3%) respondeu negativamente, isto é, não houve busca por atualizações sobre inclusão. Apenas 16,7% afirmaram buscar esse tipo de formação, e todos relataram ter participado de uma a três capacitações nos últimos cinco anos.

Esses resultados revelam que a ausência de participação dos docentes em capacitações sobre inclusão não pode ser atribuída unicamente à falta de oferta institucional. Embora muitos afirmem não identificar oportunidades promovidas pela universidade, também não demonstram iniciativa em buscar formações externas na área. Tal cenário sugere não apenas lacunas estruturais na promoção de políticas formativas, mas também pode refletir um desinteresse pela temática ou uma sobrecarga de trabalho que impede o investimento contínuo na qualificação profissional.

Essa ambivalência também foi identificada por Furlan et al. (2020), cujos participantes apontaram a necessidade de vincular as capacitações em Educação Inclusiva a um plano de

valorização da carreira docente, tornando-as parte obrigatória do percurso profissional. De acordo com Costa et al. (2020), o docente, mais do que transmissor de conteúdos, deve refletir criticamente sobre sua prática e formação, reconhecendo suas limitações e buscando aperfeiçoamento contínuo. Essa reflexão é essencial para compreender as especificidades dos estudantes com diferentes deficiências e atender às suas necessidades de forma adequada.

Diante das fragilidades na formação inicial e continuada, da ausência de suporte institucional e de outras situações do contexto que dificultam a adesão dos docentes às capacitações, cabe à instituição desenvolver e implementar ações que assegurem com qualidade os processos de ensino e aprendizagem dos discentes com deficiência, prevalecendo o princípio da equidade e exigindo do professor o cumprimento do previsto na Lei Brasileira de Inclusão. Entretanto, entende-se que o processo de inclusão deve abranger toda a coletividade. A efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva não depende apenas da presença de recursos especiais, mas, principalmente, da capacidade de repensar coletivamente as práticas pedagógicas e os modos de ensinar (Costa et al., 2020).

Quando perguntados sobre a relação com o Núcleo de Apoio à Inclusão da UFJF, a maioria (88,9%) afirmou que conhecia o NAI, e 11,1% declarou não possuir esse conhecimento. Sobre a participação do docente em alguma atividade promovida pelo NAI, metade dos participantes respondeu afirmativamente, enquanto a outra metade afirmou nunca ter participado. Entre aqueles que indicaram ter participado, os relatos concentraram-se principalmente na participação em reuniões organizadas pelo NAI para discutir o acompanhamento de estudantes com deficiência (P6, P7, P8, P12, P15, P16).

Um dos participantes (P18) mencionou já ter atuado como membro do Conselho do NAI (Conai), composto por um representante de cada unidade acadêmica com o objetivo de tratar de questões de acessibilidade no campus e nas atividades universitárias. No entanto, o Conai encontra-se inativo desde 2023, embora esteja em processo de reorganização para retomar suas atividades.

Sobre o recebimento de algum tipo de suporte, apoio ou orientação do NAI para a inclusão de estudantes com deficiência, a maioria (66,7%) indicou que recebeu esse apoio, enquanto 22,2% sinalizaram que ele ocorreu apenas parcialmente, e 11,1% afirmaram não ter recebido nenhum tipo de suporte.

De acordo com os relatos, o nível de suporte recebido do NAI variou desde simples notificações por e-mail (P2, P16, P13, P18) até acompanhamentos mais diretos e técnicos em situações particulares (P3, P4, P5, P7, P11, P12, P14, P15), conforme demonstrado nos relatos a seguir:

contatos por e-mail sempre que um/a estudante esteve matriculado/a em disciplinas que ministrei (P2).

O NAI entrou em contato comigo e disponibilizou um bolsista para me ajudar no contato com o estudante e sua família – principalmente, com o intuito de garantir que o estudante compreendesse os procedimentos básicos a que estava submetido e correspondesse à solicitação de atividades de avaliação (P5).

Recebi orientações sobre preparação das aulas, apresentações e escolhas de materiais por e-mail [...] (P7).

As responsáveis agendaram uma reunião e, depois, acompanharam o desenvolvimento das aulas de apoio à aluna (P12).

Só um e-mail com o nome do aluno. Nenhuma oportunidade do Núcleo perguntando dificuldades, etc. (P13).

Troca de mensagens, facilitação de acesso ao aluno e orientações sobre avaliações (P15).

Eu recebo e-mail do NAI com informações sobre alunos que receberei (P16).

De modo geral, as respostas evidenciam que o NAI é reconhecido pela maioria dos docentes como a principal referência institucional em ações de inclusão na UFJF, ainda que a intensidade e a natureza do suporte recebido variem, uma vez que dependem de diferentes fatores, tais como as necessidades do estudante, a experiência docente e os recursos disponíveis.

Observa-se uma relação marcada pela comunicação pontual, muitas vezes restrita a notificações formais, o que indica a necessidade de fortalecer os vínculos entre o Núcleo e o corpo docente. Ademais, a ausência de menções a atividades formativas promovidas pelo NAI reforça a importância de ampliar suas ações de capacitação e acompanhamento contínuo, de modo a promover uma prática docente mais alinhada aos princípios da educação inclusiva.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial [PNEE] (2020), além de oferecer apoio técnico, pedagógico e institucional aos estudantes público-alvo da educação especial, os núcleos de acessibilidade devem atuar junto à comunidade universitária, orientando docentes em práticas inclusivas, auxiliando gestores em decisões relacionadas à inclusão e promovendo ações de sensibilização.

A respeito da comunicação sobre estudante com deficiência na turma, 55,6% relataram que geralmente recebem essa informação antes do início das aulas, enquanto 44,4% afirmaram que tomam conhecimento apenas após as aulas terem iniciado. Em geral, o NAI é o setor responsável por realizar essa comunicação, conforme pode-se verificar na Tabela 13.

Tabela 13 - Responsáveis pela comunicação aos docentes (N=18)

Responsáveis pela comunicação	N
NAI	16
Coordenação do curso	6
Próprio aluno	4
Outros docentes	2

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

O NAI também foi indicado como o principal agente no processo de identificação das necessidades de apoio/suporte e/ou adaptação dos estudantes com deficiência. As respostas estão apresentadas na Tabela 14.

Tabela 14 - Como os docentes identificam as necessidades dos estudantes (N=18)

Formas de identificação das necessidades	N
A partir das informações recebidas do NAI	11
Mantendo diálogo contínuo com os estudantes com deficiência ao longo do semestre, buscando por novas necessidades que possam surgir	4
Quando ele procura para solicitar algum apoio/suporte/adaptação	2
A partir das informações recebidas da coordenação do curso	1

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Souza (2022) defende a importância de um fluxo institucional estruturado que estabeleça quem é responsável por comunicar aos docentes a presença de estudantes com deficiência, quando essa comunicação deve ocorrer e como identificar as necessidades específicas desses alunos. A autora ressalta que falhas nesse processo de comunicação impactam diretamente o planejamento pedagógico, a definição de estratégias de ensino e a efetivação da acessibilidade nos processos educativos. A ausência de informações prévias impede que o professor se prepare adequadamente para acolher o estudante e adaptar suas práticas de modo a garantir uma participação plena e inclusiva desde o início do semestre letivo.

No que se refere ao conhecimento do diagnóstico dos estudantes com deficiência, a maioria dos participantes indicou ter lecionado para estudantes com o Transtorno do Espectro Autista, seguido de discentes com deficiência auditiva. A Tabela 15 apresenta as especificidades dos diagnósticos.

Tabela 15 - Tipos de deficiências dos estudantes, de acordo com os docentes (N=18)

Tipos de deficiências	N
TEA	10
DA	9
DV	7
DF	5
DI	3

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Observa-se que a maioria dos casos corresponde a deficiências ocultas que, nem sempre, são imediatamente perceptíveis. Esse aspecto indica que as necessidades educacionais nem sempre são identificadas de forma imediata no contexto acadêmico, o que torna as interações iniciais entre docente e estudante ainda mais relevantes para a identificação de demandas e para a construção de estratégias de apoio. Dessa forma, a ausência de um fluxo previamente estabelecido pode dificultar ainda mais a implementação de ações pedagógicas adequadas, comprometendo a efetividade das práticas inclusivas (Silva & Pavão, 2020).

Quando perguntados se realizam adaptações nos materiais didáticos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, a maioria dos docentes (61,1%) respondeu afirmativamente, enquanto 38,9% indicaram que não realizam esse tipo de adaptação. Aliada a essa questão, 72,2% dos professores relataram que costumam ajustar seus métodos de ensino com o objetivo de promover a inclusão de todos os estudantes, considerando as diversidades presentes em sala de aula, sendo que 27,8% afirmaram não realizar tais ajustes.

Embora os dados indiquem que os participantes tendem a adaptar mais os métodos de ensino do que os materiais didáticos, a análise qualitativa dos relatos revela uma sobreposição entre esses dois conceitos, frequentemente utilizados de forma intercambiável. Segundo Viudes (2024), as adaptações de material didático envolvem alterações no conteúdo, no formato, nos recursos ou no suporte físico disponibilizado aos estudantes, enquanto as adaptações metodológicas dizem respeito à forma como as aulas são conduzidas, à organização das atividades e às estratégias de ensino utilizadas.

Diante dessa sobreposição nos relatos dos participantes, optou-se por analisar em conjunto as práticas de adaptação metodológica e de materiais didáticos, considerando que ambas integram os esforços docentes no sentido de promover uma educação mais inclusiva. O Quadro 3 apresenta uma síntese das adaptações mencionadas pelos participantes.

Quadro 3 - Adaptações dos materiais didáticos e dos métodos de ensino

Participantes	Adaptações
P3	“Só foi necessário em uma ocasião, caso de deficiência visual. Aumentei as fontes dos slides e das provas e isso resolveu” “Na medida do possível, falo mais devagar, dou exemplos visuais quando há estudante surdo, considero todos os pedidos do estudante com deficiência ou do NAI. Ex: extensão do período de prova”
P5	“Preparo um conjunto de atividades que funciona em paralelo com as atividades normalmente desenvolvidas pela turma; uma espécie de acompanhamento individual” “Todo desenvolvimento das aulas depende muito da participação dos estudantes e pressupõe uma performance minha que possibilite agregar atenção ampla de todos os estudantes, considerando as diversidades, especialmente de formação e informação”
P6	“Em casos onde o estudante possui dificuldade na leitura dos textos, passo leituras menores e em língua portuguesa a fim de ajudá-los na compreensão das aulas. Fora isso, indico podcasts, vídeos, a depender de cada caso” “Tem sido possível mobilizar a turma para ajudar os estudantes com deficiência em atividades de grupo no espaço da sala de aula. A turma, em geral, é bastante receptiva e ajuda muito nessa dinâmica de inclusão, costumam pedir orientação sobre o que fazer em casos mais complexos (como o autismo, por exemplo) e tento ajudá-los”
P7	“Filmes, entrevistas com tradução em Libras, livros com tradução em Libras – e demais ajustes sugeridos pelos intérpretes de Libras e os alunos e alunas” “Aplicação de avaliações individualizadas, ajustes no material fornecendo textos que possam ser lidos por programas de computador, disponibilizando o material de estudo da disciplina no início do curso”
P12	“De um modo geral, ao identificar um estudante com deficiência busco informações com as tradutoras de Libras, quando de estudante com deficiência auditiva” “Envio os slides com antecedência de 48 horas para as tradutoras de Libras, quando o/a estudante tem deficiência auditiva e busco vídeos com legenda”
P13	“Letra das provas, procurar descrever uma imagem para pessoas com deficiência visual, enviar slides para chamar atenção dos que têm deficiência auditiva” “Peço aos grupos que integrem os colegas mais isolados”
P14	“Na disciplina realizada pela aluna cega utilizamos muitos materiais concretos para a construção de conceitos matemáticos. Para que a aluna pudesse participar, preparava materiais para ela, com características táteis substituindo as visuais” “Como minha experiência na UFJF foi apenas com esta aluna cega, como indicado acima, busquei a adaptação de material, contato permanente com o NAI, aproximação e atenção da turma com a aluna para o devido acolhimento, contato mais próximo com a aluna via WhatsApp, etc.”
P15	“Aumento do tamanho da letra das avaliações; permissão de maior tempo para a realização de atividades” “Envio de materiais específicos; aumento do tamanho da letra em quadro”

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com base nos relatos, é possível identificar diferentes estratégias voltadas à adaptação dos materiais didáticos para estudantes com deficiência. As ações mencionadas envolvem, em sua maioria, alterações nos formatos dos materiais, como o aumento da fonte em slides e provas, envio antecipado de conteúdos, uso de vídeos legendados ou traduzidos em Libras, indicação de recursos alternativos (vídeos, podcasts) e a utilização de materiais concretos com características táteis. Tais práticas indicam uma preocupação com a acessibilidade aos conteúdos, especialmente no que se refere a aspectos sensoriais, como visão e audição. Essas estratégias demonstram ajustes do ambiente de aprendizagem às necessidades dos estudantes, tornando as atividades e práticas pedagógicas do professor mais inclusivas.

Um aspecto que merece atenção é o foco predominantemente técnico das adaptações de materiais, centrado em elementos como o tamanho da letra e o tipo de mídia utilizada. Embora esses ajustes sejam relevantes, eles não são, por si só, suficientes para assegurar a compreensão nem o engajamento efetivo dos estudantes. Um exemplo disso é a disponibilização de vídeos legendados para estudantes com deficiência auditiva. Apesar da boa intenção, tal recurso pode ser pouco eficaz quando se considera que muitos desses estudantes têm a Libras como primeira língua, e não o português (Souza, 2022).

Com relação à adaptação dos métodos de ensino, os relatos revelam diferentes estratégias de mediação pedagógica. De modo geral, as respostas demonstram sensibilidade à diversidade, com ações voltadas à comunicação mais clara, à flexibilização das atividades avaliativas e ao fortalecimento de vínculos com os estudantes e com a turma.

Nesse sentido, Viudes (2024) reforça a importância de promover a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Estimular que eles se envolvam nas atividades em sala de aula e expressem suas preferências em relação às formas de aprender favorece não apenas o aumento da motivação, mas também o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança. A participação ativa dos estudantes pode ser compreendida como elemento central do processo de aprendizagem, pois envolve interações contínuas entre estudante, professor e contextos de aprendizagem ao longo do tempo.

Alguns participantes relataram modificações no ritmo e na forma de apresentação das aulas, como falar mais devagar e utilizar exemplos visuais. Essas são medidas importantes, pois favorecem a compreensão de conteúdos por meio de diferentes canais sensoriais. Outros citaram o uso de atividades paralelas e personalizadas, bem como o acompanhamento individual, o que pode ser eficaz em contextos com recursos limitados, embora reforce uma lógica de ensino segregado, ainda que com boa intenção. Esse tipo de estratégia evidencia a tentativa de responder às necessidades individuais, porém também revela os desafios de

conciliar práticas individualizadas com propostas pedagógicas verdadeiramente inclusivas no contexto coletivo da sala de aula.

Destaca-se também a mobilização da própria turma como estratégia de apoio, promovendo uma cultura de cooperação e responsabilidade coletiva. Essa perspectiva é coerente com práticas inclusivas, pois reconhece que a inclusão é responsabilidade de toda a comunidade acadêmica. Segundo Viudes (2024), a integração de estudantes com e sem deficiência pode, inclusive, contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em todos os estudantes. Nesse sentido, o autor destaca que “o desenvolvimento socioemocional é um pilar central da educação inclusiva. Ele não apenas prepara os estudantes para enfrentarem desafios dentro e fora do ambiente escolar mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, empática e inclusiva” (Viudes, 2024, p. 34).

O relato de P16, que afirma agir “conforme orientação do NAI, quando há”, indica o reconhecimento do setor como responsável por identificar e implementar ações, mas também reflete uma dependência desse setor para a identificação e o atendimento das necessidades dos estudantes. Sobre esse aspecto, Costa et al. (2020) ressaltam que as práticas pedagógicas inclusivas devem ser construídas de forma coletiva e dialógica; e não impostas verticalmente. Nessa perspectiva, o docente precisa reconhecer sua responsabilidade social e compreender que sua atuação exige intencionalidade, fundamentação teórica e compromisso ético com o processo educativo. Assim, mesmo diante das dificuldades cotidianas e das limitações institucionais, é necessário que o professor busque alternativas, dialogue com os pares e mantenha uma postura ativa na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos (Costa et al., 2020). Essa compreensão reforça que a inclusão não depende apenas das orientações do NAI, mas do engajamento contínuo de todos os profissionais no âmbito da UFJF, entendendo a inclusão como um processo construído nas relações institucionais e pedagógicas, dependendo da articulação entre diferentes atores e os contextos institucionais.

Entre os participantes que declararam não realizar adaptações de material didático ou de métodos de ensino, as justificativas apresentadas indicam, de modo geral, uma compreensão limitada sobre o que envolve a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Declarações como “não houve necessidade” ou “não foi apresentada demanda” (P2, P8, P10, P18) reforçam uma postura reativa, em que a adaptação só é considerada diante de uma solicitação explícita. Essa perspectiva ignora o fato de que muitos estudantes, por desconhecimento de seus direitos ou receio de estigmatização, podem não verbalizar suas dificuldades (Santos & Pessoa, 2019).

Essa lógica reativa também se manifesta em outros aspectos da relação pedagógica, como mostra o relato de P10: “como não houve manifestação explícita, meu material é um só.

Observei comportamento de certos alunos que me pareceram autistas, mas nunca foi verbalizado por parte dele ou de qualquer outra pessoa o fato”.

Tal relato mostra uma atitude que evidencia desafios importantes no processo de inclusão, podendo refletir insegurança quanto à abordagem adequada, receio de ultrapassar limites de privacidade ou, ainda, falta de preparo para lidar com essas situações. Também aponta para a carência de protocolos claros e de apoio institucional que orientem o docente a conduzir esse tipo de contato de forma sensível e respeitosa.

Além disso, a justificativa de que “como as turmas em questão eram relativamente grandes (mais de 50 estudantes), foi necessário seguir a dinâmica da maioria” (P1) reforça a invisibilização das singularidades, ao naturalizar a exclusão de estudantes que não se ajustam ao modelo tradicional de ensino. Somam-se a isso afirmações como “a pedagogia adotada já permite a participação de todos” (P1) e “simplesmente dou a minha aula e não exijo nada em particular dos alunos de inclusão” (P4), que revelam uma concepção homogênea da aprendizagem, na qual as diferentes necessidades, ritmos e estilos não são considerados como elementos que demandam reorganização das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Lanuti et al. (2022) argumentam que, quando a instituição de ensino adota práticas pedagógicas rígidas, impondo metas e competências a serem atingidas por todos, ela está distante de reconhecer e valorizar as vivências dos estudantes. Embora a igualdade seja um princípio central da educação inclusiva, ela precisa estar articulada à equidade. Isso significa assegurar oportunidades de aprendizagem equivalentes para todos os estudantes, a partir da realização de ajustes que levem em conta as particularidades de cada situação (Costa et al., 2020; Poker et al., 2018). A prática pedagógica inclusiva exige, portanto, uma constante ressignificação do fazer docente, com adoção de estratégias diversificadas, múltiplos recursos e diferentes formas de mediação dos conteúdos, de modo a favorecer o desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos (Costa et al., 2020).

