



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

PRISCYLLA MARIA FLORENTINO MARTINS

**CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE APOIO PARA INCLUSÃO NO
ENSINO SUPERIOR: ANALISANDO AS VOZES DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS
COM DEFICIÊNCIA**

João Pessoa - PB

2025

PRISCYLLA MARIA FLORENTINO MARTINS

**CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE APOIO PARA INCLUSÃO NO
ENSINO SUPERIOR: ANALISANDO AS VOZES DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS
COM DEFICIÊNCIA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal da Paraíba – UFPB,
como parte dos requisitos para obtenção da
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Adenize Queiroz de Farias.

João Pessoa

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M375c Martins, Priscylla Maria Florentino.

Contribuições dos programas de apoio para inclusão
no ensino superior: analisando as vozes de jovens
universitários com deficiência / Priscylla Maria
Florentino Martins. - João Pessoa, 2025.
44 f. : il.

Orientação: Adenize Queiroz de Farias.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Inclusão. 2. Ensino superior. 3. Estudantes com
deficiência. I. Farias, Adenize Queiroz de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 378(043.2)

PRISCYLLA MARIA FLORENTINO MARTINS

**CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE APOIO PARA INCLUSÃO NO ENSINO
SUPERIOR: ANALISANDO AS VOZES DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS COM
DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências para obtenção da Licenciatura
Plena de Pedagogia.


Aprovado em: 08 de outubro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Adenize Queiroz de Farias - UFPB
Orientadora

Dr^a Rosyclea Dantas Silva - UFPB
Examinadora

Dr^a Ana Danielly Leite Batista Pessoa- UFPB
Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **ADENIZE QUEIROZ DE FARIAS**
Data: 17/10/2025 11:06:31 -0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

João Pessoa
2025

À minha avó paterna, Jacinta Maria de Medeiros Silva
(in memoriam), que com toda sua força, gentileza e
resiliência me ensinou a ser corajosa e independente.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Paulo Florentino da Silva e Gelma Martins Moreira Silva, pela dádiva da vida. Sem vocês, eu nada seria. Com o apoio de vocês, sinto que posso conquistar qualquer coisa. Tudo o que aprendi, conquistei e sou, devo aos esforços e sacrifícios que fizeram por mim. Concluir um curso superior é resultado direto do incentivo constante aos meus estudos e da dedicação de tempo, recursos e, principalmente, paciência para tornar possível a minha educação. Eu e meus irmãos temos muito orgulho de ter ao nosso lado um pai e uma mãe tão presentes e firmes.

Aos meus irmãos, Paula Maria Florentino Martins e Manoel Florentino da Silva Neto, sou profundamente grata por sempre me acolherem quando precisei e por me ajudarem nos momentos necessários. Vocês são prioridade na minha vida, e a minha existência seria vazia sem a presença de vocês.

Aos meus sobrinhos, Pietro Henrique e Eliza Maria, que são verdadeiros combustíveis para uma vida mais feliz e com propósito.

Agradeço à minha família materna, que sempre acreditou que eu seria capaz de concluir este curso e me ajudou de tantas formas diferentes. Às minhas tias Geonice, Genilda, Rosângela, Gelda e Gleycijane, meu muito obrigada por me ouvirem e por todas as palavras de motivação e cumplicidade. Aos meus tios, sou grata pelas palavras de força. Aos meus primos, por escutarem minhas queixas ao longo do curso e, principalmente, por compartilharem comigo tantas risadas.

Em especial, agradeço à minha tia Gecilda Martins, por sempre estar ao meu lado e por sempre me incentivar a concluir essa etapa. À minha avó materna, Francisca Martins, que me inspira a ser uma sertaneja forte e a enfrentar com coragem todos os desafios da vida. À minha prima Jamily, obrigada por estar sempre disponível para me escutar.

À minha família paterna, que sempre foi uma inspiração de dedicação aos estudos e aos valores políticos que moldaram a minha postura acadêmica e pessoal ao longo de todos esses anos.

Agradeço, de coração, aos meus amigos e amigas que sempre se dispuseram a me acolher com carinho e empatia.

De forma especial, agradeço à minha amiga Clara Keely, que, mesmo distante e seguindo caminhos diferentes, foi, por muito tempo, meu porto seguro em Patos e continuou sendo quando me mudei para João Pessoa. Entrar no ensino superior foi um sonho que compartilhei com ela. Também ao meu amigo José Davi Nóbrega, que foi essencial durante a

pandemia da COVID-19. Com nossa irmandade, conseguimos superar aquele período tão difícil. Ele me conhece profundamente e, até hoje, segue sendo um apoio fundamental para que eu não desista.

Às minhas amigas de João Pessoa, meu mais sincero agradecimento, amor e parceria. Vocês são minha família aqui. Todas as dificuldades que enfrentei e consegui superar tiveram o apoio de uma de vocês ao meu lado.

Aos meus amigos da graduação, que enfrentaram e aproveitaram comigo cada etapa da vida universitária: os conteúdos, os professores, as turmas desblocadas. Aos amigos da turma de 2018.2-vespertino, obrigada por fazerem parte dessa trajetória, nada seria possível sem vocês. Aos amigos que conheci ao longo do curso, obrigada por me sustentarem nos momentos mais difíceis. Concluir essa jornada ao lado de vocês é um privilégio imenso.

Sou grata a todos os professores que fizeram parte da minha formação, desde a educação infantil até o ensino superior, por acreditarem em mim e por toda paciência e dedicação.

De maneira especial, agradeço à minha professora e orientadora, Dra. Profa. Adenize Queiroz Faria, por ter aceitado me orientar neste trabalho e por ter contribuído de forma tão significativa para a minha formação. Vejo em você um exemplo de professora: ética, comprometida e humana.

Por fim, agradeço a oportunidade de ter feito parte do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED). Ser aluna apoiadora foi um diferencial marcante na minha trajetória acadêmica e profissional. Sem essa experiência, minha vivência universitária teria sido incompleta.

“senti um abraço forte, já não era medo
era uma coisa sua que ficou em mim”

- Ney Matogrosso

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro tem sido pauta relevante nas políticas educacionais, especialmente após a implementação de marcos legais, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o programa INCLUIR (BRASIL, 2005) e a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Apesar dos avanços legislativos, os desafios no tocante à permanência dos estudantes com deficiência nas universidades persistem, evidenciando a necessidade de ações institucionais que promovam acessibilidade em sentido amplo, abrangendo aspectos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais. Nesse cenário, destacam-se os programas de apoio aos estudantes com deficiência, instituídos em algumas universidades brasileiras com a finalidade de oferecer suporte acadêmico a estudantes com deficiência por meio do acompanhamento de colegas que também são estudantes universitários. Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo identificar as contribuições dos Programas de Apoio aos Estudantes com Deficiência nos processos de permanência e conclusão do curso superior. Para isso, partimos de grande parte do caminho percorrido ao longo da história da educação dos estudantes com deficiência, dialogando ainda com a legislação brasileira e com estudos mais recentes acerca da inclusão e acessibilidade no ensino superior. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, realizada por meio da análise de relatos de estudantes com deficiência, extraídos de um vídeo de acesso público. O referido vídeo registra uma reunião virtual, ocorrida como parte das atividades de formação dos alunos apoiadores da Universidade Federal da Paraíba. Os relatos evidenciam as principais barreiras vivenciadas durante a graduação, reforçando a relevância dos programas de apoio na minimização desses obstáculos. Os resultados apontam para a predominância do capacitismo, como também para as barreiras atitudinais e a falta de empatia como os principais obstáculos experienciados pelos sujeitos da investigação que, por sua vez sinalizam para a importância de uma rede de apoio que atuando como bolsistas ou voluntários, tem se mostrado indispensáveis neste processo de permanência. Ademais, esperamos que os resultados desta investigação contribuam para realização de novas pesquisas, tendo em vista a valorização de programas de apoio à inclusão e para a formação de profissionais mais sensíveis à diversidade.

Palavras chave: Inclusão; ensino superior; apoio aos estudantes com deficiência.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in Brazilian higher education has been a relevant topic in educational policies, especially after the implementation of legal frameworks such as the Federal Constitution (BRAZIL, 1988), the INCLUIR program (BRAZIL, 2005), and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Law No. 13.146/2015). Despite legislative advances, challenges regarding the permanence of students with disabilities in universities persist, highlighting the need for institutional actions that promote accessibility in a broad sense, encompassing pedagogical, communicational, and attitudinal aspects. In this context, support programs for students with disabilities stand out, established in some Brazilian universities with the purpose of offering academic support through the accompaniment of peers who are also university students. This Undergraduate Thesis aims to identify the contributions of Support Programs for Students with Disabilities in the processes of retention and completion of higher education. To achieve this, it retraces much of the historical path of education for students with disabilities, while also engaging with Brazilian legislation and more recent studies on inclusion and accessibility in higher education. The research adopts a qualitative approach, carried out through the analysis of reports from students with disabilities extracted from a publicly accessible video. The video records a virtual meeting that took place as part of the training activities for student supporters at the Federal University of Paraíba. The reports highlight the main barriers experienced during undergraduate studies, reinforcing the relevance of support programs in minimizing these obstacles. The results point to the predominance of ableism, as well as attitudinal barriers and lack of empathy as the main challenges experienced by the subjects of this study, who, in turn, emphasize the importance of a support network that, acting as scholarship holders or volunteers, has proven to be indispensable in the retention process. Furthermore, it is expected that the results of this research will contribute to future studies, promoting the appreciation of support programs for inclusion and the training of professionals who are more sensitive to diversity.

Keywords: Inclusion; higher education; support for students with disabilities.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Principais marcos legais e políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva no Brasil	16
---	----

SUMÁRIO

1. Introdução.....	13
2. Os estudantes com deficiência e os programas de apoio para a inclusão e acessibilidade no ensino superior.....	16
2.1 A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior: uma conquista histórica.....	16
2.2 Programas e serviços de apoio aos estudantes com deficiência no ensino superior.....	21
2.3 Inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior: o que revelam os estudos atuais	26
3. Metodologia.....	31
4. Resultados e discussão.....	33
4.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa	33
4.2 Os programas de apoio na perspectiva de estudantes universitários com deficiência física.....	33
4.3 Os programas de apoio na perspectiva de estudantes universitários com transtorno do espectro do autismo(TEA).....	35
4.4 Os programas de apoio na perspectiva de estudantes universitários surdos.....	36
4.5 Os programas de apoio na perspectiva de estudantes universitários com deficiência visual.....	38
5. Considerações finais.....	41
6. Referência.....	44

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro tem sido tema de destaque no campo das políticas educacionais, especialmente diante das diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Cotas, que garantiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência (Lei nº 13.409/2016). Esses marcos legais têm como objetivo garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso superior aos estudantes com deficiência.

No entanto, os desafios enfrentados durante sua permanência na universidade ainda são recorrentes, partindo de barreiras presentes, tanto na arquitetura do campus, como nas atitudes dos professores e dos colegas de sua turma. Por esta razão, entendemos que a garantia de acessibilidade envolve mais do que adaptações físicas, sendo necessário também mudanças pedagógicas e institucionais.

Nessa perspectiva, a universidade deve estar aberta à diversidade, garantindo condições equitativas de acesso e aprendizagem para os estudantes com deficiência, envolvendo desde o processo de seleção até a conclusão do curso superior. Pensando na permanência desses estudantes no ensino superior, foi criado o INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior, um documento orientador que fomenta projetos e núcleos de inclusão e acessibilidade dessas instituições em todo o Brasil.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso busca verificar quais as contribuições dos programas de apoio para estudantes com deficiência no ensino superior e identificar as principais barreiras presentes no cotidiano acadêmico desses estudantes, na qual foi analisada a reunião com base na perspectiva de quatro estudantes com deficiência no ensino superior que participaram da atividade.

Considerando a trajetória acadêmica percorrida ao longo da minha permanência na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na qual tive a oportunidade de atuar como aluna apoiadora do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), implementado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB, junto a estudantes cegos, com

mobilidade reduzida e com deficiência auditiva, pude estudar as políticas de inclusão no ensino superior, buscando reconhecer as especificidades e demandas de cada pessoa acompanhada.¹

Também tive a oportunidade de trabalhar como estagiária em escolas da rede privada do município de João Pessoa, na função de mediadora de crianças com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e deficiência múltipla. Com dedicação, estudo e empatia, busquei alternativas, dentro de ambientes de ensino muitas vezes capacitistas e excludentes, a fim de tornar nossas vivências cada vez mais inclusivas, sempre buscando eliminar barreiras que os atingiam diariamente, como a exclusão dentro da sala de aula, a falta de materiais e aulas adaptadas e a constante negação de direitos.¹

Além dessas experiências acadêmicas e profissionais, que fazem parte de quem sou e reafirmam minha identidade enquanto pedagoga preocupada com a inclusão e com a garantia de direitos das pessoas com deficiência na educação, também tenho uma motivação pessoal pela escolha do tema.

Tenho primos, ainda crianças e jovens, com deficiência física, baixa visão e autismo. Eles enfrentam barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais nos espaços escolares e na vida social. Eles e suas famílias lutam constantemente pela garantia de seus direitos e buscam alternativas de enfrentamento para romper com esses obstáculos. Alguns já estão na idade de ingressar em uma universidade; outros ainda são crianças. Com este trabalho, pretendo demonstrar que é possível ingressar, permanecer e concluir o ensino superior, caso desejem.

A partir dessas motivações profissionais e pessoais, senti-me desafiada a pesquisar sobre a história da inclusão educacional e os principais marcos legais na conquista de direitos das pessoas com deficiência no Brasil; as políticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior, com destaque para as ações afirmativas de permanência nessas instituições; textos acadêmicos que ressaltam a importância de programas de apoio para a concretização do atendimento educacional especializado no ensino superior; e, por fim, apresentar o relato da percepção de estudantes com deficiência de diferentes universidades acerca de sua trajetória no ensino superior.

¹ O uso da primeira pessoa neste capítulo foi escolhido por tratar-se de uma experiência vivenciada diretamente pelo autor, o que justifica uma abordagem mais pessoal e reflexiva.

Partindo dessas reflexões, esta pesquisa tem como objetivo geral: identificar as contribuições dos Programas de Apoio aos Estudantes com Deficiência nos processos de permanência e conclusão do curso superior.