A maioria dos participantes (55,6%) indicou que utiliza estratégias diversas para garantir uma comunicação eficaz com estudantes com deficiência, enquanto 44,4% indicaram que não. Observou-se o predomínio de ações baseadas em iniciativas individuais e espontâneas, voltadas principalmente ao acolhimento interpessoal e à disponibilidade para o diálogo.

converso em particular com o estudante no espaço da sala de aula [...] (P6).

Pergunto a eles se algo pode ser feito para melhorar a aula (P11).

Contato direto e individualizado (P15).

[...] aumento de voz e direcionamento corporal dentro de sala de aula (P18).

Embora as ações demonstrem sensibilidade e intenção de inclusão, elas geralmente carecem de planejamento sistemático e fundamentação pedagógica. Esse resultado indica que muitas práticas inclusivas ainda dependem de iniciativas individuais dos docentes, e não de políticas institucionais estruturadas, o que faz com que a inclusão ocorra de maneira desigual entre os diferentes contextos acadêmicos.

De acordo com a International Society for Augmentative and Alternative Communication [ISAAC] (2025), a comunicação vai além da fala e pode ocorrer por olhares, gestos, expressões, símbolos, imagens e recursos como fotografias e palavras escritas, acessíveis por meios simples ou tecnológicos, como papel, computadores e tablets, integrando-se ao cotidiano para promover uma comunicação eficaz.

Entre os participantes que não adotam estratégias diversificadas de comunicação, é evidente a presença de uma abordagem reativa, centrada na ausência de demandas explícitas por parte dos estudantes. Esse grupo tende a interpretar o silêncio como ausência de barreiras, o que reforça uma lógica de invisibilização da diversidade (Amorim & Fumes, 2023). Além disso, há indícios de desconhecimento sobre o que seriam práticas comunicacionais inclusivas, o que reforça as lacunas na formação docente e na atuação institucional.

A maioria dos participantes (61,1%), afirmou que não faz uso de recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica voltados aos estudantes com deficiência, enquanto 38,9% responderam positivamente. O conceito de tecnologia assistiva abrange uma diversidade de suportes, incluindo alguns já mencionados em respostas anteriores. No entanto, observou-se que uma parcela dos participantes associa esse conceito unicamente ao uso de recursos tecnológicos, evidenciando certo desconhecimento do termo. As menções a ferramentas como computador e data show – amplamente utilizadas no cotidiano escolar e nem sempre caracterizadas como tecnologia assistiva – exemplificam essa compreensão limitada, que ignora a amplitude e a intencionalidade inclusiva que definem tais recursos.

Os recursos mencionados pelos participantes incluíram: disponibilização de textos em PDF compatíveis com leitores de tela (P7), gravação de textos em áudio (P14), confecção de objetos concretos (P14) e descrição de imagens para estudantes com deficiência visual (P13), uso de recursos audiovisuais com tradução em Libras (P7, P12) para estudantes com deficiência auditiva, além do envio antecipado de material didático (P11, P13) e ampliação do tempo para a realização de atividades (P2, P11, P15).

Entre os participantes que afirmaram não utilizar recursos de tecnologia assistiva, as justificativas concentraram-se no desconhecimento sobre esses recursos ou na falta de treinamento para utilizá-los (P1, P4, P16), bem como na percepção de que não houve necessidade de seu uso (P8, P10, P18).

Observa-se, de modo geral, que os participantes demonstraram desconhecimento sobre o que constitui uma tecnologia assistiva, além de relatarem não ter recebido treinamento adequado para sua utilização em contextos pedagógicos. Nesse sentido, Souza (2024) destaca que a simples aquisição de tecnologias assistivas pelas universidades não é suficiente; sua efetividade depende da formação continuada dos docentes e da superação de barreiras, como a resistência cultural. Ainda segundo o autor, o fortalecimento de políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade e a articulação com outros setores – como empresas de tecnologia e organizações da sociedade civil – podem impulsionar práticas mais inclusivas e inovadoras. Esses apontamentos convergem com os resultados deste estudo ao evidenciar que o desafio não está apenas na existência das tecnologias, mas, sobretudo, na criação de condições para que elas sejam compreendidas, acessadas e utilizadas de forma eficaz.

Quando questionados sobre a realização de adaptações nas avaliações (provas, trabalhos etc.) conforme as necessidades dos estudantes com deficiência, 66,7% responderam positivamente, enquanto 33,3% indicaram que não realizam esse tipo de adequação. Entre os que responderam negativamente, as justificativas, mais uma vez, concentraram-se na alegação de que “não houve necessidade” (P2, P8, P10).

Entre os exemplos de adaptações relatados pelos participantes, a maioria se refere à adoção de práticas adaptativas de caráter compensatório, como ampliação do tempo de prova (P11, P15, P18) e aumento do tamanho da fonte (P3, P6, P15). Essas estratégias evidenciam um esforço em proporcionar condições mais equitativas, reconhecendo que estudantes com deficiência podem necessitar de ajustes específicos para demonstrar seus conhecimentos de maneira justa.

Alguns docentes mencionaram adaptações como “pedir algo dentro do alcance da aluna” (P4) ou “fazer prova com teor restrito ou reduzido” (P18), suscitando preocupações sobre a preservação do rigor acadêmico e o reconhecimento efetivo das potencialidades dos estudantes. Esse tipo de prática tende a reforçar uma abordagem assistencialista, na qual a exigência é diminuída, em vez de buscar formas de avaliação mais significativas e desafiadoras.

Ressalta-se que a LBI/2015 prevê a oferta de provas em formatos acessíveis, com critérios de avaliação que considerem as singularidades linguísticas do estudante com deficiência, além da oferta de recursos de acessibilidade ou tecnologia assistiva e tempo

adicional. Dessa forma, a legislação não orienta a simplificação do conteúdo das avaliações, mas sim a garantia de condições equitativas para que o aluno possa demonstrar plenamente suas competências.

Por outro lado, alguns docentes demonstram iniciativas mais dialógicas e contextualizadas, como a “elaboração de perguntas mais objetivas e menos literais” (P6), a discussão prévia “com os alunos e com os intérpretes de Libras das estratégias a serem adotadas” (P7) e a possibilidade de expressão do conhecimento por meio da oralidade ou narrativa (P14), indicando práticas avaliativas mais inclusivas e centradas na mediação do processo de aprendizagem.

De acordo com Viudes (2024), a avaliação inclusiva caracteriza-se pela flexibilidade e pela diversidade, sendo ajustada às particularidades de cada estudante. Além disso, o autor destaca que a participação ativa do aluno na definição dos critérios avaliativos, bem como a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, contribuem para o fortalecimento da autonomia e o aumento da motivação.

À pergunta sobre se os participantes desenvolvem ações voltadas à promoção de um ambiente de sala de aula mais inclusivo e acolhedor, 58,8% afirmaram adotar esse tipo de prática, enquanto 41,2% responderam negativamente. As justificativas indicam que os participantes engajados na promoção de um ambiente inclusivo tendem a adotar estratégias pautadas no acolhimento, no diálogo, na escuta ativa e na construção coletiva (P1, P6, P7, P12, P13, P14, P18), conforme ilustram os relatos a seguir:

conversas com os alunos antes do começo da aula, abertura ao diálogo respeitoso entre eles (P6).

[...] tento garantir um ambiente onde todos os estudantes se sintam confortáveis para debater, garanto a escuta de suas questões, valorizo sua participação, trago na disciplina os debates sobre diversidade, combate ao racismo e aos preconceitos em geral (P7).

Procuro, no início das aulas, discorrer mais detalhadamente sobre o paradigma da inclusão, pois, além de ambientar a turma com colegas com deficiência, auxilia a apresentação dos conteúdos da disciplina (P12).

A garantia de espaços de fala e o combate a preconceitos favorecem um clima de inclusão e pertencimento, reconhecendo a diversidade como valor pedagógico (Viudes, 2024). Nesse sentido, Souza (2024) e Viudes (2024) convergem ao defender que a construção de uma cultura organizacional inclusiva, que valorize a diversidade, é essencial para assegurar que

todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades ou origens, se sintam acolhidos e tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento.

Por outro lado, as justificativas dos docentes que afirmaram não adotar as estratégias investigadas apontam, novamente, para a falta de formação adequada (P2, P4), além do entendimento de que “não houve necessidade” (P8, P11).

Na perspectiva de 50% dos docentes, a UFJF está parcialmente preparada para garantir o acesso, a permanência e a conclusão bem-sucedida da formação acadêmica de estudantes com deficiência, enquanto 44,4% afirmaram que não está preparada, e apenas 5,6% considerou que a instituição está preparada. Verifica-se que os participantes que avaliaram a UFJF como parcialmente preparada apresentaram justificativas semelhantes às daqueles que a consideraram não preparada. Dessa forma, os relatos concentraram-se, principalmente, na ausência de qualificação dos docentes na área de Educação Inclusiva (P1, P2, P4, P6, P8, P10, P13, P14, P18), conforme ilustram os excertos a seguir:

desafios sempre crescentes que convivem com um pessoal docente ainda carente de qualificação (P2).

Ninguém está totalmente preparado. O NAI ajuda (P4).

Penso que, a depender da deficiência, seria importante ter um profissional para auxiliar na sala com o estudante, visto que a imensa maioria dos docentes não possui prática na educação inclusiva. [...] (P6).

Falta diálogo entre as partes envolvidas e também conhecimento por parte dos professores de como lidar com esses alunos (P8).

Ademais, foram mencionadas barreiras arquitetônicas ainda presentes no campus, como a ausência de piso tátil, escassez de rampas, banheiros acessíveis inoperantes e elevadores com funcionamento irregular (P7, P9, P14, P15, P16).

Além desses pontos em comum, o relato de P11 expressa uma visão mais restritiva sobre a inclusão:

considero que nem toda deficiência permite que o aluno seja capaz de atingir os objetivos de aprendizagem do curso. Principalmente habilidades específicas. Acho que alunos com deficiência, já no início do curso, deveriam ser avaliados por uma comissão capaz de identificar se ele será capaz de cumprir os objetivos do PPC [Projeto Pedagógico do Curso].

O relato evidencia uma compreensão da deficiência ancorada no modelo médico, no qual as limitações são entendidas como infortúnios ou tragédias individuais, decorrentes diretamente de uma doença, trauma ou condição de saúde. Nessa perspectiva, a deficiência é tratada como um problema localizado no corpo, que demanda cuidado individualizado por profissionais especializados, com o objetivo de promover a cura ou o ajustamento do sujeito a um estado de “quase-cura”, de modo que ele se adeque aos padrões socialmente estabelecidos de normalidade (Mota & Bousquat, 2021; Santos & Pessoa, 2019). Ao propor que uma comissão avalie previamente se o aluno será “capaz” de cumprir os objetivos do PPC, o participante desloca o foco para a suposta insuficiência funcional do estudante, tomando-a critério para sua permanência e adequação ao curso.

Esse posicionamento evidencia que concepções individuais dos docentes podem influenciar as práticas educacionais e as oportunidades de participação dos estudantes, indicando que a inclusão também é atravessada por valores, crenças e concepções construídas socialmente ao longo do tempo. Além disso, reforça a ideia de que a responsabilidade pela inclusão é do próprio estudante, que deve se adequar à estrutura existente, em vez de reconhecer que cabe à instituição revisar práticas, currículos e condições de acessibilidade a fim de garantir o direito à aprendizagem (Mota & Bousquat, 2021; Santos & Pessoa, 2019). Esse tipo de atitude configura-se uma barreira atitudinal e colide com o direito constitucional à educação e à não discriminação com base na deficiência, uma vez que a inclusão envolve não apenas mudanças estruturais, mas também transformações nas concepções e nas práticas sociais.

Sobre esse aspecto, Amorim e Fumes (2023) argumentam que a invisibilidade da pessoa com deficiência é estrutural, resultante de uma sociedade historicamente capacitista, que associa corpos diversos à incapacidade e à inutilidade social, negando-lhes o direito de existir plenamente. No ensino superior, a presença de estudantes com deficiência desafia as estruturas excludentes e elitistas, ainda marcadas pela ideia de que esses sujeitos devem permanecer à margem. Aqueles que buscam romper com essa lógica e questionar o *status quo* frequentemente enfrentam o silenciamento e a exclusão, evidenciando como a naturalização da invisibilidade sustenta práticas discriminatórias nas universidades (Amorim & Fumes, 2023).

Na pesquisa de Bezerra (2022), também emergiu o relato de um docente que considera que o tipo e o grau da deficiência podem ser obstáculos à formação acadêmica e à inserção profissional. Segundo ele, algumas deficiências comprometem habilidades específicas exigidas por determinados cursos, o que limitaria a possibilidade de conclusão da graduação e o exercício pleno da profissão. Nesse sentido, Lanuti et al. (2022) argumentam que, ao estabelecer tempos padronizados para a aprendizagem, definir formas únicas de avaliação e orientar suas

ações com base em um modelo de estudante idealizado e genérico, há uma tendência em classificar e hierarquizar os alunos em categorias como capazes/incapazes ou avançados/atrasados.

Na mesma direção, alguns participantes (P5, P13, P14) reconheceram avanços na democratização do acesso, mas apontaram que a qualidade do ensino tende a se fragilizar:

[...] O padrão do processo de formação é esquecido no processo. Há um empenho em receber, aprovar e formar os estudantes, um pouco com a certeza que não serão profissionais com uma formação “completa”. Principalmente nos casos de transtorno “psicológico” (P5).

[...] alunos com deficiência sem acompanhamento real dos resultados dele no curso (P13).

Promoção de acesso, creio que está acontecendo. Porém, a permanência e conclusão é que são pontos difíceis de serem atingidos (P14).

Verifica-se, portanto, que, apesar dos esforços institucionais para garantir o acesso dos estudantes com deficiência, essas ações nem sempre se traduzem em um compromisso efetivo com a qualidade e a integralidade da formação acadêmica. Esse resultado evidencia a tensão entre ampliação do acesso e reorganização efetiva das práticas pedagógicas, indicando que a inclusão no ensino superior ainda se encontra em processo de consolidação. Nesse sentido, Oliveira e Siems-Marcondes (2019, p. 350) pontuam que “viverem com uma limitação funcional não impede esses alunos de pensarem uma formação adequada e de qualidade com vistas em se aperfeiçoar profissionalmente e contribuir com a sociedade”.

O único participante que avaliou a UFJF como plenamente preparada para a inclusão de estudantes com deficiência afirmou: “não vejo nenhuma falha que possa prejudicar de forma relevante o estudante com deficiência” (P3). Essa percepção, embora minoritária entre os respondentes, pode estar relacionada a experiências institucionais bem-sucedidas, como orientações eficazes do NAI ou atuação proativa da coordenação de curso.

Lustosa e Ribeiro (2020) afirmam que a presença de estudantes com deficiência nas IES gera novas demandas e evidencia problemas estruturais antigos que ainda carecem de solução. Os autores ressaltam a necessidade de uma reorganização institucional capaz de atender ao paradigma da inclusão, o que implica identificar e enfrentar os desafios de uma educação voltada à diversidade. Quando esse processo é conduzido de forma intencional, planejada e avaliada, promove uma transformação organizacional ampla, refletida em novas práticas, valores e concepções pedagógicas (Lustosa & Ribeiro, 2020).

Os participantes apresentaram diversas sugestões para melhorias e/ou fortalecimento do NAI, as quais foram convergentes e voltadas à consolidação de uma política institucional de inclusão mais efetiva na instituição. Nesse sentido, eles destacaram a necessidade de formação continuada para docentes e técnicos administrativos (P2, P10, P18), bem como a importância de contar com uma equipe multiprofissional capacitada para atuar em parceria com os professores (P1, P7, P12). Ademais, os participantes reforçaram a relevância de serem informados previamente sobre a matrícula de estudantes com deficiência em suas turmas e de manter um diálogo contínuo com o NAI, a fim de assegurar o planejamento e a execução adequados das atividades (P3, P15).

É importante destacar o relato de P12 sobre o NAI:

penso que a existência de um órgão como o NAI é importante agora, mas receio que a burocratização da vida universitária que está sobrevalorizada na UFJF venha a tornar o NAI aquele espaço próprio, exclusivo, especializado, formal e encarregado da missão da inclusão, ao passo que esta deveria ser a missão da instituição como um todo e não a atribuição por excelência de mais um órgão no âmbito do cipoal de divisões e subdivisões administrativas da instituição.

Para o participante, a descentralização das ações do núcleo é essencial para fortalecer o compromisso institucional com a inclusão, garantindo que todos os setores da universidade atuem de forma corresponsável e integrada na efetivação de práticas inclusivas.

Em síntese, os resultados evidenciam que, embora os docentes da UFJF revelem sensibilidade à temática da inclusão e empenho individual em adaptar suas práticas, persistem lacunas expressivas tanto na formação inicial quanto na continuada. A ausência de preparo sistemático na área inclusiva – muitas vezes restrita a experiências pontuais ou autodidatas – fragiliza a qualidade das ações pedagógicas e limita a compreensão sobre o uso de tecnologias assistivas, estratégias comunicacionais e adaptações metodológicas.

Por outro lado, destacam-se esforços individuais de docentes que, mesmo diante das limitações institucionais, buscam promover ambientes de aprendizagem mais acolhedores e flexíveis, recorrendo a adaptações nos materiais, avaliações e métodos de ensino. Essas iniciativas, ainda que isoladas, demonstram potencial transformador e apontam para a relevância de fortalecer espaços de diálogo e trocas de experiências entre pares.

5.5 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOS COORDENADORES DE CURSO COM O PROCESSO DE INCLUSÃO NA UFJF

Quando questionados se sua formação é suficiente e satisfatória para atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, metade dos participantes afirmou que sua formação é apenas parcialmente suficiente e satisfatória, enquanto a outra metade indicou que não considera sua formação suficiente e satisfatória. Nenhum participante mencionou que sua formação é plenamente suficiente e satisfatória.

Entre as justificativas apresentadas, destaca-se a afirmação do participante C1, que afirmou: “qualquer atendimento aos estudantes com deficiência deve ser mediado por profissionais do NAI”, evidenciando que ele reconhece o NAI como o setor especializado responsável por orientar e mediar tais ações.

Destaca-se, sobretudo, que o coordenador de curso é um docente que ocupa temporariamente uma função de gestão. Assim, a formação deficitária dos coordenadores na área da inclusão reflete a formação insuficiente desses profissionais enquanto docentes, o que é uma realidade amplamente evidenciada na literatura (Bezerra, 2022; Costa et al., 2020; Furlan et al., 2020; Openheimer & Rodrigues, 2019; Poker et al., 2018). Nesse sentido, diversas pesquisas que investigaram os currículos de graduação, especialmente nos cursos da área da saúde e de Pedagogia, identificaram que a temática da deficiência é frequentemente abordada de forma genérica e superficial, com carga horária reduzida e pouca integração interdisciplinar (Agapito et al., 2021; Ambrosio et al., 2023; Lacerda et al., 2022; Nascimento, 2024).

Os participantes foram questionados se, na condição de coordenadores de curso de graduação da UFJF, já haviam participado de algum curso de formação ou evento relacionado à Educação Especial/Inclusiva promovido pela instituição, dos quais 75% indicaram que não e 25% disseram que sim. Destaca-se que todos os participantes que declararam não ter participado atribuíram essa ausência à falta de oferta institucional. O participante C1 complementou que, além da não oferta, participar de ações relacionadas à inclusão não foi, “até o momento, uma prioridade”. Esse resultado demonstra que, para esse participante, a formação continuada depende tanto das oportunidades institucionais quanto do interesse e da mobilização individual, e não necessariamente do compromisso institucional com a efetivação da inclusão.

No que se refere à busca por capacitações externas na área de Educação Especial/Inclusiva, metade respondeu positivamente, enquanto a outra metade afirmou não buscar esse tipo de formação. Entre estes, todos relataram ter participado de uma a três capacitações nos últimos cinco anos.

A falta de participação dos coordenadores em capacitações na área de Educação Especial/Inclusiva não se explica apenas pela inexistência de ofertas institucionais. Observa-se que, embora metade dos coordenadores busque formação externa, a outra metade não o faz, o que pode refletir desinteresse pelo tema ou a percepção de que a inclusão de estudantes com deficiência é responsabilidade exclusiva do NAI.

Brasil (2019) destaca que o coordenador de curso desempenha papel central na gestão acadêmica, atuando não apenas na execução de normas, mas também na interpretação e adaptação das políticas educacionais à realidade do curso. Assim, é essencial que ele possua conhecimentos em Educação Especial e Inclusiva, de modo a assegurar que as políticas de inclusão sejam compreendidas, incorporadas e efetivamente aplicadas no cotidiano acadêmico.

Todos participantes possuíam conhecimento sobre a existência do NAI. Quando questionados sobre sua participação em ações promovidas pelo núcleo, a maioria (75%) respondeu que já havia participado, enquanto apenas 25% afirmaram nunca ter participado. Entre aqueles que participaram, os relatos referiram-se especificamente ao acompanhamento de estudantes com deficiência (C1, C4). O participante C2 foi o único a mencionar a participação em eventos, embora não tenha se lembrado dos nomes.

Metade dos participantes afirmaram ter recebido algum tipo de suporte, apoio ou orientação do NAI para a inclusão de estudantes com deficiência, sendo que a outra metade sinalizou que o apoio ocorreu apenas parcialmente. De modo geral, os coordenadores indicaram que o NAI é relevante para apoiar os coordenadores na inclusão de estudantes com deficiência (C1, C3, C4). O participante C4, no entanto, fez uma ressalva quanto ao suporte limitado do núcleo em questões que envolvem particularidades do curso: “por ser uma realidade muito particular, as estratégias que seguimos dependem muito de nós mesmos”.

A maioria dos coordenadores (75%) relatou que, geralmente, recebe a informação sobre a presença de estudante com deficiência no curso, após a matrícula, quando o aluno já está cursando as disciplinas, enquanto 25% afirmaram que tomam conhecimento no momento da matrícula. Sobre esse aspecto, o participante C3 relatou que o curso busca identificar a presença de estudantes com deficiência já no início da graduação, acrescentando que “a identificação é sempre um desafio. Até o momento, apenas uma discente foi identificada [...]”.

Ao serem perguntados sobre quem costuma repassar essa informação, os resultados revelam que o NAI se destaca como a principal fonte de comunicação sobre a matrícula de estudantes com deficiência nos cursos. As respostas estão representadas na Tabela 16.

Tabela 16 - Responsáveis pela comunicação aos coordenadores (N=4)

Responsáveis pela comunicação	n
NAI	2
Família do aluno	1
Próprio aluno	1
Técnico-administrativo	1

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Os resultados evidenciam a ausência de um fluxo institucional definido para a identificação de estudantes com deficiência, de forma que a maioria dos coordenadores só toma conhecimento da matrícula desses estudantes após o início das aulas. Nesse sentido, Silva e Pavão (2020, p. 120) ressaltam que “essas incompatibilidades de informações e/ou a falta delas prejudica o (re)conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial, pois o aluno ingressa sem que o curso esteja preparado para recebê-lo, o que se aplica aos professores também”.

No que se refere ao conhecimento do diagnóstico dos estudantes com deficiência matriculados no curso, a maioria dos participantes indicou o Transtorno do Espectro Autista, e as deficiências visual e intelectual. As respostas estão sintetizadas na Tabela 17:

Tabela 17 - Tipos de deficiências dos estudantes, de acordo com os coordenadores (N=4)

Tipos de deficiências	n
TEA	2
DV	2
DI	2
DF	1
DA	1

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Quanto à realização de um mapeamento das necessidades de apoio, suporte ou adaptação de cada estudante com deficiência, 66,7% dos coordenadores afirmaram realizá-lo, enquanto 33,3% responderam que não o fazem. No que se refere à oferta de suporte aos estudantes, o participante C2 relatou as dificuldades enfrentadas no acompanhamento de uma estudante com deficiência visual:

[...] infelizmente, apesar dos esforços que envidamos para acompanhá-la (os professores são avisados antecipadamente para preparar material e colocamos a turma das disciplinas que ela irá realizar, preferencialmente, na mesma sala), o grande obstáculo que ela enfrenta diz respeito ao transporte para chegar ao campus. Sua infrequência e seus atrasos são registrados pelos professores. Ela também resiste ao uso da tecnologia que o NAI já apresentou (óculos de

leitura). Além disso, não responde – ou o faz com muito atraso – às mensagens que lhe são enviadas pelo WhatsApp.

A partir do relato, verifica-se que, mesmo com o esforço conjunto do NAI, da coordenação e dos professores para garantir condições adequadas de acessibilidade ao estudante, persistem barreiras que ultrapassam o âmbito institucional. Entre essas barreiras estão dificuldades no deslocamento, sobretudo relacionadas ao transporte público, e crenças ou resistências individuais que interferem na participação e no aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo curso, o que também foi encontrado em outras pesquisas (Oliveira & Pimentel, 2019; Reis & Glat, 2022; Santos & Pessoa, 2019).

Os participantes foram indagados sobre a realização de adaptações na estrutura curricular para assegurar que o ensino seja acessível a todos os estudantes. Nesta questão, a maioria (75%) indicou que não há tais adaptações, enquanto apenas 25% respondeu que sim. Os participantes C1 e C2 explicaram que o currículo é único, mas as adaptações são feitas de forma individual, conforme a necessidade de cada estudante. C3 acrescentou que a equipe enfrenta dificuldades para garantir a acessibilidade do currículo, considerando as particularidades do curso, e ressaltou a importância da representatividade de pessoas com deficiência na elaboração da estrutura curricular. Sobre esse aspecto, Silva e Pavão (2020, p. 108) defendem que “antes de se pensar em uma estrutura curricular, é necessário identificar quem é o foco e para quem se organiza este sistema, pois é fundamental perceber o outro, não apenas objetivamente, mas percebê-lo como sujeito, atribuindo-lhe sentido”.

Torna-se fundamental compreender quem é o estudante para que a educação tenha sentido e relevância. A construção da prática educativa demanda romper com a visão que reduz o aluno com deficiência a uma matrícula, reconhecendo-o como parte integrante e indispensável da comunidade acadêmica. Uma educação verdadeiramente inclusiva se consolida quando cada singularidade é valorizada como componente essencial da totalidade que compõe o contexto educacional (Silva & Pavão, 2020).

Sobre a oferta de recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica para os estudantes com deficiência, metade dos participantes informou que há essa oferta e a outra metade que não. No entanto, os participantes que confirmaram a oferta desses recursos (C2, C4) ressaltaram que o NAI é o responsável por disponibilizá-los.

Em seguida, os participantes foram questionados se os cursos promovem capacitações voltadas à formação dos docentes para o trabalho com estudantes com deficiência, e todos afirmaram que não existem iniciativas nesse sentido. O participante C2 mencionou que a

coordenação costuma indicar o NAI como principal referência institucional para o atendimento a essas demandas e orienta a troca de informações com membros de um núcleo de pesquisa em diversidade do curso como alternativa de suporte. A ausência de capacitações promovidas pelos cursos sugere que as coordenações ainda compreendem essa responsabilidade como uma atribuição exclusiva do NAI, o que evidencia a falta de um compromisso institucional mais amplo e compartilhado com a formação docente voltada à inclusão.

Nesse sentido, Nascimento (2024, p. 158) pontua que “as transformações passam por formação”, e a ausência de iniciativas institucionais voltadas à formação continuada em educação inclusiva suscita a reflexão sobre se isso representa uma postura de indiferença diante da inclusão ou uma transferência de responsabilidade para núcleos ou departamentos específicos.

Quando questionados sobre a adoção de estratégias diversificadas para promover uma comunicação eficaz com estudantes com deficiência, metade dos participantes respondeu negativamente, enquanto a outra metade afirmou que tais estratégias são adotadas. Contudo, entre aqueles que responderam positivamente, não foram apresentados exemplos das ações desenvolvidas.

Segundo Sasaki (2009), promover acessibilidade comunicacional no contexto educacional implica adotar diferentes recursos e linguagens que garantam a compreensão e a participação de todos os estudantes. Isso envolve, por exemplo, incluir o ensino de Libras para viabilizar a interação com alunos surdos, utilizar o sistema Braille para atender estudantes cegos, empregar fontes ampliadas para aqueles com baixa visão e recorrer a elementos visuais – como imagens, gráficos e ilustrações – que favoreçam o aprendizado de alunos com estilo predominantemente visual.

Sobre o espaço físico ocupado pelo curso, todos responderam que este possui áreas acessíveis para os estudantes com deficiência. Os exemplos se concentraram na presença de rampas, elevadores e piso tátil. Contudo, observa-se que as menções se restringem a elementos básicos de acessibilidade física, sem referência a aspectos igualmente essenciais, como banheiros adaptados, mobiliário acessível, condições adequadas de iluminação e acústica ou rotas seguras de deslocamento. Essa limitação pode sugerir uma concepção ainda restrita de acessibilidade, centrada na eliminação de barreiras arquitetônicas evidentes, mas que desconsidera dimensões mais amplas e funcionais do acesso e da permanência (Silva, 2024).

Quando questionados se o curso realiza avaliações regulares da eficácia das estratégias de inclusão implementadas, todos os participantes afirmaram que não. Nenhum deles apresentou justificativa, evidenciando a ausência de monitoramento e reflexão crítica sobre as

práticas inclusivas adotadas, o que compromete a possibilidade de ajustes contínuos nas práticas adotadas. Sem avaliação e acompanhamento, as ações que buscam implementar a inclusão tendem a permanecer estáticas, dificultando sua melhoria e adaptação às necessidades dos estudantes.

Todos apontaram que a instituição se encontra parcialmente preparada para garantir o acesso, a permanência e a conclusão bem-sucedida da formação acadêmica de estudantes com deficiência. No que tange às justificativas, o participante C1 indicou novamente que a inclusão recai exclusivamente sobre o NAI: “é necessário um investimento mais substancial no NAI e um aumento efetivo dos seus quadros”. Por outro lado, o participante C3 destacou a necessidade de a UFJF investir mais em infraestrutura e recursos humanos, sobretudo na capacitação de docentes e TAEs – aspecto que reforça a compreensão de que a inclusão deve constituir um compromisso coletivo de toda a comunidade acadêmica (Furlan et al., 2020; Nascimento, 2024).

De acordo com os relatos de dois coordenadores, para a melhoria e/ou o fortalecimento do NAI, no sentido de garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica de estudantes com deficiência na UFJF são necessários:

investimento no NAI e aumento dos seus quadros, oferta de formação e capacitação dos professores (C1).

Penso que o NAI faz um trabalho muito importante com uma equipe bastante enxuta. Seria importante que a UFJF apoiasse a melhora da infraestrutura física e a expansão de seus recursos humanos (C3).

Pelos relatos dos coordenadores, verifica-se que as sugestões focalizaram a expansão de recursos humanos, melhoria da infraestrutura e oferta de capacitação para docentes. Dessa forma, embora os coordenadores conheçam o NAI e reconheçam sua importância, a inclusão de estudantes com deficiência na UFJF ainda depende fortemente desse núcleo, indicando que a responsabilidade pela efetivação de políticas inclusivas não é compartilhada de maneira ampla pela instituição.

De forma geral, os resultados evidenciam que, embora os coordenadores exerçam uma função de gestão estratégica – que envolve orientar, supervisionar e zelar pelo funcionamento pedagógico e administrativo do curso (UFJF, 1999) –, a ausência de formação e capacitação na área de inclusão pode limitar sua capacidade de incorporar essa perspectiva em tais dimensões. Nesse sentido, observa-se uma forte dependência do NAI como principal referência para a

condução e orientação das estratégias inclusivas adotadas nos cursos, o que revela a ausência de protagonismo das coordenações no processo de inclusão.

Dessa forma, investir em uma formação consistente e continuada permitiria aos coordenadores desenvolver um olhar mais sensível e crítico sobre a temática, ampliando a compreensão de que a inclusão não se restringe à atuação do NAI, mas constitui uma responsabilidade coletiva de toda a comunidade acadêmica. Refletir sobre a inclusão no âmbito da gestão, portanto, significa reconhecer seu papel estratégico na formulação de políticas, decisões e práticas que impactam diretamente a permanência, o bem-estar e o êxito acadêmico dos estudantes com deficiência.

5.6 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DESENVOLVIDAS PELO NAI/UFJF

A seguir, apresentam-se os resultados da entrevista realizada com o representante do NAI, organizados em quatro eixos de análise: estrutura e funcionamento do NAI; processos de acolhimento e acompanhamento do estudante; apoio pedagógico ao docente e ao coordenador de curso; desafios à inclusão e sugestões de melhorias.

5.6.1 Estrutura e funcionamento do NAI

O NAI está atualmente dividido em dois setores: o setor de acompanhamento acadêmico-pedagógico e o setor de interpretação. No setor de acompanhamento acadêmico-pedagógico, atuam 2 psicólogas, 2 pedagogas e 1 técnico em enfermagem, todos efetivos. Esse setor também conta com o apoio de 1 auxiliar administrativa terceirizada, 30 monitores especializados – alunos bolsistas dos cursos presenciais de graduação – e 2 cuidadoras terceirizadas. Todos os profissionais participam do acompanhamento acadêmico-pedagógico dos estudantes, com exceção das cuidadoras. Estas auxiliam os discentes em atividades básicas, como alimentação, higiene pessoal, deslocamentos dentro da universidade, entre outras. A diversidade de profissionais envolvidos no acompanhamento evidencia um comprometimento multiprofissional voltado a favorecer avanços nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. No entanto, destaca-se a importância de haver regularidade e intencionalidade nas interações estabelecidas entre estudantes e equipe, bem como a articulação entre esses diferentes atores e as propostas implementadas.

O setor de interpretação conta, no momento, com 13 intérpretes efetivos, 1 intérprete temporária e 8 profissionais terceirizados. O grupo atende às demandas de interpretação de

discentes e docentes surdos sinalizantes da UFJF. Além da equipe de intérpretes, o setor conta com 1 auxiliar administrativa, responsável pelo recebimento e encaminhamento das solicitações de interpretação. Essa organização mostra uma estrutura voltada à mediação comunicacional, uma vez que possibilita a interação entre estudantes surdos e os diferentes contextos acadêmicos.

Os intérpretes possuem formação diversificada em áreas como Pedagogia, Letras-Libras, História, Geografia, Matemática e Química, e alguns têm mestrado e/ou doutorado. Segundo o N1, essa diversidade de formação é positiva, pois permite que os profissionais atuem em diferentes cursos da universidade. Mariot et al. (2023) reforçam essa ideia, destacando que, especialmente em cursos de Ciências Exatas, há muitas particularidades, exigindo que os intérpretes possuam conhecimentos específicos para evitar falhas no processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionado sobre a suficiência da equipe para atender às demandas do campus, o participante afirmou que o NAI tem conseguido atender da melhor forma possível os estudantes com a equipe atual. No entanto, destacou que, diante do aumento contínuo do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, é necessário cautela para que o atendimento não seja prejudicado. Segundo ele, é preciso buscar constantemente novas estratégias, fortalecer as articulações institucionais e, sobretudo, ampliar a equipe. O aumento do número de estudantes com deficiência ao longo do tempo aponta para mudanças no perfil do público atendido, exigindo reconfigurações contínuas nos contextos institucionais. A manutenção da qualidade do atendimento, nesse cenário, depende da capacidade adaptativa da instituição frente a novas demandas.

Nesse sentido, N1 destacou a importância da inserção de profissionais letores e transcritores no NAI, em razão do aumento das demandas por esse tipo de serviço, especialmente entre estudantes com deficiência visual ou baixa visão. O participante explicou que, atualmente, essa função é desempenhada pelos monitores especializados, os quais passam por um treinamento realizado pela equipe do NAI antes de atuarem nessas atividades. A dependência de monitores para exercer funções especializadas pode impactar a estabilidade e a continuidade das interações entre monitor e estudante, uma vez que esses vínculos tendem a ser temporários, o que pode fragilizar os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Embora existam cursos de formação para letores e transcritores, a regulamentação do exercício profissional ainda está em trâmite por meio do Projeto de Lei nº 3.513/2019, que estabelece os requisitos e atribuições dessas profissões. Aguirre (2019) destaca a importância de padronizar a atuação e de oferecer treinamento prévio aos letores e transcritores, garantindo

que o apoio prestado remova barreiras de informação sem influenciar o desempenho dos estudantes. O autor alerta que a atuação desses profissionais pode impactar o desempenho dos estudantes, tanto positivamente quanto negativamente.

Além de letores e transcritores, N1 apontou a necessidade de incluir no núcleo um pedagogo bilíngue e justificou:

porque o pedagogo bilíngue tem uma perspectiva diferente do processo de aprendizado, das metodologias de ensino para pessoas surdas. E isso é algo que eu vejo que demandam muito. Os professores recebem um aluno surdo e normalmente não conhecem a língua, a cultura, a forma de aprender, a forma de ensinar através de uma pedagogia visual. [...] Um pedagogo bilíngue faria diferença nesse serviço para a comunidade surda sinalizante (N1).

A inclusão de um pedagogo bilíngue pode ampliar a qualidade do ensino e das interações dos estudantes surdos, favorecendo avanços no desenvolvimento comunicacional desses discentes, que podem se tornar mais responsivos e desenvolver melhores habilidades sociais. Essa compreensão é compartilhada por Moura (2023), que destaca que o pedagogo bilíngue desempenha um papel central na efetivação da educação bilíngue, pois é o profissional que media o processo de aprendizagem e precisa considerar os saberes empíricos, sociais, culturais e linguísticos dos estudantes surdos. O pedagogo bilíngue, portanto, é responsável por desenvolver estratégias e metodologias específicas, compreendendo os processos culturais e identitários das pessoas surdas, superando o ouvintismo e contribuindo para uma formação mais ampla e emancipadora.

Acerca da existência de uma política de inclusão consolidada e formalizada na UFJF, o participante esclareceu que a instituição ainda não dispõe dessa política, embora esteja sendo organizado um fórum de discussão para sua consolidação. Louzada e Martins (2024) defendem que as políticas institucionais inclusivas visam assegurar o direito ao acesso, à permanência e à participação ativa de todos na educação superior e devem ser elaboradas de forma coletiva, com a participação prioritária dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica, como docentes, técnicos, estudantes e equipe gestora. A ausência de uma política institucional consolidada pode comprometer a organização sistêmica das ações inclusivas, dificultando a articulação entre diferentes contextos institucionais e a continuidade das práticas ao longo do tempo.