Buscando ampliar os horizontes do estudo, foram escolhidos os seguintes objetivos específicos: apresentar o percurso educacional dos estudantes com deficiência e as políticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior brasileiro; conhecer os programas de apoio voltados a estudantes com deficiência no ensino superior, identificando os desafios relacionados às condições para permanência destes estudantes na universidade e analisar relatos e percepções de estudantes com deficiência em diferentes universidades, acerca de sua trajetória no ensino superior.

A elaboração deste trabalho iniciou-se com o referencial teórico, no qual foram abordadas as quatro fases da história educacional das pessoas com deficiência, bem como as principais leis que asseguram o direito à inclusão e à acessibilidade no contexto universitário brasileiro, destacando-se, ainda, os programas de apoio atualmente adotados nas instituições de ensino superior. Essa revisão foi finalizada com a apresentação de publicações mais recentes acerca da temática do TCC. Na sequência, descreve-se a metodologia do estudo, seguida do desenvolvimento das discussões a partir dos dados obtidos na pesquisa, culminando com as considerações finais da autora.

2. OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E OS PROGRAMAS DE APOIO PARA A INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR.

Neste capítulo, iniciaremos apresentando uma breve discussão sobre o contexto histórico relacionado à educação das Pessoas com Deficiência, abordando particularmente a inclusão e as condições de acessibilidade oferecidas àqueles estudantes que estão matriculados no ensino superior. Na sequência, discutiremos a legislação brasileira que assegura a inclusão no ensino superior, trazendo dados atualizados em relação às matrículas dos estudantes com deficiência, e apresentando ainda os principais programas de apoio implementados na universidade pública.

2.1 A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior: uma conquista histórica

O objetivo desta seção consiste em apresentar o conceito de inclusão. Entretanto, antes disso, consideramos válido recordar o caminho histórico que foi percorrido até chegarmos ao conceito que hoje se denomina inclusão educacional. Em sua obra “Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais”, Sassaki (2002) defende a existência de quatro grandes fases que marcam a história da educação das pessoas com deficiência, a saber: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Em relação à exclusão, podemos afirmar que ela ocorreu desde a Antiguidade até meados do século XVII, quando as pessoas tidas como “anormais”, ou seja, fora dos padrões corporais pré-estabelecidos pela sociedade da época, não tinham direito nem à vida, sendo consideradas incapazes de sobreviver e, portanto, consideradas como sub-humanas ou possuidoras de algum feitiço ou maldição (Piccolo, 2022). Para Ribas, práticas vivenciadas neste contexto histórico nos ajudam a compreender como se construiu o conceito social da “diferença” como algo negativo.

O destino infeliz das pessoas com deficiência era o abandono, o sacrifício e a desumanização, pelo fato de a deficiência ser associada à monstruosidade ou castigo divino. Se, para a sociedade, essas pessoas não eram consideradas sujeitos, para a educação elas sequer eram notadas, e nada era estudado ou visto em relação a uma oferta de educação para elas.

Já a fase da segregação se dá, principalmente, na Idade Moderna (até o início do século XX). Com o surgimento da ciência, as pessoas com deficiência passam a ser consideradas como sujeitos, porém sua deficiência ainda é julgada como doença. Neste contexto histórico, acreditava-se que as pessoas com deficiência deveriam se adaptar à sociedade ou ser reabilitadas. Foi nessa época que surgiram instituições/hospitais especiais para o “tratamento” dessas deficiências e, a partir destas instituições, surge a ideia de uma educação/escola especial para “corrigir” ou “tratar” a deficiência. Com isso, nasce a necessidade de uma educação especial e com saberes específicos para atender a este público. No entanto, o modelo médico considera apenas a deficiência como problema individual (Diniz, 2007). Por esta razão, essas pessoas ainda viviam separadas da sociedade e dos estudantes que frequentavam o ensino regular.

Na fase da integração, vivenciada entre os anos 1960 até o final da década de 1980 (Sassaki, 2002), tivemos uma nova perspectiva educacional para as pessoas com deficiência. Nessa fase, os estudantes que antes frequentavam apenas o ensino especial agora podiam frequentar a escola regular. Nesse caso, a escola não muda; foi a pessoa com deficiência que precisou se adaptar por completo ao ensino, aos professores e colegas, e a toda a estrutura da escola. Embora essa fase pareça já ter sido concluída, observa-se, na prática, que o discurso da integração ainda está presente no cotidiano das nossas escolas e universidades, pois estudantes com deficiência, em muitos casos, ainda são deixados no canto da sala, não tendo acesso aos materiais adaptados ou ao suporte adequado. Além disso, essas pessoas são vistas tão somente pela condição da deficiência, desconsiderando-se toda sua realidade pessoal e social.

A partir da década de 1990, tem início a fase da inclusão (ONU, 1990). Para Sassaki, a inclusão tem suas bases no modelo social da deficiência (Diniz, 2007). Assim, “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (Sassaki, 2002, p. 45).

Nesse contexto, podemos entender a fase da inclusão como a fase em que as pessoas com deficiência serão incluídas na sociedade, sendo reconhecidas enquanto seres humanos, com sua história, classe social, sexualidade e interesses, em intersecção com a deficiência, que aqui será vista como elemento identitário e não como algo a ser “corrigido”, “restaurado” ou escondido/adaptado (Farias, 2017). Portanto, para o paradigma da inclusão, a sociedade e,

consequentemente, os espaços nos quais essas pessoas estão presentes precisam se adaptar, e não a pessoa com deficiência.

Entretanto, em nossa sociedade, essa mudança de paradigma ainda é bastante desafiadora. Por esta razão, foram necessários, tanto para conscientização mundial/individual quanto para garantia de direitos, várias convenções, declarações e políticas públicas locais e internacionais. No ano de 1981, aconteceu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de conscientização das nações com relação ao tema, promovendo a inclusão de pessoas com deficiência. O documento oficial proposto para este ano nos traz que:

Uma lição importante do Ano foi que a imagem das pessoas com deficiência depende, em grande medida, das atitudes sociais; estas foram uma grande barreira para a concretização do objetivo de plena participação e igualdade na sociedade por parte das pessoas com deficiência (ONU, 1981, p. 12).

O AIPD abriu caminhos para uma discussão em todos os países, incluindo o Brasil. Tivemos, então, alguns outros momentos que contribuíram para a conscientização e conquista de direitos. A seguir, mencionamos alguns que foram de suma importância para a educação das pessoas com deficiência em nosso país:

Tabela 1 – Principais marcos legais e políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva no Brasil

Ano	Legislação / Política	Descrição
1988	Constituição Federal	Estabelece direitos fundamentais e as bases para a educação e inclusão, garantindo igualdade de condições de acesso e permanência na escola.
1989	Lei nº 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora

		de Deficiência (CORDE).
1990	Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Garante o direito à educação, à inclusão e à proteção integral de crianças e adolescentes.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394	Regula a organização e o funcionamento da educação brasileira, estabelecendo princípios e bases para a educação inclusiva.
1999	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853/1989, instituindo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Estabelece diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar.
2002 / 2005	Lei nº 10.436 / Decreto nº 5.626	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, regulamentando sua difusão e ensino.
2004	Decreto nº 5.296	Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que tratam da prioridade de atendimento e das normas

		gerais de acessibilidade.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Define diretrizes para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular.
2009	Resolução CNE/CEB nº 4	Regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo sua organização e oferta na educação básica.
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre a política de educação especial e o AEE, além de prever apoio financeiro para criação de núcleos de acessibilidade no ensino superior.
2012	Decreto nº 7.690	Complementa e reforça normas de promoção da educação inclusiva.
2012	Lei nº 12.764 – Lei Berenice Piana	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005	Estabelece metas e diretrizes para a educação nacional, prevendo a universalização do AEE e a garantia de educação

		inclusiva de 4 a 17 anos.
2015	Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)	Consolida direitos e garantias das pessoas com deficiência, assegurando acessibilidade e inclusão plena na sociedade.
2016	Lei nº 13.409	Altera a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), incluindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior; atualizada pela Lei nº 14.723/2023.