Além do acompanhamento acadêmico-pedagógico dos estudantes, N1 destacou que o NAI circula por diferentes setores da instituição para identificar necessidades de melhoria e promover formações de equipes, como no restaurante universitário e nas coordenações de curso. Segundo o participante, o núcleo também atua como instância mediadora entre setores – como

a Pró-Reitoria de Infraestrutura (Proinfra), a Prograd e as coordenações – especialmente em situações que envolvem prazos, trâmites específicos ou adaptações acadêmicas, contando, inclusive, com prioridade na resolução dessas demandas. Essa atuação transversal indica um potencial de articulação entre diferentes setores da universidade, favorecendo a integração de práticas e a construção de respostas mais coordenadas às demandas dos estudantes. Quando efetiva, essa articulação contribui para a ocorrência de mais satisfação com os espaços da universidade.

Verifica-se, portanto, que a instituição organiza e integra as ações dos diversos profissionais da educação que atuam no atendimento aos estudantes com deficiência, implementando medidas que favorecem sua permanência e a continuidade dos estudos, conforme preconizado pela PNEEI (2025).

N1 também registrou que, semanalmente, o NAI realiza uma reunião de orientação e formação com todos os bolsistas, momento em que a equipe reúne as demandas em andamento, identifica casos que exigem maior atenção e promove troca de experiências e discussões formativas. A equipe também é incentivada a participar de eventos e ações da área de inclusão e acessibilidade.

A qualificação contínua das equipes dos núcleos de acessibilidade é imprescindível para que possam atuar de forma competente diante da diversidade de deficiências presentes no ensino superior. A literatura evidencia que a ausência de formação específica compromete a compreensão das particularidades de determinados grupos, como estudantes com TEA, resultando em abordagens inadequadas, interpretações estereotipadas e práticas que podem gerar desconforto ou até violação de direitos (Aguilar & Rauli, 2020; Oliveira & Abreu, 2019).

Além das formações internas, o núcleo também promove eventos de caráter formativo, incluindo palestras e mesas temáticas em parceria com outras instituições. Outra frente de atuação do NAI era o Conai, que funcionou até o final de 2023 e era composto por um representante de cada unidade acadêmica, com o objetivo de discutir questões de acessibilidade no campus e nas atividades universitárias.

5.6.2 Processos de acolhimento e acompanhamento do estudante com deficiência

Atualmente, o NAI realiza o acompanhamento pedagógico de cerca de 150 estudantes, incluindo pessoas com deficiência, TEA e estudantes com superdotação/altas habilidades. As demais condições são atendidas pela Proae.

No que se refere ao fluxo de trabalho do NAI, N1 explicou que o formulário de matrícula contém um campo destinado à autodeclaração de pessoa com deficiência. Ao preencher esse campo, o estudante recebe as informações sobre o núcleo. Assim, o primeiro contato com o NAI deve ser realizado pelo próprio estudante. O participante esclareceu, ainda, que o núcleo não pode comunicar coordenadores ou docentes sobre a condição do aluno sem seu consentimento expresso. Esse fluxo demonstra que o acesso aos apoios depende, inicialmente, da iniciativa do próprio estudante. A depender do nível autonomia e independência da pessoa, esta pode ter ou não avanços nos processos de desenvolvimento.

A esse respeito, Souza (2022) sustenta que limitar o fluxo de informações ao momento da matrícula é insuficiente para a identificação de estudantes com deficiência, uma vez que transfere exclusivamente a eles a responsabilidade pela autodeclaração, o que pode levar muitos a não se identificarem. Para o autor, toda a comunidade acadêmica deve estar envolvida nesse processo, atuando individual e coletivamente para efetivar a inclusão.

Nessa direção, N1 salientou a necessidade de garantir a confidencialidade e a autonomia do estudante quanto à forma como sua deficiência é tratada no ambiente acadêmico:

tem pessoas com deficiência que até procuram a gente e falam assim: “eu tenho horror de que as pessoas saibam que eu tenho essa deficiência. Eu tenho horror de ser descoberto”. Eles falam exatamente nessas palavras. [...] Ou então dizem: “manda um e-mail pro meu professor, mas fala no e-mail que é só pro professor. Fala pra ele não me expor em sala de aula, porque eu não quero que meus colegas saibam, não quero que me tratem de forma diferente (N1).

Sobre esse aspecto, Dal Vesco (2022) defende que o exercício de direitos está diretamente vinculado à autonomia, entendida como a capacidade de decidir, agir e assumir responsabilidades. Para o autor, reconhecer alguém como sujeito de direitos implica reconhecer sua possibilidade de fazer escolhas e conduzir sua própria vida de maneira autônoma.

Após a identificação do estudante, ele passa pelo acolhimento, etapa destinada a compreender seu histórico, suas potencialidades, dificuldades, os apoios utilizados em etapas anteriores da escolarização e as necessidades percebidas para o ensino superior. As informações coletadas são registradas em um relatório que subsidia o trabalho da equipe.

Após o acolhimento, a equipe do NAI se reúne para definir ações e encaminhamentos de acessibilidade. Na sequência, o NAI entra em contato por e-mail com os docentes informando as necessidades do estudante. N1 destacou que, no início de cada semestre, as demandas são revisadas com os estudantes e posteriormente enviadas aos docentes. Esse

processo de revisão contínua das demandas mostra que o acompanhamento não é estático, mas se modifica ao longo do tempo conforme novas interações vão sendo construídas, mostrando que os processos são dinâmicos e contínuos.

Na primeira semana de aula os bolsistas iniciam o acompanhamento, verificando se o aluno encontrou dificuldades ou barreiras, e esse monitoramento passa a ocorrer com diferentes frequências, conforme a preferência do estudante, podendo ser diário, semanal ou mensal. Cada bolsista acompanha, em média, quatro a cinco estudantes, repassando todas as demandas à equipe de acompanhamento acadêmico-pedagógico, que delibera coletivamente sobre os encaminhamentos necessários.

O núcleo também oferece orientação no momento da matrícula, com apoio na definição das disciplinas a serem cursadas. A equipe analisa a grade curricular juntamente com o estudante, considerando suas necessidades e possíveis limitações naquele momento, de modo a organizar uma carga horária compatível, a fim de favorecer a adaptação e o desempenho acadêmico.

Nos casos de trancamento do curso, o NAI entra em contato com o estudante para compreender os motivos da decisão e verificar se há barreiras de acessibilidade envolvidas. Nessas situações, busca-se identificar possíveis ajustes que tornem o percurso acadêmico mais viável, atuando na eliminação de barreiras quando estas estiverem relacionadas às condições de inclusão e permanência.

No que se refere às demandas dos estudantes, N1 explicou que elas são bastante variadas, assim como a frequência com que procuram o núcleo. Muitos buscam atendimento presencial para aprender a utilizar ferramentas tecnológicas, como o Google Sala de Aula; outros solicitam apoio para organizar o plano de estudos. Há também demandas por serviços específicos, como leitor, transcritor e TILS. A diversidade de demandas mostra que estudantes com a mesma condição podem apresentar necessidades e potencialidades muito distintas, indicando haver uma inter-relação entre diferentes fatores, tais como, as características individuais, recursos disponíveis e experiências vivenciadas no contexto universitário.

O participante relatou que o acompanhamento do cumprimento das estratégias planejadas para cada estudante ocorre, sobretudo, a partir do retorno fornecido pelos próprios alunos, uma vez que os bolsistas mantêm contato frequente com cada discente. Quando o estudante informa que alguma orientação não está sendo aplicada, a equipe busca inicialmente compreender a situação e, posteriormente, estabelece diálogo com o professor para retomar os encaminhamentos acordados, identificar eventuais dificuldades e promover os ajustes

necessários. Em determinadas situações, o próprio docente procura o núcleo para comunicar que a estratégia adotada não apresentou os resultados esperados e solicitar novas orientações.

Dessa forma, o participante indicou que o núcleo ajusta sua atuação à medida que conhece melhor cada estudante, reconhecendo que pessoas com a mesma deficiência podem apresentar perfis e demandas muito distintas. Quando o aluno recusa apoio, a equipe respeita a decisão, mas retoma o contato caso haja novos resultados negativos, buscando construir, conjuntamente, estratégias mais eficazes para o semestre seguinte.

5.6.3 Apoio pedagógico ao docente e ao coordenador de curso

Quanto ao suporte oferecido pelo NAI a docentes e coordenadores de curso, o participante informou que, em outubro de 2025, foi iniciado um projeto piloto denominado NAI Itinerante. A proposta consiste na realização de reuniões com docentes e coordenadores envolvidos com estudantes com deficiência, a fim de apresentar as necessidades dos alunos matriculados no curso, orientar sobre adaptações em atividades e avaliações, esclarecer dúvidas e fornecer informações gerais sobre os tipos de deficiência presentes. Essa iniciativa fortalece a comunicação e a proximidade entre os diversos agentes envolvidos no processo de inclusão no ensino superior, favorecendo a construção de práticas inclusivas por meio dessas interações contínuas.

Esses encontros também se configuram como momentos formativos, contemplando, inclusive, aspectos relacionados à acessibilidade atitudinal. Além disso, possibilitam a obtenção de feedback dos docentes após as primeiras semanas de aula, permitindo avaliar se o planejamento inicial está sendo efetivo, identificar novas demandas apontadas pelos estudantes ou professores e, quando necessário, ajustar as estratégias adotadas.

Além dessa iniciativa, o núcleo também realiza outros momentos de formação a partir de demandas apresentadas pelos departamentos e coordenações de curso, além da organização de eventos. Nas formações sob demanda, o NAI participa das reuniões das unidades para conduzir conversas, acolhimento, discussões, formações ou outras atividades solicitadas. Segundo N1, o NAI também permanece disponível para atendimentos individuais, nos quais esclarece procedimentos, sugere estratégias e disponibiliza materiais e referências de apoio.

No entanto, o participante destacou que muitos docentes ainda demonstram dificuldade em compreender o papel do NAI. Segundo ele, “o NAI é um núcleo de **apoio** à inclusão [...] é **apoio**, é um núcleo que faz as articulações intersetoriais. Não é que o aluno é nosso e que nós vamos resolver toda a vida do aluno na universidade” (N1, grifo nosso). Esse relato reforça que

a inclusão depende de uma rede de responsabilidades compartilhadas e das relações estabelecidas entre diferentes setores e profissionais, e não apenas da atuação isolada de um núcleo específico, ressaltando a importância das interações entre os diferentes contextos institucionais.

Nesse sentido, N1 também mencionou a recorrência de interpretações equivocadas por parte de alguns docentes sobre os estudantes acompanhados pelo NAI, sobretudo envolvendo expectativas reduzidas ou práticas excludentes. Citou, como exemplo, professores que presumiam que esses estudantes não poderiam ser reprovados, o que foi esclarecido por ele ao afirmar que “os alunos com deficiência seguem o RAG [Regulamento Acadêmico da Graduação], como todos os outros. Eles têm direitos, mas têm os deveres que os outros alunos têm também” (N1).

Bezerra (2022) também identificou que muitos docentes desconhecem as ações de acessibilidade e inclusão desenvolvidas nas instituições de ensino superior, o que revela um distanciamento em relação ao que vem sendo implementado. Para a autora, essa postura reflete uma lógica social mais ampla, na qual as pessoas com deficiência continuam a ser invisibilizadas ou percebidas como incapazes, dependentes e improdutivas. Embora existam iniciativas relevantes em algumas instituições de ensino superior, Bezerra destaca que elas não configuram, na maioria das IES, um movimento político-pedagógico consistente e consolidado.

5.6.4 Desafios à inclusão e sugestões de melhorias

Na perspectiva de N1, as principais barreiras à inclusão na instituição são as atitudinais e as arquitetônicas. O participante explicou que muitos prédios são antigos e não foram construídos sob o princípio do desenho universal, o que resulta em obstáculos simples, porém significativos, como degraus na entrada de auditórios ou espaços estruturados em platôs, ainda comuns em unidades mais antigas. Já as construções recentes tendem a apresentar soluções de acessibilidade mais adequadas.

No entanto, N1 destacou que a barreira mais impactante é a atitudinal. Segundo ele, na UFJF há profissionais comprometidos em atender todos os estudantes, buscando aprender a interagir, ensinar e acolher pessoas com deficiência, o que torna o fluxo universitário mais inclusivo. Por outro lado, há situações em que profissionais ignoram ou demonstram incômodo diante da presença desses estudantes e registrou:

[...] a minha aula é para todos. Se não for, eu cancelo a aula, cancelo mesmo. Tem um aluno ali, eu ia fazer uma aula toda com base em imagens e o aluno é cego. Não, eu cancelo a aula, vou ter que repensar como é que vai ser essa aula para aplicar de uma forma que seja possível para todos. Ou eu tenho uma aula que ia ser toda falada, mas meu aluno é surdo e não tem intérprete e eu não sei Libras. No meu caso, eu sei. Eu faço um bimodalismo, sinalizo, falo junto, a gente faz alguma coisa para incluir. Mas sabe, se tem alguma coisa ali que não dá para oferecer para todos, eu não vejo sentido em oferecer para uma parte dos alunos e falar: “ah, depois eu marco um atendimento aí com você pra gente repor”. Isso não é inclusão, né? Isso não é acessibilidade (N1).

As barreiras atitudinais na universidade manifestam-se de diferentes formas, desde comportamentos sutis de indiferença até atitudes abertamente discriminatórias. Estudantes com deficiência relatam situações em que suas capacidades são subestimadas, suas necessidades são questionadas ou seu pertencimento ao espaço acadêmico é colocado em dúvida. Esse tipo de postura pode gerar constrangimento e silenciar o estudante. A persistência de estereótipos e a dificuldade de reconhecer a diversidade como parte constitutiva da comunidade universitária revelam que, mesmo com avanços institucionais, a mudança de atitudes ainda é um desafio central para a inclusão (Aguilar & Rauli, 2020; Cruz & Rodrigues, 2019; Dal Vesco, 2022; Lustosa & Ribeiro, 2020; Oliveira & Abreu, 2019; Oliveira & Pimentel, 2019; R. Pereira et al., 2020; Reis & Glat, 2022; Sales & Torres, 2022; Santos et al., 2020; Santos & Pessoa, 2019).

Nesse cenário, N1 destacou que o principal desafio do NAI na implementação das ações de inclusão na UFJF é a limitação da equipe diante do crescimento contínuo do número de estudantes com deficiência que ingressam na universidade. Embora a demanda aumente a cada semestre, a equipe não se expande na mesma proporção, o que dificulta acompanhar adequadamente todas as necessidades dos alunos. Dessa forma, as condições institucionais precisam acompanhar as mudanças ao longo do tempo, pois o aumento do número de estudantes modifica as demandas e exige reorganização dos recursos e das práticas institucionais. Na mesma direção, Oliveira e Siems-Marcondes (2019) identificaram que o aumento de estudantes com deficiência, sem a ampliação correspondente da equipe e dos recursos, gera atrasos no atendimento e compromete a oferta tempestiva de materiais e apoios necessários.

O participante esclareceu que o NAI não utiliza indicadores específicos para avaliar o impacto das ações de inclusão em termos de participação e sucesso acadêmico dos estudantes. Assim, o acompanhamento ocorre, sobretudo, a cada semestre, por meio da análise do desempenho discente, incluindo a verificação do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)³.

³ Corresponde à soma dos resultados obtidos pela multiplicação da carga horária de cada atividade acadêmica cursada pela respectiva nota alcançada, dividida pelo total da carga horária dessas atividades. Para esse cálculo,

Posto isto, o participante destacou que a melhoria e o fortalecimento do NAI dependem, sobretudo, da contratação de mais profissionais e do investimento em um espaço físico adequado, fatores essenciais para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso por estudantes com deficiência na UFJF. N1 explicou que a composição da equipe vem sendo ampliada, com a entrada de uma pedagoga e a contratação de oito intérpretes, o que representa um avanço importante. Quanto ao espaço físico, informou que o setor recebeu uma nova área no prédio da Reitoria, onde funcionava o Banco do Brasil, e aguarda a reforma para a mudança, considerando que a sala atual é muito pequena para os atendimentos.

Pelo exposto, verifica-se que a UFJF vem estruturando suas ações de inclusão por meio do NAI, apresentando avanços importantes e desafios persistentes. Observou-se que o núcleo atua de forma abrangente, articulando acolhimento, acompanhamento acadêmico-pedagógico, serviços de interpretação, ações formativas e parcerias interinstitucionais, apoiado por uma equipe multiprofissional que passa por capacitações contínuas. Ao mesmo tempo, permanecem entraves significativos, especialmente a limitação do quadro de profissionais diante do crescimento constante do número de estudantes com deficiência e a ausência de uma política de inclusão institucional formalizada e consolidada. Ainda assim, as estratégias adotadas demonstram esforços consistentes para ampliar a acessibilidade e promover condições mais equitativas de acesso, permanência e participação na universidade.

a reprovação por infrequência é computada como nota zero, e não são incluídos estágios nem monografias (UFJF, 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo investigar, de forma aprofundada, o processo de inclusão na UFJF a partir da perspectiva daqueles que o vivenciam diretamente: estudantes com deficiência, docentes, coordenadores de curso e a equipe do Núcleo de Apoio à Inclusão. Essa abordagem integrada possibilitou compreender como diferentes atores percebem, experienciam e operacionalizam ações voltadas à promoção da inclusão e à permanência acadêmica, permitindo captar nuances que não emergiriam a partir de um único ponto de vista.

Como contribuição original, o estudo avança ao superar abordagens fragmentadas da inclusão no ensino superior, ao articular, em uma mesma análise, dimensões institucionais, pedagógicas e subjetivas, a partir da perspectiva de múltiplos atores – estudantes com deficiência, professores e gestores. Essa integração permitiu uma compreensão mais abrangente e relacional do fenômeno, evidenciando como essas dimensões se inter-relacionam na produção de experiências inclusivas.

Nessa perspectiva, a universidade configura-se como um microssistema central, no qual as interações cotidianas entre os protagonistas produzem efeitos diretos sobre a adaptação acadêmica, o sentimento de pertencimento e a qualidade de vida. Ao mesmo tempo, essas experiências são atravessadas por dimensões institucionais e socioculturais mais amplas, evidenciando a influência de níveis contextuais interdependentes na promoção da inclusão ou na produção da exclusão (Venegas et al., 2025).

Os resultados obtidos com os diferentes segmentos mostraram-se convergentes em diversos aspectos. Constatou-se que, embora a UFJF ainda não disponha de uma política de inclusão consolidada, o NAI exerce papel central na promoção da inclusão. O núcleo articula ações de acolhimento, acompanhamento acadêmico-pedagógico, serviços de tradução e interpretação, formação e parcerias interinstitucionais, desenvolvidas por uma equipe multiprofissional com competência para responder a demandas diversas.

Nesse sentido, estudantes, docentes e coordenadores de curso reconheceram o NAI como um setor imprescindível ao processo de inclusão na UFJF. Para muitos estudantes com deficiência, o início do acompanhamento pelo núcleo foi um passo importante em sua trajetória acadêmica, marcando uma mudança significativa no acesso a recursos, apoios e orientações. Docentes e coordenadores demonstraram que o NAI possui um papel central para conduzir suas práticas de forma inclusiva, sendo que estes recorrem ao núcleo como principal referência para tomar decisões, compreender demandas e implementar adaptações necessárias. Entretanto, apesar de exercer uma função estratégica para o avanço das ações de inclusão na instituição,

verificou-se que o núcleo ainda é pouco divulgado entre a comunidade acadêmica, havendo discentes e docentes que desconhecem sua existência ou não compreendem os procedimentos adotados pelo Núcleo, o que gera interpretações equivocadas sobre seus limites de atuação.