Fonte: Elaborado por Priscylla Martins (2025), com base em legislações e políticas educacionais brasileiras.

A nosso ver, é fundamental evidenciar esses marcos legais para entendermos que as conquistas se devem a grandes movimentos históricos construídos a partir da resistência pela sobrevivência e pela garantia de direitos para as pessoas com deficiência. A seguir, apresentamos alguns programas que são fruto desta legislação, que ampliam as possibilidades de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

2.2 Programas e serviços de apoio aos estudantes com deficiência no ensino superior

Aqui discutiremos alguns programas e serviços criados com a finalidade de garantir condições para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. No Brasil, é somente ao final da década de 1980, por meio da nova Constituição Federal (1988), que tem início a concepção de uma educação para todos os estudantes.

Com base nessa concepção, o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, foi criado a partir da necessidade de uma reafirmação de compromissos com a Educação Inclusiva. Ela tem como objetivo assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público alvo da

Educação Especial, que são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Garantido assim:

transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14)

Nesse sentido, a PNEEPEI, foi pensada para todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, visando garantir acessibilidade arquitetônica, comunicacional, como também o acesso aos diversos recursos necessários para a inclusão desses estudantes.

Relacionar os objetivos da PNEEPEI com a educação superior, implica pensar na necessidade de todos os estudantes terem a possibilidade de participar ativamente nas diversas atividades acadêmicas, incluindo ensino, pesquisa e extensão. Para isso, faz-se necessário a eliminação de inúmeras barreiras tão presentes em nossas universidades, como, por exemplo: - as barreiras físicas, que são os obstáculos que dificultam a mobilidade e a circulação dos estudantes nos diversos espaços do campus; - as barreiras atitudinais, que são a falta de acolhimento, incentivo e pertencimento desses estudantes na universidade (Brasil, 2015). Acrescenta-se ainda que, até mesmo na universidade, existe barreiras relacionadas à ausência de uma formação que capacite professores para trabalhar com esse público, resultando na falta de materiais acessíveis, o que dificulta ainda mais a construção do conhecimento para esse público. (Rodrigues, 2020).

A ausência de formação docente relacionada às deficiências e às especificidades desses estudantes, leva professores e outros servidores a adotarem práticas capacitistas. Muitas vezes estes profissionais não compreendem como realizar uma adaptação pedagógica, não conhecem os direitos dos estudantes ou não possuem informações sobre onde podem buscar uma rede de apoio a fim de tornar os conteúdos e o ambiente universitário acessíveis e inclusivos (Silva, Cymrot E D'antino, 2012).

Pelas razões expostas acima, entendemos que a formação de toda a comunidade acadêmica deve estar atualizada levando em conta os direitos, as terminologias e, principalmente, uma concepção social acerca da deficiência (Diniz, 2007). Deve-se observar ainda a necessidade relacionada a acessibilidade pedagógica, que passa, tanto pela leitura e discussão de textos acadêmicos em sala de aula, como também pelas vivências em

laboratórios ou outras aulas práticas e pelos processos avaliativos. Toda essa acessibilidade precisa ter uma visão sensível, garantindo uma inclusão efetiva, sem cair no paradigma integrativo (Mantoan, 2003).

Além de todas essas estratégias de acessibilidade e inclusão, consideramos necessário ressaltar a importância da participação ativa desses estudantes com deficiência. Assim, os projetos de pesquisa, extensão e monitoria precisam ser ocupados por estudantes com deficiência, garantindo-se, com isso, uma maior efetividade na inclusão (Lima E Carmo, 2023).

Diante deste cenário, a criação de núcleos, programas e comitês de acessibilidade, são fundamentais para a eliminação das barreiras que limitam o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na universidade (Lima E Carmo, 2023). Esses espaços possuem um respaldo legal para buscar recursos de tecnologias assistivas, como impressora braille, dentre outros, além de profissionais especializados, suportes adequados entre outras demandas visando combater práticas de negação de direitos tão frequentes na universidade.

Com a implementação do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, no ano de 2005, as universidades passaram a possuir um apoio financeiro destinado diretamente a esses espaços de Inclusão e Acessibilidade. Apesar de não se tratar de uma lei, esse programa propõe ações afirmativas a fim de garantir condições de acesso bem como estratégias de permanência para estudantes com deficiência no ensino superior (Brasil, 2013). Esse programa tem suas bases legais no decreto nº 5.296/2004, o qual assegura aos estudantes com deficiência atendimento prioritário, assim como normas e critérios para promoção da acessibilidade (Brasil, 2004).

Nessa perspectiva podemos entender o programa INCLUIR como um documento orientador que surge a partir da necessidade de fortalecer a inclusão e acessibilidade nas universidades, assegurando o financiamento e o incentivo para a consolidação de Núcleos de Acessibilidade como garantia do atendimento educacional especializado no ensino superior. Esses Núcleos são organizações de ações institucionais que garantem a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais (Martins, Oliveira, Oliveira E Souza, 2024)

Entre os anos de 2005 a 2010, foram abertos seis editais por parte do programa INCLUIR, com a finalidade de oferecer apoio financeiro visando a criação de núcleos de inclusão e acessibilidade em instituições de ensino superior de todo país, tendo selecionados 199 projetos ao longo do período (Brasil, 2013).

Dentre vários objetivos do programa INCLUIR merece destaque: “Consolidar políticas institucionais de acessibilidade, assegurando o direito de todos à educação”, ou seja, o programa surgiu com a pretensão de transformar o espaço das instituições de ensino superior em ambientes inclusivos, com barreiras de acessibilidade eliminadas e com políticas de ação afirmativa que estimulem a permanência e participação dos estudantes com deficiência (Maciel e Anache, 2017) .

Em 2012 o programa foi transformado em uma política pública de acessibilidade pelo Ministério da Educação (MEC), passando a apoiar as propostas financeiras de todas as instituições que aderiram ao referido programa, levando em conta o número de matrículas de estudantes com deficiência. Com isso, o programa passou de política de governo a uma política de estado (Lemos, 2022).

Outro importante marco legal para a concretização da acessibilidade e inclusão no ensino superior foi a lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial de comunicação para comunidade surda (Brasil, 2002). Essa legislação trouxe um novo olhar para formação de professores, exigindo que as instituições de ensino superior incluam disciplinas de LIBRAS em cursos de licenciatura, garantindo ainda a regulamentação da profissão de intérprete e tradutor de LIBRAS, bem como, o incentivo para o ensino e pesquisa desta língua (Brasil, 2005).