Esse cenário reforça, entre os estudantes, a ideia de que há insuficiência de investimentos na UFJF em estratégias de comunicação, sensibilização e conscientização sobre o tema. No contexto atual, em que as informações são disseminadas de forma instantânea por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) cada vez mais sofisticadas, essa lacuna adquire contornos ainda mais preocupantes, pois fragiliza a circulação de conteúdos essenciais à promoção de uma educação inclusiva, como conhecimentos sobre diversidade, direitos da pessoa com deficiência e serviços oferecidos pela instituição.

Nesse sentido, a universidade dispõe de amplo potencial para fortalecer sua política comunicacional, ampliando o uso de seus canais oficiais – incluindo o site institucional, os perfis no Instagram e no Facebook, e o canal no YouTube, tanto gerais quanto os do NAI –, além de explorar recursos visuais no campus, como outdoors e banners, de modo a garantir maior alcance e efetividade às informações difundidas.

No que se refere ao corpo docente, constatou-se que o despreparo para atuar com estudantes com deficiência é amplamente reconhecido tanto pelos próprios docentes quanto pelos estudantes. De modo geral, a formação inicial foi avaliada como insuficiente para lidar adequadamente com as demandas, e a participação em formação continuada na área é baixa. Essa lacuna formativa afeta diretamente as práticas pedagógicas e as atitudes docentes, resultando em negligência das necessidades dos estudantes e adoção de posturas assistencialistas, nas quais a inclusão é erroneamente compreendida como diminuição do rigor acadêmico, em detrimento de uma reorganização pedagógica orientada por direitos e equidade. Soma-se a isso a compreensão de que a inclusão seria responsabilidade exclusiva do NAI, o que reforça a dependência do núcleo e enfraquece o papel do docente como agente central do processo inclusivo.

Por outro lado, observou-se que alguns docentes demonstraram sensibilidade à temática e empenho individual em adaptar suas práticas. Mesmo diante das limitações formativas, eles buscam promover ambientes de aprendizagem mais acolhedores e flexíveis, recorrendo a adaptações em materiais, avaliações e métodos de ensino. Tais iniciativas, ainda que isoladas, revelam um potencial transformador significativo e reforçam a importância de fortalecer espaços de diálogo e troca de experiências entre pares, de modo a consolidar práticas inclusivas mais consistentes e compartilhadas.

Diante disso, evidencia-se a importância estratégica dos coordenadores de curso. Além de atuarem como mediadores entre os docentes e o NAI, exercem influência direta na construção curricular, com prerrogativa para propor ao colegiado a inclusão de conteúdos transversais relacionados à educação inclusiva, contribuindo para suprir limitações formativas ainda existentes. Contudo, embora desempenhem um papel fundamental na gestão acadêmica, os coordenadores também demonstraram forte dependência do NAI para decisões relacionadas à inclusão, o que reforça a necessidade de uma política institucional que fortaleça a corresponsabilidade entre os diferentes setores da universidade.

Ademais, registra-se que a adesão de docentes e coordenadores à pesquisa revelou-se limitada, o que constitui um dado relevante em si mesmo. A baixa participação desses atores, ainda que não inviabilize as análises, evidencia certo distanciamento institucional em relação à temática da inclusão e reforça o entendimento de que essa responsabilidade recairia exclusivamente sobre o NAI. Nesse sentido, a reduzida adesão torna-se um indicador adicional das fragilidades institucionais no enfrentamento das barreiras à inclusão, revelando um desafio estrutural que vai além das respostas obtidas nesta pesquisa.

Outro ponto de convergência dos resultados foi a presença de barreiras atitudinais na instituição. Os achados indicaram que atitudes e comportamentos de indiferença e discriminação direcionados aos estudantes com deficiência configuram barreiras que precisam ser superadas. Além de os próprios estudantes relatarem tais vivências, alguns depoimentos de docentes evidenciaram discursos permeados por preconceitos e por concepções assistencialistas sobre as práticas inclusivas. Tais posturas repercutiram diretamente na forma como os estudantes percebem a instituição, reduzindo suas expectativas quanto ao ambiente acadêmico e comprometendo o seu sentimento de pertencimento e inclusão.

Quanto à estrutura física da instituição, os participantes foram unânimes em reconhecer que, embora tenham ocorrido avanços, algumas barreiras ainda persistem. Elevadores e plataformas elevatórias foram apontados como as principais barreiras arquitetônicas, sobretudo em razão das frequentes interrupções em seu funcionamento nos diferentes espaços da UFJF. Para transpor esses obstáculos, é necessário intensificar a manutenção preventiva, ampliar o suporte técnico especializado e adotar protocolos mais ágeis de reparo, garantindo que o direito de ir e vir dos estudantes não seja comprometido.

No que se refere às atitudes dos estudantes diante das barreiras institucionais, verificou-se que muitos demonstraram hesitação em solicitar apoio ou formalizar reclamações, mesmo diante de situações que configuram violação de direitos. O medo de exposição, de constrangimento ou mesmo a tendência à autorresponsabilização para se adaptar às condições

impostas, frequentemente, levam esses estudantes a silenciar suas demandas. Para quebrar esse ciclo, é necessário não apenas aprimorar os canais de comunicação, mas também criar espaços seguros de escuta ativa, estimular o empoderamento dos estudantes para que se sintam autorizados a relatar suas experiências e fortalecer uma cultura institucional que valorize a participação, o diálogo e a corresponsabilidade nas práticas inclusivas.

Por fim, a avaliação da qualidade de vida mostrou que as oportunidades de estudo foram um dos fatores que mais contribuíram para o bem-estar dos estudantes com deficiência, além da possibilidade de tomar decisões sobre a própria rotina. Considerando que a qualidade de vida envolve a percepção do indivíduo sobre sua posição na vida em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações, as oportunidades educacionais e a capacidade de fazer as próprias escolhas no dia a dia aparecem como elementos que ampliam horizontes, fortalecem expectativas de futuro e sustentam um sentido mais amplo de realização pessoal e social.

Assim, embora o ambiente universitário imponha desafios significativos decorrentes da sobreposição de demandas pessoais, acadêmicas e familiares, o acesso a uma instituição federal de ensino superior representou uma conquista capaz de mitigar parte das adversidades e contribuir de maneira substantiva para o bem-estar e para a construção de perspectivas de futuro desses estudantes.

Considerando os resultados como um todo, verifica-se que o avanço da inclusão na UFJF exige a consolidação de uma política institucional integrada, capaz de orientar ações articuladas entre setores, descentralizando as iniciativas atualmente concentradas no NAI, além de promover formação continuada e incentivar o protagonismo estudantil. O fortalecimento do trabalho intersetorial e a ampliação da visibilidade do núcleo são essenciais para que toda a comunidade acadêmica reconheça e assuma sua corresponsabilidade no processo inclusivo. Dessa forma, os resultados indicam que a inclusão no ensino superior se constrói por meio de um processo contínuo de interações entre estudantes, profissionais, políticas institucionais e condições estruturais, sendo influenciada pelas características dos estudantes, pelas relações estabelecidas no cotidiano universitário, pelos recursos disponíveis no contexto institucional e pelas mudanças que ocorrem ao longo do tempo.

Com base nos resultados obtidos, verifica-se que a tese defendida neste estudo foi confirmada. Evidenciou-se que a inclusão de estudantes com deficiência na UFJF não se efetiva de maneira plenamente sistematizada, ocorrendo de forma fragmentada e fortemente dependente do Núcleo de Apoio à Inclusão. Essa configuração se expressa na persistência de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, bem como na limitação da corresponsabilização

entre os diferentes atores, impactando diretamente a experiência acadêmica dos estudantes com deficiência.

A partir desses elementos, considera-se que os objetivos inicialmente propostos pela pesquisa foram cumpridos, permitindo compreender de maneira abrangente as políticas e práticas institucionais implementadas pela UFJF, bem como as experiências e opiniões de estudantes com deficiência, professores e coordenadores de curso, além dos fatores que influenciam a qualidade de vida desses estudantes.

Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar o escopo de participantes para incluir estudantes da pós-graduação, considerando o crescimento nas matrículas decorrente das políticas de ações afirmativas. Sugere-se, ainda, incorporar abordagens interseccionais que permitam compreender como marcadores sociais, como gênero, raça, classe e tipo de deficiência, interagem na produção de barreiras e oportunidades, fortalecendo análises sensíveis à diversidade que compõe o público universitário.

Em síntese, a presente pesquisa articulou a perspectiva dos estudantes com deficiência às políticas institucionais e às práticas desenvolvidas por docentes e coordenadores, avançando para além da descrição de experiências individuais e compondo um panorama abrangente da inclusão na UFJF. Ao verificar as políticas de inclusão existentes, identificar as estratégias implementadas por docentes e coordenadores de curso, mapear barreiras e compreender as respostas dos próprios estudantes diante dos obstáculos encontrados, o estudo também permitiu avaliar seu nível de satisfação com o contexto acadêmico, bem como os fatores que influenciam o seu bem-estar. Ao integrar esses diferentes eixos, a pesquisa ofereceu subsídios consistentes para o aprimoramento das políticas e práticas institucionais, contribuindo para o fortalecimento de uma universidade mais justa, acessível e comprometida com a promoção da equidade e da inclusão.

REFERÊNCIAS

- Agapito, F. T. A., Silva, M. E. H., Cunha, R. F. P., & Simim, M. A. M. (2021). Formação dos acadêmicos de educação física para atuação com pessoas com deficiência: Um estudo focado em universidades federais. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 26(1), 237–252.
- Aguilar, C. P. C., & Rauli, P. F. (2020). Desafios da inclusão: A invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 33, 1–26.
- Aguirre, D. Á. (2019). *As capacitações de letores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior: A percepção dos egressos* (Dissertação de Mestrado). Escola de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.
- Almeida, N. B. (2021). *Inclusão na educação profissional e tecnológica: Uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG.
- Almeida, W. G. (2025). Entre o discurso e a realidade: O Decreto 12.686/2025 e as contradições da educação inclusiva no Brasil. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, 8, 1–16.
- Ambrosio, R. B. A., Pedroso, G. C., Puccini, R. F., & Souza, F. I. S. (2023). Crianças e adolescentes com deficiência: desafios na formação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 47(2), 1–10.
- Amorim, C. C., Antunes, K. C. V., & Santiago, M. C. (2019). Inclusão no ensino superior: Um processo em pauta na Universidade Federal de Juiz de Fora–UFJF. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 21(2), 334–348.
- Amorim, R. O., & Fumes, N. D. L. F. (2023). Invisibilidade e opressões vividas por universitários com deficiência na educação superior. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, 6(12), 601–613.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arroio, S. P., Zanuncini, I., & Batista, D. A. (2012). *A dinâmica do bullying na educação inclusiva*. Faculdade Bagozzi.
- Barbosa, R. M., Queiroz, H. S., Santos, L. O., Silva Júnior, M. N., & Santos, A. C. N. (2021). Prevalência da dor em estudantes universitários: uma revisão sistemática. *Scientia Medica*, 31, 1–14.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70.
- Baú, M. A. (2015). *Avaliação da acessibilidade no ensino superior: UTFPR – Câmpus Medianeira* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

- Bellia, A., & Corsini, L. (2024). Disability and life satisfaction: The role of accessibility. *Journal of Happiness Studies*, 25, 1–37.
- Bernardes, L. C. G. (2024). *O impacto do capacitismo: A discriminação contra pessoas com deficiência que amplia desigualdades*. Ipea.
- Bezerra, T. M. C. (2022). *Docência e inclusão do estudante com deficiência na Universidade Estadual do Ceará (UECE)* (Tese de doutorado). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Bisol, C. A., Valentini, C. B., Stangherlin, R. G., & Bassani, P. P. P. (2018). Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura. *Conjectura*, 23(3), 601–619.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Guerreiro, A., Leite, L. P., & Luísa, C. (2022). Conceções de deficiência em estudantes do Ensino Superior. *Análise Social*, 57(4), 704–725.
- 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*, 24(1), 45–67.
- Brasil, J. S. (2019). *Acessibilidade atitudinal e pedagógica no ensino superior: Caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS.
- Bredemeier, J., Wagner, G. P., Agranonik, M., Perez, T. S., & Fleck, M. P. (2014). The World Health Organization Quality of Life instrument for people with intellectual and physical disabilities (WHOQOL-DIS): Evidence of validity of the Brazilian version. *BMC Public Health*, 14, 1–12.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. John Wiley & Sons.
- Cabral, V. N. D., Orlando, R. M., & Meletti, S. M. F. (2020). O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. *Educação & Realidade*, 45(4), 1–15.
- Cantorani, J. R. H., Pilatti, L. A., & Gutierrez, G. L. (2015). Análise das versões do instrumento WHOQOL-DIS frente aos aspectos que motivaram sua criação: Participação e autonomia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(4), 407–426.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. (2006). Organização das Nações Unidas.
- Costa, P. L. S., Modica, N. D. S., & Santos, C. L. N. (2020). Formação docente e prática pedagógica no processo de inclusão do estudante jovem com deficiência em instituições de ensino superior. *Práxis Educacional*, 16(42), 115–134.

- Corrêa, P. M. (2014). *Acessibilidade no ensino superior: Instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Cruz, A. T., & Rodrigues, P. A. A. (2019). Análise sobre a inclusão e permanência dos alunos com deficiência em uma universidade do sul de Minas Gerais. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 21(2), 241–254.
- Dal Vesco, C. D. P. (2022). *As percepções das estudantes deficientes na Universidade Federal da Grande Dourados: Reconhecimento, inclusão e perspectivas* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.
- Dantas, T. C. (2018). Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. *Revista Educação Especial*, 31(62), 525–538.
- Declaração de Salamanca*. (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial de Educação Especial.
- Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm
- Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm
- Dessen, M. A., & Senna, S. R. C. M. (2005). A pesquisa em processos de desenvolvimento humano e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior

(orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Artmed.

- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 1–12.
- Ferreira, M. E. C., & Duarte, E. R. D. (2010). *A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora*. Editora UFJF.
- Fleck, M., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., Santos, L., & Pinzon, V. (2000). Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida "WHOQOL-BREF". *Revista de Saúde Pública*, 34(2), 178–183.
- Fonseca, L. H. G., Neves, A. N., Souza, L. L. P. T., Castro, J. A. G., Lincoln, A. C. M., & Mainenti, M. R. M. (2020). Modificações biopsicossociais de um militar com deficiência aderente ao Projeto João do Pulo (Núcleo CCFEx) – Estudo de caso longitudinal. *Revista de Educação Física*, 89(2), 88–98.
- Freitas, M. C. D. (2023). Educação inclusiva: Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10084, 1–16.
- Frenhan, M., & Silva, D. A. (2020). Avaliação da qualidade de vida em graduandos de Enfermagem. *Research, Society and Development*, 9(5), 1–17.
- Furlan, E. G. M., Faria, P. C., Lozano, D., Bazon, F. V. M., & Gomes, C. (2020). Inclusão na educação superior: Formação e experiência docente. *Avaliação*, 25(2), 416–438.
- García, P. S., Castelao, S. R., & Barreiro-Collazo, A. (2024). Trends and challenges in the mental health of university students with disabilities: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 14(111), 1–18.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: Reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345–356.
- Guerreiro, E. M. B. R. (2011). *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: Estudo de caso UFSCar* (Tese de doutorado). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Guerreiro, E. M. B. R. (2020). *Como avaliar a satisfação do aluno com deficiência no contexto acadêmico*. Appris.
- Guimarães, L. C. R., Freitas, C. C., Nascimento, L. C. G., & Santos, R. A. (2021). Avaliação da qualidade de vida de alunos de medicina em uma universidade promotora da saúde. *International Journal of Development Research*, 11(7), 49112–49117.
- Harper, A., Power, M., & WHOQOL Group, X. (1998). Development of the World Health Organization WHOQOLBref quality of life assessment. *Psychological Medicine*, 28(3), 551–558.

- International Society for Augmentative and Alternative Communication [ISAAC]. (2025). *O que é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)?* <https://www.isaacbrasil.org.br/comunicaccedilatildeo-aumentativa-e-alternativa.html>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2025). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília, DF.
- Kim, H., Jung, Y. H., Park, S., Shin, J., & Jang, S-I. (2024). Effects of disability-related limitations in daily living on unmet needs: A longitudinal-study. *BMC Public Health*, 24(351), 4–10.
- Koenig, J., McLean, K. J., & Bishop, L. (2024). Psychological distress and mental health diagnoses in adults by disability and functional difficulty status: Findings from the 2021 national health interview survey. *Disability and Health Journal*, 17, 1–8.
- Lacerda, J. F. E., Maia, E. R., Moreira, M. R. C., Santos, P. S. P., & Farias, A. C. (2022). Competência cultural no cuidado de Enfermagem à pessoa com deficiência: Notas sobre a formação do enfermeiro. *Interface*, 26, 1–18.
- Lanuti, J. E. O. E., Baptista, M. I. S. D., & Mantoan, M. T. E. (2020). Desconstruir a prática para recriar a teoria: Como formamos professores para a educação inclusiva. *TICs & EaD em Foco*, 8(2), 103–116.
- Lara, P. T., & Sebastián-Heredero, E. (2020). Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), Esp., 1137–1164.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei n. 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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm
- Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Lei n. 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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm
- Lima, A. B., Pinezi Junior, A., & Castilha, F. A. (2022). Percepção da qualidade de vida relacionada a saúde (QVRS) de universitários do Amazonas. *Fiep Bulletin*, 92, 375–386.

- Lima, T., Nunes, E. F., & Souza, F. C. (2019). Avaliação das condições de acessibilidade e satisfação de estudantes com deficiência no ensino superior: Um estudo de caso. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 6(2), 93–108.
- Louzada, J. C. A., & Martins, S. E. S. O. (2024). Indicadores de inclusão y políticas institucionales en una Universidad Pública brasileña. *Debates em Educação*, 16(38), 1–21.
- Lustosa, F. G., & Ribeiro, D. M. (2020). Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp2), 1523–1537.
- Manzini, E. J. (2005). Inclusão e acessibilidade. *Revista da Sobama*, 10(1), 31–36.
- Mariot, A., Martins, M. L., Trombetta, F., & Guimarães, F. P. (2023). Acessibilidade no ensino superior para surdos: histórico, percepções e possibilidades nas aulas de Química. *Cadernos do Aplicação*, 35(1), 1–16.
- Melo, F. R. L. V. D., & Martins, M. H. (2016). Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: Algumas reflexões. *Acta Scientiarum. Education*, 38(3), 259–269.
- Michels, J. (2021). *Prevalência e impacto funcional da dor musculoesquelética crônica em indivíduos com deficiência física*. (Dissertação de mestrado). Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, RJ.
- Ministério da Educação [MEC]. (2006). *Educação Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial.
- Moreira, H. F., Michels, L. R., & Colossi, N. (2006). Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. *Escritos sobre educação*, 5(1), 19–25.
- Mota, P. H. D. S., & Bousquat, A. (2021). Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde em Debate*, 45(130), 847–860.
- Moura, L. A. C. (2023). Políticas públicas de formação do professor bilíngue libras/português no Brasil: As especificidades do processo formativo do pedagogo bilíngue no IFG para além da educação inclusiva. *Revista Educação em Contexto*, 2(2), 113–129.
- Nascimento, R. P. (2024). *Formação inicial de professores: análise do currículo de Pedagogia referente à inclusão de estudantes com deficiência* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Nascimento, S. T. (2021). *Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: Estudo de caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (Dissertação de mestrado). Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

- Noce, F., Souza, T. H. F., Nunes, S. S., Silveira, L. A., Souza, J. J., Lopes, M. A. C., & Melo, C. C. (2022). A influência do exercício físico na qualidade de vida de pessoas com deficiência física. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 12(3), 272–288.
- Oliveira, A. F. T. M., & Abreu, T. F. (2019). A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG). *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 6(2), 59–76.
- Oliveira, D. S., & Siems-Marcondes, M. E. R. (2019). Ensino Superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 5(2), 342–359.
- Oliveira, É. B. C., Pereira, R. C. M., Apis, A., Germano, C. M. R., Pilotto, R. F., & Melo, D. G. (2019). Qualidade de vida de famílias de filhos com deficiência intelectual moderada. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 68(2), 101–109.
- Oliveira, G. K. A. P., & Pimentel, S. C. (2019). Inclusão na educação superior: Apontamentos sobre a afiliação de universitários com deficiência. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5, 1–18.
- Openheimer, M., & Rodrigues, P. A. A. (2019). A perspectiva dos professores de química e matemática de uma universidade federal quanto à inclusão educacional dos alunos com deficiência no ensino superior. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 23(esp. 1), 856–876.
- OrCam. (2025). *OrCam MyEye*. <https://www.orcam.com/pt-pt/orcam-myeye>
- Paneli, C. C., Ferraz, J. M. G., & Gallo, Z. (2024). Qualidade de vida: Percepção de alunos de diferentes cursos de graduação. *Revista Contemporânea*, 4(6), 1–21.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. AMGH.
- Pereira, A. C. S., Gondim, R. S., Brito, R. M. S., Batista, D. G., Matos, K. J. N., & Lourinho, L. A. (2020). Qualidade de vida de universitários de uma instituição pública no Ceará. *Brazilian Journal of Development*, 6(9), 68024–68045.
- Pereira, R. R., Faciola, R. A., Pontes, F. A. R., Ramos, M. F. H., & Silva, S. S. D. C. (2020). Alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e sugestões de melhoramento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26, 387–402.
- Pinto, G. M. C., Cantorani, J. R. H., Pedroso, B., Wanderbist, V. K., Bueno, V. F., & Stadler, C. F. (2022). Avaliação do impacto da deficiência na qualidade de vida de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Qualidade de Vida*, 14, 1–19.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [PNEDH]*. (2007). Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: A percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 127–134.

- Política Nacional de Educação Especial [PNEE]*. (2020). Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [PNEEPEI]*. (2008). Secretaria de Educação Especial, colaboradores.
- Portaria n. 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. Ministério da Educação.
- Power, M. J., Green, A. M., & WHOQOL-Dis Group (2010). Development of the WHOQOL disabilities module. *Quality of Life Research*, 19(4), 571–584.
- Projeto de Lei nº 3.513, de 2019*. Dispõe sobre a regulamentação do exercício profissional do Ledor e do Transcritor, e dá outras providências. Câmara dos Deputados.
- Pupo, A. C., Almeida, K. V., & Trenche, M. C. B. (2021). Avaliação da qualidade de vida da pessoa com deficiência: Revisão sistemática da literatura. *Distúrbios da Comunicação*, 33(1), 124–140.
- Rambo, C. T. (2011). *A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Reis, J. G., & Glat, R. (2022). Inclusão no ensino superior: Narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. *Revista Espaço Pedagógico*, 29(1), 85–109.
- Rossetto, E. (2008). Políticas de inclusão no ensino superior no Brasil. *Temas & Matizes*, 7(13), 49–57.
- Rossi, K. B., & Góes, E. P. (2021). Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: Scoping review. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 23944–23949.
- Sales, I. H., & Torres, J. P. (2022). Inclusão de estudantes com deficiência visual em uma Universidade Federal Mineira. *Revista Educação Especial*, 35, 1–23.
- Sanchez, G. C., Alves, M. H., Arroyo, C. T., & Oliveira, E. L. (2021). Treinamento resistido para pessoas com deficiência física: Qualidade de vida, autonomia e independência. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 22(1), 15–26.
- Santos, I. S., & Pessoa, A. S. G. (2019). Fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 20(4), 430–439.
- Santos, W. F., Santana, V. S., Dias, L. D. S. S., Teixeira, C. M. D. Á., & Pondé, M. P. (2020). A Inclusão da pessoa com autismo no ensino superior. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 9(3), 51–66.

- Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 10–16.
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101–108.
- Siqueira, D. P., & Kassem, J. S. S. (2022). Modelo social de definição da pessoa com deficiência e a garantia do seu livre desenvolvimento como direito da personalidade. *Revista do Direito Público*, 17(2), 33–46.
- Silva, H. M., Souza, S. M. C., Prado, F., Ribeiro, A. L., Carmen, L. I. A., & Carvalho, R. L. (2012). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 10(2), 332–342.
- Silva, J. S. S. (2024). Acessibilidade na graduação em pedagogia: Narrativas de uma universitária com deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 11(1), e0240004-e0240004, 1–17.
- Silva, M. C., & Pavão, S. M. O. (2020). Inclusão no ensino superior: O olhar dos coordenadores de cursos de graduação. *Educação em Debate*, 82, 105–122.
- Silva, R. S. D., & Fedosse, E. (2018). Perfil sociodemográfico e qualidade de vida de cuidadores de pessoas com deficiência intelectual. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(02), 357–366.
- Sinibaldi, T. M. (2024). *Qualidade de vida e participação social de adultos com paralisia cerebral* (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP.
- Souza, E. (2024). Tecnologias assistivas na educação superior: Revisão sobre formação docente e práticas inclusivas. *Revista Foco*, 17(9), 1–25.
- Souza, J. M. G., Castelli, G. M., Paz, L. P. S., Moraes, A. G., & Silva, M. L. (2018). Qualidade de Vida de cuidadores de praticantes de equoterapia no Distrito Federal. *Saúde em Debate*, 42(118), 736–743.
- Souza, M. S. (2022). *Acessibilidade no processo de inclusão na graduação em Ciências Contábeis: Um estudo na Universidade Federal de Uberlândia* (Dissertação de mestrado), Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Teixeira, A. V., & Maciel, A. (2017). Direito Fundamental à educação e inclusão social de pessoas com deficiência: Uma análise crítica no caso do ensino superior. *Revista Direito e Liberdade–RDL–ESMARN*, 2(47), 42–60.
- Teixeira, F. L. L. (2023). *Caminhos para inclusão: Diagnóstico da acessibilidade na percepção do núcleo de acessibilidade e estudantes com deficiência da Universidade Federal do Cariri – UFCA*. (Dissertação de mestrado), Centro de Ciências Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

- Teixeira, L. A. B. (2019). Acessibilidade do discente com deficiência na Universidade Federal de Pelotas: Uma proposta de intervenção. (Dissertação de mestrado), Faculdade de Administração e de Turismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS.
- Universidade Federal de Juiz de Fora [UFJF]. (1999). *Resolução n. 13/99*. Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- UFJF. (2016). *Resolução n. 23/2016*. Aprova texto final e anexos do Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG).
- UFJF. (2022). *OrCam MyEye – Tecnologia assistiva*. <https://www2.ufjf.br/nai/2022/06/14/orcam-myeye-tecnologia-assistiva/>
- UFJF. (2023). *Apresentação*. <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/apresentacao/>
- UFJF. (2025a). *Dilatação de curso*. <https://www2.ufjf.br/cat/servicos/graduacao/dilatacao-de-curso/>
- UFJF. (2025b). *Ouvidora*. <https://www2.ufjf.br/ouvidoria/>
- UFJF. (2025c). *Solicitação de informações*. E-mail.
- Urban, A. L. P. (2016). *Um estudo de produções científicas: Ingresso e permanência de universitários com deficiência* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, SP.
- Vargas, T. M., Vargas, L. M., Cantorani, J. R. H., & Pedroso, B. (2020). Qualidade de vida em ingressantes e concluintes de diferentes cursos universitários. *Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde*, 9(1), 39–48.
- Venegas, S. T., Ruiz, M. F. N., Oliveira, W. A., & Patiño, D. C. (2025). Práticas de uma clínica-escola que impactam a abordagem ecológica no microssistema universitário. *Revista Ecologias Humanas*, 12(16), p. 38–52.
- Vieira, T. S. (2023). *A inclusão de estudantes surdos nas aulas de matemática do ensino superior* (Dissertação de mestrado). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.
- Viudes, M. M. (2024). *Educação Especial e Inclusiva: Um material didático*. Forma Educacional.
- Ware, J. E., & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-Item Short Form Health Survey (SF-36) I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473–483.
- 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. *Education Policy Analysis Archives*, 30(177), 1–18.

Zorzi, F. C. F., Souza, M. B., Correia, S. L. P., & Copetti, J. (2021). Metodologia da problematização: Reflexões acerca da qualidade de vida com alunos universitários. *Revista Prática Docente*, 6(2), 1–16.

APÊNDICE A – Questionário sociodemográfico: estudantes

1. Nome completo:
2. Data de nascimento:
3. Raça/cor:
4. Gênero:
5. Tipo de deficiência:
6. Origem da deficiência:
7. Recursos utilizados para locomoção e comunicação:
8. Curso de graduação:
9. Ano de ingresso:
10. Modalidade de ingresso:

APÊNDICE B – Questionário: coordenadores de curso

Prezado(a) coordenador(a),

O objetivo deste instrumento é identificar as estratégias implementadas pelos(as) coordenadores(as) dos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência na instituição. Ele é composto de duas partes, que são: (A) Dados gerais de identificação; (B) Questionário.

(A) Dados gerais de identificação:

1. Nome completo:
2. Idade:
Até 35 anos ()
36 a 45 anos ()
46 a 55 anos ()
56 a 65 anos ()
66 a 75 anos ()
3. Área de formação acadêmica: _____
Outra () Qual? _____
4. Titulação máxima:
Especialização ()
Mestrado ()
Doutorado ()
Pós-Doutorado ()
5. Lotação: _____
6. Há quanto tempo você trabalha como professor(a) na UFJF?
De 0 a 5 anos ()
De 6 a 10 anos ()
De 11 a 15 anos ()
De 16 a 20 anos ()
De 21 a 25 anos ()
De 26 a 30 anos ()
31 anos ou mais ()
7. Há quanto tempo ocupa o cargo de coordenador(a) de curso?
De 1 a 2 anos ()

De 3 a 4 anos ()

De 5 a 6 anos ()

8. Possui formação/capacitação na área de Educação Especial/Inclusiva?

Não ()

Sim () Qual(is)? _____

9. Possui experiência profissional anterior com pessoas com deficiência?

Não ()

Sim () Qual(is)? _____

(B) Questionário:

1. Você considera que sua formação é suficiente e satisfatória para coordenar um curso que possui estudantes com deficiência matriculados?

Não ()

Parcialmente ()

Sim ()

Explique: _____

2. Como coordenador(a) de um curso de graduação da UFJF, você já participou de algum curso de formação ou evento relacionado à Educação Especial/Inclusiva promovido pela Instituição?

Não () Qual o motivo? _____

Sim () Qual(is)? _____

3. Você busca capacitações externas na área de Educação Especial/Inclusiva?

Não ()

Sim () Quantas você realizou nos últimos 5 (cinco) anos? _____

4. Você tem conhecimento da existência do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) na UFJF?

Não ()

Sim ()

5. Você já participou de alguma ação desenvolvida pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)?

Não ()

Sim () Qual(is)? _____

6. Você recebeu do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF, suporte, apoio e/ou orientação para a inclusão de estudantes com deficiência?

Não ()

- Parcialmente () Justifique: _____
- Sim () Justifique: _____
7. Quando você foi informado(a) sobre a presença de estudantes com deficiência em seu curso?
- No momento da matrícula ()
- Após a matrícula, quando o aluno já estava cursando as disciplinas ()
8. Quem informou sobre a presença de estudante(s) com deficiência em seu curso?
- O próprio aluno ()
- Colegas de turma ()
- NAI ()
- Docentes ()
- Técnicos-administrativos ()
- Outro () Quem? _____
9. Qual(is) deficiência(s) o(s/a/as) estudante(s) possuía(m)? Marque todas que se aplicam:
- Deficiência Visual ()
- Deficiência Auditiva ()
- Surdocegueira ()
- Deficiência Física ()
- Deficiência Intelectual ()
- Deficiência Múltipla – duas ou mais deficiências ()
- Transtorno do Espectro Autista – TEA ()
- Não sei informar ()
10. O curso realiza um mapeamento das necessidades de apoio/suporte/adaptação de cada estudante com deficiência?
- Não ()
- Sim () Justifique: _____
11. O curso realiza adaptação da estrutura curricular para garantir que o ensino seja acessível a todos(as) os(as) estudantes, independentemente de suas capacidades?
- Não ()
- Sim () Justifique: _____
12. O curso oferece recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica para os(as) estudantes com deficiência?
- (Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade,

relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.)

Não ()

Sim () Justifique: _____

13. O curso promove a capacitação dos(as) docentes para atuar com estudantes com deficiência?

Não ()

Sim () Justifique: _____

14. O curso adota estratégias para promover uma comunicação eficaz com os estudantes com deficiência?

Não ()

Sim () Justifique: _____

15. O curso possui espaços físicos acessíveis para os estudantes com deficiência?

Não ()

Sim () Justifique: _____

16. O curso realiza avaliações regulares da eficácia das estratégias de inclusão implementadas?

Não ()

Sim () Justifique: _____

17. Na sua opinião, a UFJF está preparada para garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica com sucesso de estudantes com deficiência?

Não ()

Parcialmente ()

Sim ()

Justifique: _____

18. Que sugestões você daria para a melhoria e/ou fortalecimento do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) com vistas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica com sucesso de estudantes com deficiência na UFJF?

19. Se desejar, apresente suas considerações em relação a outros aspectos que não tenham sido contemplados neste questionário.

APÊNDICE C – Questionário: professores

Prezado(a) professor(a),

O objetivo deste instrumento é identificar as estratégias implementadas pelos(as) professores(as) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência na instituição. Ele é composto de duas partes, que são: (A) Dados gerais de identificação; (B) Questionário.

Para participar, você precisa ter lecionado para pelo menos um(a) estudante com deficiência em 2023 e/ou 2024.

Você lecionou para algum(a) estudante com deficiência em 2023 e/ou 2024?

Não ()

Sim ()

(A) Dados gerais de identificação:

1. Nome completo:

2. Idade:

Até 35 anos ()

36 a 45 anos ()

46 a 55 anos ()

56 a 65 anos ()

66 a 75 anos ()

3. Área de formação acadêmica: _____

4. Titulação máxima:

Especialização ()

Mestrado ()

Doutorado ()

Pós-Doutorado ()

5. Lotação: _____

6. Há quanto tempo você trabalha como professor(a) na UFJF?

De 0 a 5 anos ()

De 6 a 10 anos ()

De 11 a 15 anos ()

De 16 a 20 anos ()

De 21 a 25 anos ()

De 26 a 30 anos ()

31 anos ou mais ()

7. Ocupa cargo de gestão?

Não ()

Sim () Qual(is)? _____

8. Possui formação/capacitação na área de Educação Especial/Inclusiva?

Não ()

Sim () Qual(is)? _____

9. Possui experiência profissional anterior com pessoas com deficiência?

Não ()

Sim () Qual(is)? _____

(B) Questionário:

1. Você considera que sua formação é suficiente e satisfatória para atender as necessidades educacionais especiais dos(as) estudantes com deficiência?

Não ()

Parcialmente ()

Sim ()

Justifique: _____

2. Como docente da UFJF, você já participou de algum curso de formação ou evento relacionado à Educação Especial/Inclusiva promovido pela Instituição?

Não () Qual o motivo? _____

Sim () Qual(is)? _____

3. Você busca capacitações externas na área de Educação Especial/Inclusiva?

Não ()

Sim () Quantas você realizou nos últimos 5 (cinco) anos? _____

4. Você tem conhecimento da existência do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) na UFJF?

Não ()

Sim ()

5. Você já participou de alguma ação desenvolvida pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)?

Não ()

- Sim () Qual(is)? _____
6. Você recebeu do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF, suporte, apoio e/ou orientação para a inclusão de estudantes com deficiência?
- Não ()
- Parcialmente () Justifique: _____
- Sim () Justifique: _____
7. Quando você foi informado(a) sobre a presença de estudante(s) com deficiência em suas aulas?
- Antes do início das aulas ()
- Depois do início das aulas ()
8. Quem informou sobre a presença de estudante(s) com deficiência em suas aulas?
- O próprio aluno ()
- A família do aluno ()
- Colegas de turma ()
- Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI ()
- Coordenação do curso ()
- Outros docentes ()
- Técnicos-administrativos ()
- Outro () Quem? _____
9. Qual(is) deficiência(s) o(s/a/as) estudante(s) possuía(m)? Marque todas que se aplicam:
- Deficiência Visual ()
- Deficiência Auditiva ()
- Surdocegueira ()
- Deficiência Física ()
- Deficiência Intelectual ()
- Deficiência Múltipla – duas ou mais deficiências ()
- Transtorno do Espectro Autista – TEA ()
- Não sei informar ()
10. Como você identifica as necessidades de apoio/suporte/adaptação de cada estudante com deficiência em sua turma?
- A partir das informações recebidas do Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI ()
- A partir das informações recebidas da coordenação do curso ()
- Realizo uma reunião com o(s) estudante(s) com deficiência no início do semestre e registro suas necessidades ()

Mantenho um diálogo contínuo com o(s) estudante(s) com deficiência ao longo do semestre buscando por novas necessidades que possam surgir ()

Só tomo conhecimento das necessidades do(s) estudante(s) com deficiência quando ele me procura para solicitar algum apoio/suporte/adaptação ()

Não tive conhecimento de nenhuma necessidade por parte do(s) estudante(s) com deficiência para o(s) qual(is) lecionei ()

11. Você realiza adaptação do material didático para atender às necessidades dos(as) estudantes com deficiência?

Não ()

Sim () Justifique: _____

12. Você ajusta seus métodos de ensino para promover a inclusão de todos(as) os(as) estudantes, considerando as diversidades presentes na sala de aula?

Não ()

Sim () Justifique: _____

13. Você utiliza estratégias diversas para garantir uma comunicação eficaz com estudantes com deficiência?

Não ()

Sim () Justifique: _____

14. Você utiliza recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica para os(as) estudantes com deficiência?

(Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.)

Não ()

Sim () Justifique: _____

15. Você realiza adaptações nas avaliações (provas, trabalhos etc.) de acordo com as necessidades dos(as) estudantes com deficiência?

Não ()

Sim () Justifique: _____

16. Você desenvolve ações para promover um ambiente de sala de aula mais inclusivo e acolhedor?

Não ()

Sim () Justifique: _____

17. Na sua opinião, a UFJF está preparada para garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica com sucesso de estudantes com deficiência?