Rocha e Pasian (2022) traz uma análise sobre os avanços e desafios enfrentados na educação de pessoas surdas no Brasil de 2002 à 2022, ou seja, após a criação da LIBRAS, destacando elementos centrais que influenciam na perspectiva do ensino superior. Primeiramente, a autora faz uma crítica ao dilema de certos modelos educacionais que por um lado destacam a inclusão, mas, por outro, não oferecem o suporte linguístico necessário para concretização de uma educação bilíngue. Por fim, destaca as barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos, tais como: falta de formação de professores, ausência didática em LIBRAS, carência de intérpretes e a falta de investimento público.

No ano de 2015 foi sancionada a Lei nº13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A lei busca “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil, 2015).

No seu artigo 28, a LBI exige que as instituições de ensino superior adotem medidas para garantia de uma educação em ambientes acessíveis e inclusivos, tais como:

- Aprimoramento de um sistema educacional inclusivo;
- Garantia de condições visando o acesso, permanência, participação e aprendizagem;
- Eliminação de barreiras;
- Projetos pedagógicos para a institucionalização do atendimento educacional especializado;
- Conquista da autonomia dos estudantes;
- Educação bilíngue;
- Desenvolvimento de tecnologia assistiva;
- Garantia de recursos e materiais pedagógicos inclusivos, entre outros.

Enfatizamos ainda que a lei assegura o acesso à educação superior em “igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). No entanto, muitos são os obstáculos para efetivação dessa lei, entre os quais destacamos: as barreiras de adaptações metodológicas dos professores nas aulas, a falta de convívio social com colegas, a exclusão em trabalhos e os olhares capacitistas (Furtado, Lacerda Furtado, Queiroz, 2023).

Apesar desses obstáculos, a LBI contribuiu para o surgimento de diversas conquistas para as pessoas com deficiência. Destacamos a lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) que alterou a Lei de Cotas (nº 12.711/2012), adicionando a reserva de vagas para pessoas com deficiência. A alteração desta lei trouxe para as pessoas com deficiência, um direito a mais no tocante à garantia de acesso às instituições do ensino superior, bem como às instituições de ensino técnico de ensino médio (Brasil, 2016).

A referida lei alcançou um impacto positivo e significativo no aumento das matrículas de estudantes com deficiência em instituições federais, como revelam dados do Censo Nacional da Educação Superior.

Em termos percentuais, em 2017, apenas 0,5% dos estudantes matriculados no ensino superior tinham alguma deficiência, o que correspondia a aproximadamente 15 mil matrículas. Em 2021, esse número subiu para 0,7%. Já no último Censo da Educação Superior, realizado em 2024, o percentual alcançou 0,9%, representando cerca de 93 mil matrículas. (Brasil, 2025). Esses dados evidenciam que a Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016) abriu portas para que pessoas com deficiência tivessem mais oportunidades de acesso ao ensino superior.

A lei é um avanço, mas os desafios ainda permeiam as universidades e o ensino, é necessário que a acessibilidade e inclusão sejam incentivadas e apoiadas para a permanência

destes estudantes. Também é necessário “que envolvam efetivamente as PCD, buscando caracterizar o cenário e os desafios reais enfrentados por elas na vida cotidiana” (Furtado, Lacerda Furtado, Queiroz, 2023).

Mais recentemente, ocorreu uma nova atualização na lei de cotas. Atualmente, a lei nº 14.723/2023, que substituiu a lei nº 12.711/2012, amplia o perfil dos cotistas e dispõe sobre a garantia do acesso de “estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública” (Brasil, 2023). Acrescenta-se ainda que estas políticas também são válidas para pós graduação.

Finalmente, no ano de 2023, é lançado pelo Governo Federal o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Novo Viver sem Limite, cujo objetivo é “garantir mais dignidade às pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades em todo território nacional” (Brasil, 2023). Se tratando do ensino superior, o programa prevê, medidas como as seguintes: a retomada da rede inclui para ações de acessibilidade, além da contratação de profissionais de apoio a estudantes com deficiência nas Universidades (atender todos/as estudantes, técnicos e docentes PCD, colegiados e eventos).

A partir de todas as legislações citadas acima, é possível observar que o acesso de estudantes com deficiência às instituições de ensino superior já foi conquistado. Entretanto, o processo de permanência ainda se encontra gravemente prejudicado em razão das barreiras estruturais e atitudinais que necessitam ser urgentemente eliminadas no ambiente universitário. Para aprofundar esse debate, apresentamos a seguir alguns estudos que discutem a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

2.3 Inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior: o que revelam os estudos atuais

Iniciamos este tópico lembrando que a universidade é um espaço de difícil permanência. Os estudantes sem deficiência enfrentam dificuldades e obstáculos diariamente para conseguirem estudar, sobreviver e coexistir nesse espaço, entre essas dificuldades podemos citar: a falta de recursos financeiros, a falta de apoio familiar, a necessidade de trabalhar, a dificuldade na organização de uma rotina de estudos, problemas de saúde física ou mental, desentendimento com professores, problemas de cunho político/social, entre outros.

Para os estudantes com deficiência existe uma agravante nesse processo de permanência: a falta de acessibilidade e inclusão. Em suma, essa falta de acessibilidade,

resulta em diversas barreiras ou obstáculos que dificultam o acesso, a participação e a presença das pessoas com deficiência na universidade. Essas barreiras são resultado de todo o percurso histórico de exclusão que as pessoas com deficiência vivenciaram, o qual foi apresentado no início deste capítulo.

Considerando que a exclusão de estudantes com deficiência ainda ocorre em virtude das diversas barreiras existentes no espaço universitário, apresentam-se, a seguir, estudos que abordam as condições de permanência desses estudantes no ensino superior. Foram realizadas pesquisas em trabalhos acadêmicos que tratam de programas de apoio e, dentre os analisados, selecionaram-se quatro estudos, tanto pela diversidade geográfica, que evidenciou obstáculos comuns entre as instituições, quanto pela semelhança entre as universidades na implementação de programas de apoio voltados à garantia do atendimento educacional especializado no ensino superior.

O primeiro estudo intitulado "Programa de Apoio ao estudante com Deficiência: inclusão e permanência de PcD na Universidade Federal da Paraíba" de Luana Ranielle F. da Costa e Mariana Lins de Oliveira foi uma pesquisa realizada na UFPB. Tendo como objetivo analisar a importância das relações entre os alunos apoiadores e os alunos com deficiência (AcD) por meio do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), que visa fornecer apoio pedagógico a esses estudantes. A pesquisa buscou especificamente ouvir as vozes dos estudantes para refletir sobre como as ações dos apoiadores afetam a permanência dos AcD na universidade, utilizando assim uma metodologia qualitativa. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas com um público-alvo de 9 participantes no Campus I da UFPB, sendo 4 alunos apoiados e 5 alunos apoiadores no ano de 2019.

O estudo apontou que o PAED é fundamental para a permanência de alunos com deficiência na instituição. No entanto, traz que a capacitação oferecida aos apoiadores é considerada superficial, levando-os a aprender a função na prática. Os estudantes com deficiência enfrentam barreiras como a falta de materiais adaptados e a infraestrutura inadequada.

A pesquisa também revela uma "falta de sensibilização e conscientização da comunidade universitária" (Costa e Oliveira, 2019, P. 120) em relação às pessoas com deficiência, além das dificuldades que alguns alunos candidatos ao PAED enfrentam desde a inscrição, com a exigência de vários documentos sem orientações específicas e a alta rotatividade de estagiários, como as do setor de Terapia Ocupacional, necessitando de uma atualização a cada novo semestre. A inclusão, portanto, é um processo complexo que vai além do acesso, exigindo um compromisso coletivo de toda a comunidade acadêmica. De acordo

com os autoras, o apoio pedagógico oferecido aos alunos com deficiência algo que é indispensável para sua permanência na universidade. (Costa e Oliveira, 2019)

O segundo estudo é de autoria de Karen Ribeiro, Maria Clara de Freitas e Ingrid Caroline de Oliveira Ausec, intitulado: Monitoria em educação especial como uma possibilidade de atendimento educacional especializado no ensino superior. O mesmo foi realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2021, com o objetivo de relatar a experiência de elaboração e os resultados iniciais da implementação do programa de Monitoria em Educação Especial pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade de Londrina (NAC/UEL).

O projeto visou proporcionar monitoria a estudantes de graduação e pós-graduação que são o público-alvo da Educação Especial. Esta pesquisa consisti em um estudo de caso prático, dividida em quatro passos: seleção de 6 estudantes monitorandos e 5 monitoras; capacitação online com leituras de materiais bibliográficos e participação nas reuniões; atendimentos e supervisão, onde as monitoras, organizadas em duplas, realizaram atendimentos periódicos com os monitorandos, sendo supervisionadas semanalmente pela equipe do NAC. No total, foram realizadas 27 reuniões de supervisão durante 12 meses e a avaliação com questionários de feedback abertos e fechados para as monitoras e monitorandos, a fim de avaliar a experiência.

A pesquisa concluiu que o programa de Monitoria em Educação Especial é um recurso eficaz de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior, com resultados positivos relatados por monitorandos e monitoras. Os primeiros destacaram melhorias na organização dos estudos, comunicação e conhecimento dos serviços da universidade, e três estudantes encerraram a monitoria por não precisarem mais do apoio, indicando o sucesso do trabalho. Já as monitoras relataram impactos positivos em aspectos profissionais e pessoais. Contudo, o estudo apontou desafios como a limitação no número de atendidos, falta de financiamento e atuação voluntária das monitoras, resultando em lista de espera. As autoras recomendam recursos financeiros e ampliação da equipe do NAC para supervisão.

Intitulado “Monitoria Acadêmica a universitários em situação de deficiência no ensino superior”, das autoras Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Ana Luísa de Oliveira, Fátima Inês Wolf de Oliveira e Maewa Martina Gomes Da Silva E Souza, o terceiro estudo foi realizado em uma universidade pública do interior de São Paulo, com o objetivo de descrever e analisar as dificuldades enfrentadas por universitários em situação de deficiência com necessidades educacionais específicas (NEE) que utilizam os serviços do Núcleo de Atenção Pedagógica e Inclusão (NAPI) da universidade.

A análise foi feita utilizando a metodologia dos “núcleos de significação” de Aguiar e Ozella (2006). Os participantes do estudo foram a monitora e dois estudantes surdos com NEE, durante o ano de 2021. O estudo encontrou três “núcleos de significação”: percepção sobre os serviços e práticas educacionais, estratégias e recursos utilizados e invisibilidade dos discentes.

O estudo trouxe como resultados que, embora o NAPI, ofereça contribuições e serviços significativos para formação acadêmica do público alvo do núcleo, ainda existem diversos obstáculos para a efetividade da inclusão no campus. Foi concluído também a necessidade de as universidades garantirem um ambiente que promova a autonomia dos estudantes e de transformar as práticas pedagógicas e institucionais para a inclusão.

O quarto estudo foi publicado em 2025, mas o material utilizado para a coleta de dados foi de 2022. O estudo foi realizado pelas autoras Daiane Pinheiro e Thaisy Bentes na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Denominado: A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior, o mesmo teve como objetivo analisar as ações do Programa de Monitoria Acadêmica e como elas têm contribuído para os objetivos institucionais de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

A pesquisa também busca analisar os papéis desempenhados pelos monitores e refletir sobre a contribuição dessa ação para a efetivação da inclusão. Com uma abordagem qualitativa e análise de conteúdo, ela buscou analisar os relatórios de atividades elaborados pelos monitores.

A pesquisa identificou três eixos de análise: a produção de uma cultura inclusiva, os desafios para a permanência e o sucesso acadêmico, e os aspectos positivos das práticas exercidas. Os resultados mostram que as narrativas dos monitores frequentemente se concentram nos desafios e dificuldades da prática e no processo de aprendizagem dos alunos. Isso inclui: barreiras atitudinais, barreiras físicas e problemas de comunicação.

Os monitores trazem três discursos presentes em suas falas: a produção de uma cultura inclusiva, os desafios enfrentados no cotidiano de sua atuação e as potencialidades do processo inclusivo.

O estudo demonstra a falta de orientação sobre o papel, tanto dos monitores, como daqueles que estão recebendo o serviço. As autoras também destacam a importância do programa para os monitores, que, de acordo com o estudo “passam a reconstruir seus significados sobre sua atuação de modo, por conseguinte, a impactar na sua formação pessoal e acadêmica” (Bentes e Pinheiro, 2025, p. 15) e para os estudantes com deficiência, que são os beneficiários do programa, onde acontece o “movimento de produção sobre os alunos com

deficiência, tensionando as representações capacitista e promovendo a percepção de sujeitos potenciais, no registro da diferença cultural, política, social etc.” (Bentes e Pinheiro, 2025, p. 15).

Em síntese, os quatro estudos citados acima, foram realizados em quatro das cinco regiões brasileiras. Apesar dessa diferença geográfica, todos evidenciaram as barreiras e desafios enfrentados pelos estudantes universitários com deficiência. Diante destes obstáculos, os programas de apoio a estes estudantes são considerados como fundamentais para sua permanência na universidade. Ainda assim, todos os estudos apontaram para a necessidade de melhorar a qualificação dos monitores.

Além de olhar para publicações recentes acerca dos programas de apoio aos estudantes com deficiência na universidade brasileira, consideramos importante nos colocarmos mais perto e ouvir estes estudantes, realizando, com isso, uma pesquisa mais ampla, cuja metodologia será apresentada a seguir.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi construída a partir de abordagens qualitativas. Para Godoy, a pesquisa qualitativa se dá por:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (Godoy, 1995. p. 63)

Portanto, ao adotar uma abordagem qualitativa, pretendo compreender significados, motivações e relações humanas no contexto universitário de acordo com a escuta dos estudantes na reunião.

Com a finalidade de identificar as contribuições dos Programas de Apoio aos Estudantes com Deficiência nos processos de permanência e conclusão do curso superior, tomamos a decisão de realizar a análise de relatos de estudantes com deficiência de um vídeo de acesso público, buscando perceber como estes avaliam a importância e as contribuições dos programas de apoio.

Sendo assim, o processo de coleta de dados foi realizado a partir da análise de um encontro de formação oferecido aos alunos apoiadores vinculados ao Programa de Apoio aos Estudantes com Deficiência (PAED) da UFPB. Este programa foi regulamentado pela resolução nº 34/2013 do Conselho Universitário (CONSUNI). Desde a sua criação, vem sendo acompanhado pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da mesma universidade.