Não ()

Parcialmente ()

Sim ()

Justifique: _____

18. Que sugestões você daria para a melhoria e/ou fortalecimento do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) com vistas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica com sucesso de estudantes com deficiência na UFJF?
19. Se desejar, apresente suas considerações em relação a outros aspectos que não tenham sido contemplados neste questionário.

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada: representante do NAI**Data:** ____/____/____**Hora: início** ____:____**término:** ____:____**Identificação:**

1. Nome completo:
2. Formação:
3. Cargo ocupado no NAI:
4. Data de ingresso no NAI:
5. Possui formação/capacitação na área de Educação Especial/Inclusiva? Qual(is)?
6. Possui experiência profissional anterior com pessoas com deficiência? Qual(is)?
7. Possui outras experiências em cargos de gestão? Qual(is)?

Perguntas:

1. Qual a composição e formação dos membros do NAI (professores, TAEs, terceirizados, bolsistas, entre outros)?
2. Essa equipe é suficiente para atender a demanda do *campus*?
3. A equipe sente necessidade de ter algum profissional que não faça parte atualmente do NAI? Justifique.
4. A UFJF possui uma política de inclusão consolidada e formalizada em um documento de acesso público?
Caso positivo: como podemos acessá-lo?
Caso negativo: quais são as principais políticas de inclusão adotadas pela UFJF?
5. Existem áreas específicas de foco dentro das políticas de inclusão da UFJF?
6. A UFJF promove capacitação na área de inclusão para a comunidade acadêmica? Especifique.
7. A UFJF promove cursos na área de inclusão para a comunidade externa?
8. A UFJF realiza parcerias com outras instituições ou organizações externas para fortalecer suas políticas de inclusão? Como são estabelecidas e mantidas essas parcerias?
9. Como o(a) estudante toma conhecimento acerca do NAI?
10. Como o(a) estudante entra em contato com o NAI?

11. Como o NAI toma conhecimento de que há estudante com deficiência matriculado(a) caso ele(a) não ingresse por meio do sistema de cotas ou do atendimento especial do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism)?
12. Quantos(as) estudante são acompanhados hoje pelo NAI?
13. O NAI atua nas ações de ensino, pesquisa e extensão? Especifique.
14. Como é o fluxo de atuação do NAI junto às unidades acadêmicas a partir do ingresso de um(a) estudante com deficiência?
15. As necessidades do público-alvo são planejadas em conjunto com o corpo docente do *campus*? Especifique.
16. O NAI assessora os(as) docentes e coordenadores de curso nas atividades didáticas e metodológicas para atender os(as) estudante com deficiência? Especifique.
17. Há outras ações desenvolvidas pelo NAI não abordadas anteriormente? Qual(is)?
18. Você considera que na UFJF apresenta barreiras à inclusão do estudante com deficiência? Qual(is)?
19. Como a UFJF avalia o impacto das políticas de inclusão em termos de participação e sucesso acadêmico dos(as) estudante(s) com deficiência? Existem indicadores específicos que são monitorados para medir o sucesso das iniciativas de inclusão?
20. Quais são os principais desafios enfrentados na implementação das políticas de inclusão na UFJF? Como o NAI aborda esses desafios e trabalha para superá-los?
21. Que sugestões você daria para a melhoria e/ou fortalecimento do NAI com vistas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica com sucesso de estudantes com deficiência na UFJF?
22. Se desejar, apresente suas considerações em relação a outros aspectos que não tenham sido contemplados nesta entrevista.

APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada: estudantes**Data:** ____/____/____**Hora: início** ____:____**término:** ____:____**Identificação:**

1. Nome completo:
2. Tipo de deficiência:
3. Origem da deficiência:
4. Gênero:
5. Raça/cor:
6. Curso de graduação:

Perguntas:

1. Como você avalia a acessibilidade das instalações da UFJF para estudantes com deficiência? Justifique.
2. Existem áreas específicas que você acha que precisam de melhorias para garantir uma maior acessibilidade? Justifique.
3. Como você avalia o apoio acadêmico oferecido aos estudantes com deficiência na UFJF? Justifique.
4. Existem serviços específicos que você considera particularmente eficazes ou áreas que precisam de aprimoramento? Justifique.
5. Como você se sente em relação à sua participação em atividades acadêmicas e sociais na universidade? Justifique.
6. Como a UFJF aborda a comunicação e conscientização sobre as necessidades dos estudantes com deficiência?
7. Você acredita que há espaço para melhorias nessa área? Justifique.
8. Você conhece o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)? Caso a resposta seja afirmativa, relate brevemente sua relação com o núcleo.
9. Você recebe algum suporte do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)? Qual(is)?
10. Quando você sente alguma dificuldade, a quem você recorre com maior frequência (Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI, docentes, coordenação do curso, secretaria, etc.)?
11. Como você classifica o preparo dos(as) professores(as) e coordenadores(as) para o atendimento às suas necessidades educacionais especiais? Justifique.

12. Você foi reprovado(a) em alguma disciplina do curso que frequenta? Caso positivo, qual o motivo?
13. Você já teve a oportunidade de fornecer *feedback* sobre sua experiência como estudante com deficiência na UFJF? Justifique.
14. Que sugestões você teria para aprimorar ainda mais o ambiente acadêmico inclusivo?
15. Há algum ponto que você considera importante relatar sobre sua vivência como estudante na instituição que não tenha sido contemplado nas perguntas anteriores?

ANEXO A – Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência (ESA)

1. O caminho até a minha sala de aula é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
2. Atravessar as vias internas no <i>campus</i> é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inseguro								Seguro
Principais causas:										
3. As escadas (internas e/ou externas) que eu utilizo são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Não utilizo as escadas ()										
4. As rampas (internas e/ou externas) que eu utilizo são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Não utilizo as rampas ()										
5. Os rebaixamentos de calçada que eu utilizo são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequados
Não utilizo os rebaixamentos de calçadas ()										
6. Os elevadores que eu utilizo nos prédios são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessíveis								Acessíveis
Não utilizo os elevadores ()										
7. Os espaços das salas de aulas são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequados
Principais causas:										
8. As portas de entrada das salas de aula são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Principais causas:										
9. Os banheiros que utilizo são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequados								Adequados
Não utilizo os banheiros por não estarem adaptados para mim ()										
10. A acessibilidade aos bebedouros é ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inexistente								Existente
Não utilizo os bebedouros ()										
11. A acessibilidade aos telefones públicos é ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inexistente								Existente
Não utilizo os telefones públicos ()										
12. O caminho até a biblioteca principal e/ou setorial é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
Não frequento a biblioteca principal ou setorial por falta de acessibilidade ()										
13. O caminho até ao restaurante universitário é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
Não frequento o restaurante universitário por falta de acessibilidade ()										
14. O caminho até a quadra de esportes, ginásio ou piscina, é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
Não participo de atividades esportivas e/ou não frequento o complexo esportivo ()										
15. As condições de acesso e mobilidade no meu alojamento na universidade são ...										
Local			1	2	3	4	5	6	7	
		Inadequadas								Adequadas
Não moro em alojamento da universidade ()										
16. O caminho até os serviços de Bancos é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível
Não frequento Bancos () no <i>campus</i>										
17. O caminho até os serviços de reprografia é ...										
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7	
		Inacessível								Acessível

Não frequento reprografias () no <i>campus</i>									
18. O caminho até os serviços de alimentação é ...									
Origem	Destino		1	2	3	4	5	6	7
		Inacessível							Acessível
Não frequento lanchonetes () no <i>campus</i>									
19. As informações para pessoas com deficiência, contidas no Edital do meu curso/seleção, estavam ...									
Orientações			1	2	3	4	5	6	7
		Inacessíveis							Acessíveis
Causa:		Não lembro ()							
20. Os recursos didáticos solicitados por mim para a realização das provas de seleção foram ...									
Tipo de recurso			1	2	3	4	5	6	7
		Não atendidos							Atendidos
Não solicitei recursos didáticos diferenciados dos outros alunos ()									
21. O instrutor/orientador/leitor que me auxiliou nas provas de seleção foi ...									
			1	2	3	4	5	6	7
		Incompetente							Competente
Solicitei e não tive um orientador/leitor () Não solicitei um instrutor/orientador/leitor para me auxiliar nas provas de seleção ()									
22. As vagas disponibilizadas para pessoas com deficiência nos estacionamentos são ...									
Local			1	2	3	4	5	6	7
		Inadequadas							Adequadas
Não utilizo as vagas para pessoa com deficiências nos estacionamentos ()									
23. Devido à minha deficiência, preciso de auxílio de terceiros para me locomover.									
			1	2	3	4	5	6	7
		Sempre							Nunca
24. Já sofri acidente por causa das barreiras arquitetônicas/urbanísticas.									
			1	2	3	4	5	6	7
		Sempre							Nunca
25. O recurso humano oferecido para acompanhar as aulas é ...									
Recurso humano (intérprete em Libras ou leitor)			1	2	3	4	5	6	7
		Ineficiente							Eficiente
Não são disponibilizados intérpretes em Libras ou Leitor () em sala de aula Este item não se aplica para mim ()									
26. Os recursos materiais disponibilizados para acompanhar as aulas são ...									
Tipo de recurso ou equipamento disponibilizado			1	2	3	4	5	6	7
		Inadequados							Adequados
Não é preciso ou não são disponibilizados recursos ou equipamentos para acompanhamento das aulas ()									
27. O recurso humano oferecido na biblioteca é ...									
Recurso humano (intérprete em Libras ou Leitor)			1	2	3	4	5	6	7
		Ineficiente							Eficiente
Não são disponibilizados intérpretes em Libras ou Leitor () na biblioteca Este item não se aplica para mim ()									
28. Os recursos materiais disponibilizados na biblioteca são ...									
Local	Recurso/equipamento		1	2	3	4	5	6	7
		Inadequados							Adequados
Não são disponibilizados recursos ou equipamentos na biblioteca ()									
29. Meu êxito acadêmico depende da acessibilidade física aos ambientes									
			1	2	3	4	5	6	7
		Totalmente							Parcialmente
30. O recurso humano oferecido nas palestras e outros eventos no <i>campus</i> é ...									
Recurso humano			1	2	3	4	5	6	7
		Ineficiente							Eficiente
Não é disponibilizado um intérprete em Libras ou outra modalidade () Este item não se aplica para mim ()									
31. Os recursos disponibilizados nas palestras e outros eventos são ...									
Recursos materiais			1	2	3	4	5	6	7
		Inadequados							Adequados
Não são disponibilizados recursos nas palestras/eventos que atendam as minhas necessidades específicas ()									
32. Minhas expectativas antes de entrar na instituição, como aluno, eram ...									
			1	2	3	4	5	6	7
		Negativas					x		Positivas
Justificativa:									
33. Minhas expectativas depois de entrar na instituição, como aluno, são									
			1	2	3	4	5	6	7
		Negativas							Positivas
Justificativa:									
34. É constrangedor me deslocar no <i>campus</i>.									
			1	2	3	4	5	6	7
		Sempre							Nunca
35. Meu envolvimento com o curso em que estou matriculado é ...									
			1	2	3	4	5	6	7

	Parcial								Total
36. Sinto-me incluído na Instituição.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Parcialmente									Totalmente
37. Sinto apoio dos professores para minha integração no curso.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Parcialmente					x				Totalmente
38. Sinto apoio dos colegas para minha integração no curso.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Parcialmente									Totalmente
39. Peço ajuda para me deslocar aos diversos ambientes sem constrangimento.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Nunca									Sempre
40. Faço reclamações no setor competente da instituição com relação às barreiras atitudinais, arquitetônicas e/ou urbanísticas encontradas no campus.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Nunca									Sempre
41. Considero acionar o Ministério Público quando minhas necessidades, quanto à acessibilidade, física ou de comunicação, não são atendidas.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Nunca									Sempre
42. Quando encontro qualquer obstáculo físico procuro contorná-lo e não me intimido.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Nunca									Sempre
43. Para evitar conflitos de acessibilidade procuro me deslocar o mínimo possível.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Sempre									Nunca
44. Às vezes é melhor ser invisível para evitar constrangimentos.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Sempre									Nunca
45. A falta de acessibilidade, de uma maneira geral, me leva a pensar em abandonar o curso.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Sempre									Nunca
46. As barreiras atitudinais vivenciadas por mim me levam a pensar em abandonar o curso.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Sempre									Nunca
47. Peço ajuda para utilizar o ônibus interno do campus sem constrangimentos									
	1	2	3	4	5	6	7		
Nunca									Sempre
Não utilizo o ônibus interno do campus ()									
48. Prefiro comprar os recursos que preciso para meu desempenho acadêmico do que solicitar à Instituição.									
	1	2	3	4	5	6	7		
Sempre									Nunca
Não preciso de recursos especiais para acompanhar as aulas ()									

(Local e data)

Assinatura do (a) aluno (a) participante da pesquisa

ANEXO B – WHOQOL-DIS-PD

INSTRUÇÕES

Este questionário pergunta sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde ou outras áreas de sua vida. É apenas sobre você – você e a sua vida.

Por favor, tenha em mente **o que é importante para você**; o que faz você feliz, seus sonhos e esperanças e suas preocupações ou aflições.

Por favor, responda a todas as questões. Se você estiver em dúvida sobre a resposta que deve dar a uma questão (ou seja, se for difícil escolher uma resposta), **por favor, escolha a alternativa** que lhe parecer mais próxima ou mais apropriada. Essa resposta frequentemente será aquela que primeiro vier à sua mente. Algumas questões incluem um exemplo para ajudar você a pensar sobre sua resposta.

Não existe resposta certa ou errada – apenas responda o que é verdadeiro para você. Por favor, pense em sua vida **nas últimas duas semanas**.

Por exemplo, pensando sobre as últimas duas semanas, uma questão possível seria:

EXEMPLO					
	Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Totalmente
Você recebe dos outros o tipo de apoio de que precisa? <i>Por exemplo, você recebe o tipo de ajuda de que necessita de outras pessoas?</i>	1	2	3	4	5

Neste item, a questão tem um exemplo. Você deverá circular o número que melhor corresponde à sua opinião sobre o tipo de apoio (ou ajuda) que você recebeu de outras pessoas nas últimas duas semanas. Assim, você circularia o número 2 se o apoio (ou ajuda) que você tivesse recebido atendesse muito pouco às suas necessidades, como está a seguir:

EXEMPLO					
	Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Totalmente
Você recebe dos outros o tipo de apoio de que precisa? <i>Por exemplo, você recebe o tipo de ajuda de que necessita de outras pessoas?</i>	1	2	3	4	5

Por outro lado, você circularia o número 1 se o apoio que você tivesse recebido nas últimas duas semanas não atendesse de maneira alguma às suas necessidades.

Por favor, leia cada questão, pense sobre seus sentimentos e circule o número que representa a melhor resposta para você em cada questão.

É possível que você ache útil olhar para as “carinhas” (*smile*), utilizando-as como um guia visual para as escalas numeradas. Elas também estão disponíveis em cartões independentes.

Se você desejar algum auxílio para escrever as respostas no formulário, peça para alguém fazer isso por você.

Por favor, pense sobre a sua vida **nas duas últimas semanas**:

As primeiras duas questões perguntam sobre sua vida e sua saúde de uma forma geral.

		Muito ruim	Ruim	Nem ruim nem boa	Boa	Muito boa
1G	Como você avaliaria sua qualidade de vida?	1	2	3	4	5

		Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
2G	Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde?	1	2	3	4	5

As questões seguintes são sobre **o quanto** você tem sentido algumas coisas nas últimas duas semanas.

		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
3	Em que medida você acha que sua dor (física) impede você de fazer o que você precisa?	1	2	3	4	5
4	O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária?	1	2	3	4	5
5	O quanto você aproveita a vida?	1	2	3	4	5
6	Em que medida você acha que a sua vida tem sentido?	1	2	3	4	5

		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
7	O quanto você consegue se concentrar?	1	2	3	4	5
8	Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária?	1	2	3	4	5
9	Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre **quão completamente** você tem se sentido capaz ou é capaz de fazer certas coisas nestas últimas duas semanas.

		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
10	Você tem energia suficiente para seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
11	Você é capaz de aceitar sua aparência física?	1	2	3	4	5
12	Você tem dinheiro suficiente para satisfazer suas necessidades?	1	2	3	4	5

		Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
13	Quão disponíveis para você estão as informações que precisa no seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
14	Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer?	1	2	3	4	5

		Muito ruim	Ruim	Nem ruim nem bom	Bom	Muito bom
15	Quão bem você é capaz de se locomover?	1	2	3	4	5

As questões seguintes perguntam sobre **quão bem ou quão satisfeito** você se sentiu a respeito de vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

		Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
16	Quão satisfeito(a) você está com o seu sono?	1	2	3	4	5
17	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia-a-dia?	1	2	3	4	5
18	Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho?	1	2	3	4	5
19	Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo?	1	2	3	4	5
20	Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)?	1	2	3	4	5
21	Quão satisfeito(a) você está com sua vida sexual?	1	2	3	4	5
22	Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos?	1	2	3	4	5
23	Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora?	1	2	3	4	5
24	Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde?	1	2	3	4	5
25	Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte?	1	2	3	4	5

A questão seguinte refere-se a **com que frequência** você sentiu ou experimentou certas coisas nas últimas duas semanas.

		Nunca	Algumas vezes	Freqüentemente	Muito freqüentemente	Sempre
26	Com que frequência você tem sentimentos negativos, tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão?	1	2	3	4	5

MÓDULO INCAPACIDADES

A próxima questão pergunta sobre sua incapacidade (deficiência/limitação) de um modo geral.

						
		Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Totalmente
27G	Sua incapacidade (deficiência/limitação) tem um efeito negativo (ruim) em sua vida diária?	1	2	3	4	5

As próximas questões perguntam a respeito de como você se sentiu sobre certas coisas, o quanto elas se aplicaram a você e se você esteve satisfeito(a) com vários aspectos da sua vida nas duas últimas semanas.