Em relação ao encontro analisado, é importante afirmar que o mesmo integra as ações de formação oferecidas pelo Grupo de Trabalho de Acessibilidade Pedagógica semestralmente, com o propósito de fortalecer a capacitação dos alunos apoiadores, a fim de que desempenhem o seu papel com maior segurança e qualidade.

A formação em pauta aconteceu na data 11 de setembro de 2025 pela plataforma google meet sendo em seguida disponibilizada através da plataforma google class aos alunos apoiadores inscritos na formação, sendo ainda disponibilizada ao público geral através do youtube, no canal do CIA-UFPB por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=duXBjC1kpUg>. Além das organizadoras do encontro,

que eram duas docentes e uma estagiária responsáveis pelo GT pedagógico, compareceram à sala virtual alguns alunos apoiadores, além dos intérpretes de LIBRAS e do moderador da reunião. Bem como, os quatro estudantes sujeitos de nossa investigação, os quais eram oriundos de diferentes universidades da região nordeste, cujo perfil será apresentado durante a análise de dados.

A reunião teve a duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, sendo abordadas questões relacionadas às barreiras vivenciadas durante a permanência de estudantes com deficiência na universidade, bem como sua posição acerca das contribuições oferecidas pelos programas de apoio durante este processo, cujas falas serão analisadas no próximo capítulo, com base nas contribuições dos estudiosos da área da educação inclusiva no ensino superior.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos as percepções dos estudantes com deficiência em relação aos principais obstáculos que estes enfrentam durante sua permanência na universidade, destacando, principalmente, suas percepções sobre a existência ou não dos programas de apoio.

4.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa

A capacitação estudada, teve como objetivo enriquecer o conhecimento dos alunos apoiadores da UFPB sobre deficiências, acessibilidade e inclusão, a partir da perspectiva de relatos acadêmicos de quatro estudantes com deficiência. Para isso, o curso contou com a participação de quatro convidados, cujos relatos serviram para o aprendizado significativo e contextualizado sobre a temática.

- Estudante 1: Mulher, 21 anos, com deficiência física, cursando o 6º período de Design, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).
- Estudante 2: Homem, 26 anos, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), graduado em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).
- Estudante 3: Homem, 24 anos, com deficiência visual (cego), cursando o 7º período de Jornalismo, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- Estudante 4: Mulher, idade não informada, com deficiência auditiva (surda), cursando o 7º período de Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí (UFI).

Sobre o perfil dos participantes do nosso estudo, é importante destacar que estes pertencem a quatro universidades diferentes, o que oferece uma visão mais rica sobre o tema. Além disso, cada um deles possui diferentes condições de deficiência, o que também pode tornar suas percepções diferentes das percepções de seus colegas.

4.2 Os programas de apoio na percepção de estudantes universitários com deficiência física

A estudante 1 relata a conquista de ingressar em um curso superior em uma instituição federal, mas destaca as dificuldades que enfrentou e ainda enfrenta. Ela aponta que as barreiras para a acessibilidade de pessoas com deficiência física não são apenas de natureza arquitetônica, mas também "pedagógicas e, principalmente, atitudinais" (CIA, 2025). Para a

estudante, o que mais prejudica seu convívio na instituição é o capacitismo, manifestado em "olhares, comentários ou na forma como algumas pessoas subestimam a nossa capacidade de aprender e de estar aqui. Isso causa exclusão, constrangimento e, em alguns momentos, até desânimo" (CIA, 2025).

O capacitismo é "a discriminação pautada numa ideia arbitrária sobre norma e desvio, na qual as pessoas sem deficiência são consideradas o padrão, o ideal a ser perseguido, enquanto as pessoas com deficiência representam o desvio" (Rosa; Luiz, 2021, p. 6). Ou seja, pessoas com atitudes capacitistas pressupõem que pessoas com deficiência são incapazes de frequentar à universidade, os espaços sociais ou, até mesmo, de trabalhar.

A estudante 1 conta com o apoio de monitores para auxiliar em atividades que exigem adaptações e ainda para o deslocamento dentro da universidade. Ela destaca que esse apoio é fundamental, pois facilita sua rotina acadêmica e também serve como aprendizado para os estudantes que participam do programa (CIA, 2025).

A monitoria mencionada se trata do programa Auxílio Monitoria Inclusiva da UFCG, criado para assegurar a permanência e a acessibilidade acadêmica de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O programa seleciona estudantes da própria universidade para serem monitores, que devem ter CRA mínimo de 6,0, disponibilidade de 12 horas semanais e passar por um processo seletivo que inclui análise de desempenho e entrevista. O objetivo final é oferecer suporte pedagógico para garantir igualdade de oportunidades (UFCG, 2025).

A existência desses programas se deve a ações afirmativas, como o programa INCLUIR, apresentado no referencial teórico deste estudo, e os financiamentos subsequentes, que possibilitam o atendimento educacional especializado no ensino superior (Ausec; Freitas; Ribeiro, 2022).

Apesar de se tratar de uma iniciativa inclusiva, a estudante 1 aponta um problema na formação desses monitores para atender o público-alvo. Embora recebam instruções e minicursos, a formação ainda é restrita e precisa ser aprimorada. Por fim, a estudante ressalta a importância da universidade para a inclusão e conclui com a seguinte fala: "O capacitismo não se combate apenas com leis ou projetos, mas com atitudes, empatia e acessibilidade no dia a dia" (CIA, 2025).

A partir desse relato, esperamos aver explicitado as principais barreiras vivenciadas por essa estudante com deficiência física no ensino superior.

4.3 Os programas de apoio na perspectiva dos estudantes universitários com transtorno do espectro do autismo (TEA)

O ingresso do estudante 2 na universidade foi marcado por uma busca pela acessibilidade. Junto a um colega cego, ele procurou apoio no Núcleo de Acessibilidade da instituição. Foi quando iniciou sua jornada na educação especial, sendo bolsista do núcleo, o que contribuiu para aprofundar seus conhecimentos na área. Em decorrência dos estudos realizados, o estudante começou a pesquisar sobre o autismo e dois anos depois, já durante a pandemia da Covid-19, ele se reconheceu como autista e passou a atuar de forma mais incisiva na universidade, denunciando a falta de preparo da instituição para ensinar pessoas com deficiência (CIA, 2025).

O estudante enfrentou barreiras significativas, especialmente a mais impactante: a barreira atitudinal. Ele percebeu que, embora o acesso e a permanência pudessem ser assegurados por documentos, os maiores obstáculos surgiam da falta de empatia de algumas pessoas da universidade. Seu maior desafio foi constatar que a falta de acessibilidade não se limitava à sua permanência, mas também afetava o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. Para ele, as aulas e metodologias da universidade eram estruturadas para pessoas sem deficiência, o que o forçou a criar suas próprias estratégias de aprendizado.

Quando se iniciaram os relatos sobre capacitismo, ele destacou a docência como uma barreira que vivenciou, já que alguns dos seus professores não realizavam as adaptações pedagógicas nas aulas e dos materiais didáticos.

professores se recusam a adaptar o plano de aula, sempre era necessário abrir um processo com o Núcleo de Acessibilidade, para que eles entrassem em contato com o professor [...] chegando ao ponto de reprovar as disciplinas, porque quando chegava as adaptações o semestre já tinha acabado (CIA, 2025).