						
		Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Totalmente
28	Você sente que algumas pessoas tratam você de forma injusta?	1	2	3	4	5
29	Você precisa de que alguém "tome seu partido" quando tem problemas?	1	2	3	4	5
30	Você se preocupa com o que poderia acontecer com você no futuro? <i>Por exemplo, pensando sobre não ser capaz de cuidar de si mesmo(a) ou sobre ser um peso para outros no futuro.</i>	1	2	3	4	5

						
		Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Totalmente
31	Você se sente no controle da sua vida? <i>Por exemplo, você se sente comandando a sua vida?</i>	1	2	3	4	5
32	Você faz suas próprias escolhas sobre sua vida no dia-a-dia? <i>Por exemplo, sobre aonde ir, o que fazer, o que comer.</i>	1	2	3	4	5
33	Você toma as grandes decisões na sua vida? <i>Por exemplo, decidir onde morar, ou com quem morar, como gastar seu dinheiro.</i>	1	2	3	4	5
34	Você está satisfeito(a) com sua habilidade para se comunicar com outras pessoas? <i>Por exemplo, como você diz as coisas ou defende seu ponto de vista, o modo como você entende as outras pessoas, através de palavras ou sinais.</i>	1	2	3	4	5
35	Você sente que as outras pessoas aceitam você?	1	2	3	4	5
36	Você sente que as outras pessoas respeitam você? <i>Por exemplo, você sente que os outros valorizam você como pessoa e que ouvem o que você tem para dizer?</i>	1	2	3	4	5

						
		Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Totalmente
37	Você está satisfeito(a) com suas chances de se envolver em atividades sociais? <i>Por exemplo, de encontrar amigos, de sair para comer fora, de ir a uma festa, etc.</i>	1	2	3	4	5
38	Você está satisfeito(a) com suas chances para se envolver nas atividades de sua comunidade (locais)? <i>Por exemplo, participar do que está acontecendo em sua localidade ou vizinhança.</i>	1	2	3	4	5
39	Você sente que seus sonhos, expectativas e desejos irão se realizar? <i>Por exemplo, você sente que terá a chance de fazer as coisas que deseja ou de obter as coisas que deseja em sua vida?</i>	1	2	3	4	5

						
		Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Totalmente
40	Você está satisfeito(a) com as oportunidades que você tem para trabalhar? <i>Por exemplo, com as ofertas de trabalho que recebe?</i>	1	2	3	4	5
41	Você está satisfeito(a) com as adaptações de seu ambiente à sua limitação? <i>Por exemplo, rampas de acesso, banheiros adaptados, elevadores, no caso de dificuldade de movimentação; sinalizações nas ruas, no caso de deficiência visual; intérpretes de LIBRAS, no caso de deficiência auditiva.</i>	1	2	3	4	5
42	Você está satisfeito(a) com as oportunidades que você tem de estudar? <i>Por exemplo, se você quiser que uma escola ou universidade o aceite como aluno(a).</i>	1	2	3	4	5
43	Você está satisfeito(a) com a sua alimentação? <i>Por exemplo, com a qualidade e com a quantidade de comida que você come.</i>	1	2	3	4	5

						
		Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Totalmente
44	As barreiras físicas no seu ambiente afetam sua vida diária? <i>Por exemplo, degraus, escadas e descidas, no caso de dificuldade de movimentação; buracos nas ruas, no caso de deficiência visual; falta de pessoas que falem LIBRAS, no caso de deficiência auditiva.</i>	1	2	3	4	5

Você tem algum comentário sobre este questionário?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

OBRIGADO POR SUA AJUDA

ANEXO C – WHOQOL-DIS-ID

INSTRUÇÕES

Este questionário pergunta sobre como você se sente a respeito de sua qualidade de vida, saúde ou outras áreas de sua vida. É apenas sobre você – você e a sua vida.

Por favor, tenha em mente **o que é importante para você**, o que faz você feliz, seus sonhos e esperanças e suas preocupações ou aflições.

Por favor, responda a todas as questões. Se você estiver em dúvida sobre a resposta que deve dar a uma questão (ou seja, se for difícil escolher uma resposta), **por favor, escolha a alternativa** que lhe parecer mais próxima ou mais apropriada. Essa resposta freqüentemente será aquela que primeiro vier à sua mente. Algumas questões incluem um exemplo para ajudar você a pensar sobre sua resposta.

Não existe resposta certa ou errada – apenas responda o que é verdadeiro para você. Por favor, pense em sua vida **nas últimas duas semanas**.

Por exemplo, pensando sobre as últimas duas semanas, uma questão possível seria:

EXEMPLO			
	Nada	Médio	Totalmente
Você recebe dos outros o tipo de apoio de que precisa? <i>Por exemplo, você recebe o tipo de ajuda de que necessita de outras pessoas?</i>	1	2	3

Neste item, a questão tem um exemplo. Você deverá circular o número que melhor corresponde à sua opinião sobre o tipo de apoio (ou ajuda) que você recebeu de outras pessoas nas últimas duas semanas. Assim, você circularia o número 2 se o apoio (ou ajuda) que você tivesse recebido atendesse às suas necessidades moderadamente (médio), como está a seguir:

EXEMPLO			
	Nada	Médio	Totalmente
Você recebe dos outros o tipo de apoio de que precisa? <i>Por exemplo, você recebe o tipo de ajuda de que necessita de outras pessoas?</i>	1	2	3

Por outro lado, você circularia o número 1 se o apoio (ou ajuda) que você tivesse recebido nas últimas duas semanas não atendesse de maneira alguma às suas necessidades.

Por favor, leia cada questão, pense sobre seus sentimentos e circule o número que representa a melhor resposta para você em cada questão.

É possível que você ache útil olhar para as “carinhas” (*smile*), utilizando-as como um guia visual para as escalas numeradas. Elas também estão disponíveis em cartões independentes.

Se você desejar algum auxílio para escrever as respostas no formulário, peça para alguém fazer isso por você.

Por favor, pense sobre a sua vida **nas duas últimas semanas**.

As primeiras duas questões perguntam sobre sua vida e sua saúde de uma forma geral.

						
		Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Totalmente
1G	Você está satisfeito(a) com sua vida?	1	2	3	4	5
2G	Você está satisfeito(a) com sua saúde?	1	2	3	4	5

As próximas questões perguntam a respeito de como você se sentiu sobre algumas coisas, se foi capaz de fazer certas coisas, ou se ficou satisfeito(a) com vários aspectos de sua vida nas últimas duas semanas.

				
		Nada	Médio	Totalmente
3	A dor (física) impede você de fazer algo de que precisa?	1	2	3
4	Você precisa de algum tipo de tratamento médico no seu dia-a-dia? <i>Por exemplo, remédios.</i>	1	2	3

				
		Nada	Médio	Totalmente
5	Você aproveita a vida?	1	2	3
6	Você sente que a sua vida tem sentido? <i>Por exemplo, você sente que a sua vida é importante e que tem um propósito?</i>	1	2	3
7	Você é capaz de pensar com clareza? <i>Por exemplo, você consegue prestar atenção e pensar com cuidado sobre as coisas?</i>	1	2	3
8	Você se sente em segurança no seu dia-a-dia? <i>Por exemplo, em casa e nos locais a que você vai durante o dia.</i>	1	2	3
9	Você sente que o local (região) onde você mora é saudável? <i>Por exemplo, pensando sobre o barulho, o tráfego, a poluição, o clima.</i>	1	2	3
10	Você tem energia suficiente para sua vida diária? <i>Por exemplo, você consegue fazer coisas durante o dia sem se sentir cansado(a)?</i>	1	2	3
11	Você aceita sua aparência física?	1	2	3
12	Você tem dinheiro suficiente para as coisas de que precisa?	1	2	3

				
		Nada	Médio	Totalmente
13	Você consegue receber as informações de que você precisa no seu dia-a-dia? <i>Por exemplo, é fácil descobrir as coisas de que você precisa saber na sua vida diária?</i>	1	2	3
14	Você tem oportunidade de ter atividades de lazer? <i>Por exemplo, você tem a chance de fazer coisas de que você gosta no seu tempo livre?</i>	1	2	3
15	Você consegue se locomover (deslocar) bem dentro e fora de casa?	1	2	3
16	Você está satisfeito(a) com seu sono?	1	2	3
17	Você está satisfeito(a) com sua capacidade para realizar atividades do dia-a-dia? <i>Por exemplo, cuidar de si mesmo(a), lavar-se, vestir-se, comer.</i>	1	2	3
18	Você está satisfeito(a) com sua capacidade para trabalhar? <i>Por exemplo, para fazer seu trabalho, ou para desempenhar suas atividades do dia-a-dia?</i>	1	2	3
19	Você está satisfeito(a) com você mesmo(a) como pessoa? <i>Por exemplo, com o tipo de pessoa que você é, com o que você faz, com o modo como gasta seu tempo, com suas amizades, com suas realizações.</i>	1	2	3
20	Você está satisfeito(a) com suas relações pessoais? <i>Por exemplo, com a forma como você se relaciona com as pessoas, com seus(suas) amigos(as), com sua família, com as pessoas com quem você mora.</i>	1	2	3
21	Você está satisfeito(a) com sua vida sexual ou com seu relacionamento com seu(sua) parceiro(a)? <i>Por exemplo, seu marido/sua esposa, namorado(a).</i>	1	2	3
22	Você está satisfeito(a) com o apoio que você recebe de seus(suas) amigos(as)?	1	2	3
23	Você está satisfeito(a) com a sua casa? <i>Por exemplo, pensando sobre o seu lar e o local onde você mora.</i>	1	2	3
24	Você está satisfeito(a) com seu acesso a serviços de saúde? <i>Por exemplo, é fácil consultar com médicos, enfermeiros ou com outros profissionais que atendem você quando você não está bem?</i>	1	2	3
25	Você está satisfeito(a) com o transporte que você pode utilizar? <i>Por exemplo, com o modo como você chega aos lugares para onde vai (ex: de ônibus, carro, táxi, etc.)</i>	1	2	3

				
		Nada	Médio	Totalmente
26	Você se sente muito infeliz, triste, preocupado(a) ou deprimido(a)?	1	2	3

MÓDULO INCAPACIDADES

A próxima questão pergunta sobre sua incapacidade (deficiência/limitação) de um modo geral.

						
		Nada	Muito pouco	Médio	Muito	Totalmente
27G	Sua incapacidade (deficiência/limitação) tem um efeito negativo (ruim) em sua vida diária?	1	2	3	4	5

As próximas questões perguntam a respeito de como você se sentiu sobre certas coisas, o quanto elas se aplicaram a você e se você esteve satisfeito(a) com vários aspectos da sua vida nas duas últimas semanas.

				
		Nada	Médio	Totalmente
28	Você sente que algumas pessoas tratam você de forma injusta?	1	2	3
29	Você precisa de que alguém "tome seu partido" quando tem problemas?	1	2	3
30	Você se preocupa com o que poderia acontecer com você no futuro? <i>Por exemplo, pensando sobre não ser capaz de cuidar de si mesmo(a) ou sobre ser um peso para outros no futuro.</i>	1	2	3

				
		Nada	Médio	Totalmente
31	Você se sente no controle da sua vida? <i>Por exemplo, você se sente comandando a sua vida?</i>	1	2	3
32	Você faz suas próprias escolhas sobre sua vida no dia-a-dia? <i>Por exemplo, sobre aonde ir, o que fazer, o que comer.</i>	1	2	3
33	Você toma as grandes decisões na sua vida? <i>Por exemplo, decidir onde morar, ou com quem morar, como gastar seu dinheiro.</i>	1	2	3
34	Você está satisfeito(a) com sua habilidade para se comunicar com outras pessoas? <i>Por exemplo, como você diz as coisas ou defende seu ponto de vista, o modo como você entende as outras pessoas, através de palavras ou sinais.</i>	1	2	3
35	Você sente que as outras pessoas aceitam você?	1	2	3
36	Você sente que as outras pessoas respeitam você? <i>Por exemplo, você sente que os outros valorizam você como pessoa e que ouvem o que você tem para dizer?</i>	1	2	3

				
		Nada	Médio	Totalmente
37	Você está satisfeito(a) com suas chances de se envolver em atividades sociais? <i>Por exemplo, de encontrar amigos, de sair para comer fora, de ir a uma festa, etc.</i>	1	2	3
38	Você está satisfeito(a) com suas chances para se envolver nas atividades de sua comunidade (locais)? <i>Por exemplo, participar do que está acontecendo em sua localidade ou vizinhança.</i>	1	2	3
39	Você sente que seus sonhos, expectativas e desejos irão se realizar? <i>Por exemplo, você sente que terá a chance de fazer as coisas que deseja ou de obter as coisas que deseja em sua vida?</i>	1	2	3

				
		Nada	Médio	Totalmente
40	Você está satisfeito(a) com as oportunidades que você tem para trabalhar? <i>Por exemplo, com as ofertas de trabalho que recebe.</i>	1	2	3
41	Você está satisfeito(a) com as adaptações de seu ambiente à sua limitação? <i>Por exemplo, rampas de acesso, banheiros adaptados, elevadores, no caso de dificuldade de movimentação; Sinalizações nas ruas, no caso de deficiência visual; Intérpretes de LIBRAS, no caso de deficiência auditiva.</i>	1	2	3
42	Você está satisfeito(a) com as oportunidades que você tem de estudar? <i>Por exemplo, se você quiser que uma escola ou universidade o aceite como aluno.</i>	1	2	3
43	Você está satisfeito(a) com a sua alimentação? <i>Por exemplo, com a qualidade e com a quantidade de comida que você come.</i>	1	2	3

				
		Nada	Médio	Totalmente
44	As barreiras físicas no seu ambiente afetam sua vida diária? <i>Por exemplo, degraus, escadas e descidas, no caso de dificuldade de movimentação; Buracos nas ruas, no caso de deficiência visual; Falta de pessoas que falem LIBRAS, no caso de deficiência auditiva.</i>	1	2	3

Você tem algum comentário sobre este questionário?

.....

.....

.....

.....

.....

OBRIGADO POR SUA AJUDA

ANEXO D – TCLE representante NAI



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa "Perspectivas de inclusão e qualidade de vida de estudantes com deficiência na UFJF". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é "compreender o processo de inclusão de estudantes com deficiência na UFJF, ouvindo as opiniões das diferentes pessoas envolvidas nesse processo". Nesta pesquisa pretendemos "analisar as políticas e estratégias de inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como a qualidade de vida e barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, identificando ações promotoras de sua permanência acadêmica e seu nível de satisfação com o contexto universitário".

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: "realização de uma entrevista com perguntas sobre as estratégias inclusivas utilizadas pela UFJF para favorecer a permanência, a aprendizagem e a participação social de discentes com deficiência na Instituição". Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: "cansaço e desconforto ao responder às perguntas, e vazamento de dados". Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, "será assegurada a liberdade de você não responder a alguma questão. Além disso, respeitaremos o seu ritmo durante a entrevista, com a possibilidade de fazer pausas sempre que necessário. O acesso às informações será restrito exclusivamente aos membros da equipe que delas necessitem, garantindo o anonimato, bem como o sigilo e a confidencialidade das informações fornecidas". A pesquisa pode ajudar "a UFJF identificar lacunas e boas práticas, ajustando diretrizes institucionais para melhor atender às necessidades dos estudantes com deficiência".

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Caroline Lagrotta da Veiga
Campus Universitário da UFJF
Departamento de Psicologia/Instituto de Ciências Humanas
CEP: 36036-900
Fone: (32) 99853-6720
E-mail: carol.veiga@ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável:
Rubrica do pesquisador:

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO E – TCLE coordenadores e professores



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa "Perspectivas de inclusão e qualidade de vida de estudantes com deficiência na UFJF". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é "compreender o processo de inclusão de estudantes com deficiência na UFJF, ouvindo as opiniões das diferentes pessoas envolvidas nesse processo". Nesta pesquisa pretendemos "analisar as políticas e estratégias de inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como a qualidade de vida e barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, identificando ações promotoras de sua permanência acadêmica e seu nível de satisfação com o contexto universitário".

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: "aplicação de um questionário online com perguntas sobre as estratégias implementadas por você para efetivar a inclusão de estudantes com deficiência na UFJF". Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: "cansaço e desconforto ao responder aos questionários, vazamento de dados, além de falhas na conexão à internet". Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, "o questionário será aplicado online para oferecer flexibilidade no tempo de resposta, permitindo que você escolha o momento mais conveniente, e será assegurada a liberdade de você não responder a alguma questão. Antes de iniciar as respostas, certifique-se de que a internet esteja estável. A coleta de dados será realizada por meio do Google Forms, uma plataforma segura que utiliza criptografia para proteção das informações, e o acesso às informações será restrito exclusivamente aos membros da equipe que delas necessitem, garantindo o anonimato, bem como o sigilo e a confidencialidade das informações fornecidas". A pesquisa pode ajudar "a UFJF identificar lacunas e boas práticas, ajustando diretrizes institucionais para melhor atender às necessidades dos estudantes com deficiência".

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Ao final desse documento, estará disponível um termo de aceite, para que você assinale a opção "SIM" ou "NÃO". Caso aceite em participar da pesquisa, você deverá assinalar a opção SIM, e em seguida, será solicitado que você preencha com um endereço de e-mail para recebimento de uma cópia desse documento, que deverá ser arquivada. Caso não deseje participar da pesquisa, você deverá assinalar a opção NÃO, e a sua participação será encerrada automaticamente. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador arquivará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas:

☐ Sim ☐ Não

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Nome do Pesquisador Responsável: Caroline Lagrotta da Veiga
Campus Universitário da UFJF
Departamento de Psicologia/Instituto de Ciências Humanas
CEP: 36036-900
Fone: (32) 99853-6720
E-mail: carol.veiga@ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____
Rubrica do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO F – TCLE estudantes



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa "Perspectivas de inclusão e qualidade de vida de estudantes com deficiência na UFJF". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é "compreender o processo de inclusão de estudantes com deficiência na UFJF, ouvindo as opiniões das diferentes pessoas envolvidas nesse processo". Nesta pesquisa pretendemos "analisar as políticas e estratégias de inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como a qualidade de vida e barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, identificando ações promotoras de sua permanência acadêmica e seu nível de satisfação com o contexto universitário".

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: "aplicação de um questionário com perguntas sobre as barreiras que você enfrenta na UFJF e outro sobre sua qualidade de vida". Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: "cansaço e desconforto ao responder aos questionários, e vazamento de dados". Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, "será garantido que você escolha o local da UFJF onde se sinta mais à vontade e confiante para responder aos questionários, e será assegurada a liberdade de você não responder a alguma questão. Além disso, respeitaremos o seu ritmo durante a aplicação dos questionários, com a possibilidade de fazer pausas sempre que necessário. O acesso às informações será restrito exclusivamente aos membros da equipe que delas necessitem, garantindo o anonimato, bem como o sigilo e a confidencialidade das informações fornecidas". A pesquisa pode ajudar "a UFJF identificar lacunas e boas práticas, ajustando diretrizes institucionais para melhor atender às necessidades dos estudantes com deficiência".

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Caroline Lagrotta da Velga
Campus Universitário da UFJF
Departamento de Psicologia/Instituto de Ciências Humanas
CEP: 36036-900
Fone: (32) 99853-6720
E-mail: carol.velga@ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável:
Rubrica do pesquisador:

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa "Perspectivas de inclusão e qualidade de vida de estudantes com deficiência na UFJF". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é "compreender o processo de inclusão de estudantes com deficiência na UFJF, ouvindo as opiniões das diferentes pessoas envolvidas nesse processo". Nesta pesquisa pretendemos "analisar as políticas e estratégias de inclusão da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como a qualidade de vida e barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência, identificando ações promotoras de sua permanência acadêmica e seu nível de satisfação com o contexto universitário".

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: "realização de uma entrevista com perguntas que explorem suas experiências na UFJF, suas opiniões e sugestões de melhorias para fortalecer o ambiente acadêmico inclusivo". Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: "cansaço e desconforto ao responder às perguntas, e vazamento de dados". Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, "será garantido que você escolha o local da UFJF onde se sinta mais à vontade e confortável para responder à entrevista, e será assegurada a liberdade de você não responder a alguma questão. Além disso, respeitaremos o seu ritmo durante a entrevista, com a possibilidade de fazer pausas sempre que necessário. O acesso às informações será restrito exclusivamente aos membros da equipe que delas necessitem, garantindo o anonimato, bem como o sigilo e a confidencialidade das informações fornecidas". A pesquisa pode ajudar "a UFJF identificar lacunas e boas práticas, ajustando diretrizes institucionais para melhor atender às necessidades dos estudantes com deficiência".

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Caroline Lagrotta da Veiga
Campus Universitário da UFJF
Departamento de Psicologia/Instituto de Ciências Humanas
CEP: 36036-900
Fone: (32) 99853-6720
E-mail: carol.veiga@ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável:
Rubrica do pesquisador:

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br