Também aponta uma barreira estrutural e de negação de direitos no Restaurante Universitário da sua instituição, quando os funcionários questionaram sobre a necessidade dele usar a fila preferencial, “era negada minha autonomia de comer meu próprio almoço” (CIA, 2025).

O estudante ressalta que pessoas com deficiência não desistem por vontade própria, mas são "convidadas a se retirar dos espaços" (CIA, 2025) diante das adversidades.

Apesar das dificuldades, o estudante contou com uma rede de apoio essencial para sua permanência e conclusão do curso. Ele encontrou suporte na sua orientadora, na coordenação do curso, no Núcleo de Acessibilidade e na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Sua passagem pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) também contribuiu para a formação dessa rede, com a criação de um grupo voltado para pessoas autistas.

Ao final da reunião, o jovem estudante também exprime sua opinião com relação ao termo “apoiador”, relatando que o termo parece reduzido à um apoio, uma ajuda apenas, ressaltando que estudantes com deficiência não necessitam apenas de ajuda, mas de direitos garantidos (Brasil, 2015), além de evidenciar que a universidade precisa se tornar acessível e não buscar ações paliativas.

A UFAL, universidade do estudante, não possui um serviço como o PAED da UFPB ou a Monitoria como no caso da UFCG. A instituição conta com o Núcleo de Acessibilidade (NAC) e os serviços que eles oferecem. Existe o programa MobiUfal, através do qual estudantes que precisam de suporte para se locomover dentro do campus solicitam o serviço com alguns dias de antecedência. Esse serviço também é realizado por outros estudantes, assim como o PAED e os monitores da UFCG. Além deste, o NAC também possui o Laboratório de Acessibilidade (LAC) e oferece cursos diversos, como o de braille. Em seu site, ainda são disponibilizadas duas cartilhas para download gratuito: a primeira, com Orientações aos Docentes, e a segunda, com Orientações aos Estudantes com Deficiência. (UFAL, 2025).

Como vimos, o relato do estudante 2 aponta para a necessidade de avanço nas universidades, a fim de que possa eliminar as barreiras e, com isso, fortalecer a participação de estudantes com TEA na comunidade acadêmica.

4.4 Os programas de apoio na perspectiva de estudantes universitários surdos

A estudante 3 relata sua experiência de ingresso na universidade em um campus localizado no Brejo do Piauí. Ao iniciar o curso, ela percebeu que era a única pessoa surda na sala e contava com apenas um intérprete. Esse cenário inicial gerou preocupação, pois um único profissional precisaria atuar sozinho durante todo o dia, ficando sobrecarregado o que, para a estudante foi uma falha, pois precisou criar outras estratégias como forma de comunicação. (CIA, 2025)

Por esse motivo e pelo fato da LIBRAS não ser de conhecimento da maioria das pessoas, as principais barreiras enfrentadas por esta estudante foram de comunicação e socialização. O intérprete garantia o acesso às informações em sala de aula, mas a estudante não conseguia se comunicar com seus colegas fora desse ambiente, o que gerava um grande desconforto e a impedia de ter acesso a informações importantes ao longo do seu percurso acadêmico. (CIA, 2025). Com o tempo, a estudante passou a ensinar a cultura surda, através de alguns sinais, aos colegas, que começaram a pesquisar sobre o assunto e, com isso, desenvolver melhor a comunicação entre eles.

Rocha e Pasian realizaram um estudo sobre a educação das pessoas surdas, no período de 2002 à 2022, através do qual, confirmaram o relato da estudante surda. O estudo também aponta que as matrículas dos estudantes surdos e com deficiência auditiva aumentaram após a publicação da Lei N.º 10.436/2002, mas que a inclusão desses estudantes na universidade se dá por pequenos passos e as barreiras de comunicação ainda persistem, como evidenciado no relato da estudante 3:

No terceiro semestre tivemos um seminário [...] no whatsapp eles mandavam áudio e eu insistia para fazermos reunião presencial. [...] todo mundo mandando áudio no whatsapp e eu lá calada. [...] eu não tinha como ter acesso a essas informações. (CIA, 2025)

A estudante 3 destaca que o apoio de intérpretes e voluntários foi crucial para sua jornada. Em 2023, a equipe de intérpretes cresceu, o que a motivou ainda mais. Embora se considere autônoma, ela ressalta a importância do intérprete para que essa autonomia seja garantida. Ela também contou com o apoio do professor, que a incentivou a buscar estratégias para ser mais independente. A estudante afirma que “esses caminhos vão se abrindo e que a sua experiência e formação foram impactadas de forma positiva por todo o processo” (CIA, 2025).

A UFPI, universidade da estudante, conta com o Núcleo de Acessibilidade (NAU), vinculado à PRAEC. O núcleo tem como objetivo promover a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. A partir de 2019, pessoas com deficiência psicossocial também passaram a ser atendidas, conforme a Resolução 076/2019.

Nesta universidade o NAU, realiza atendimentos individuais (sociais, psicológicos e pedagógicos) com foco na identificação das demandas dos estudantes público alvo da educação especial e na articulação com os setores responsáveis para encaminhamento e

solução de suas demandas. Também oferece suporte com auxiliares acadêmicos, recursos de tecnologias assistivas e adaptação de materiais. Atua ainda na mediação com outras pró-reitorias e serviços para a promoção da inclusão institucional, gerenciando também o Laboratório de Acessibilidade e Inclusão (LACI). (UFPI, 2025)

No entanto, não existe na universidade um programa como o PAED/UFPB ou a monitora da UFCG. Em relatos durante a reunião, a estudante, afirmou que, caso esse tipo de serviço estivesse disponível em sua instituição, suas vivências acadêmicas seriam mais enriquecedoras e melhor aproveitadas (CIA, 2025).

A estudante também aponta que o que ela vivencia nas escolas durante o seu estágio é um reflexo do que acontece nas universidades. A falta de intérpretes, alunos surdos isolados e intérpretes que exercem mais o papel de cuidadores do que de tradutores, o que a faz refletir sobre a necessidade de pensar em estratégias de inclusão. Ela ressalta que é preciso ter paciência, e, futuramente, como professora, ela pretende passar os conteúdos de forma mais visual, promovendo o desenvolvimento do aluno surdo. Sua meta é que nenhum aluno se sinta sozinho como ela se sentiu, garantindo o direito que ela mesma teve negado no passado. (CIA, 2025)

A trajetória da estudante 3, aponta diversos obstáculos que dificultam a permanência de estudantes surdos na universidade, destacando-se principalmente o pouco conhecimento em relação a LIBRAS, o que prejudica não apenas o acesso aos conteúdos, mas também o diálogo e a convivência com os demais estudantes ouvintes.

4.5 Os programas de apoio na perspectiva de estudantes universitários cegos

O ingresso do estudante 4 no curso de jornalismo da UFPB ocorreu em 2021, em período de ensino remoto, devido à pandemia da Covid19. Desde o início de suas atividades, ele percebeu a falta de preparo da instituição para a inclusão de pessoas com deficiência, notando dificuldades dos professores em adaptar as atividades. Foi necessário que ele cobrasse ativamente por melhorias, como a mudança nas plataformas para realização das aulas virtuais que não eram acessíveis. Ao retornar às aulas presenciais, as dificuldades se intensificaram. (CIA, 2025)

O estudante passou a enfrentar barreiras tanto físicas, como a ausência de pisos táteis e sinalizações adequadas, quanto atitudinais. Ele destaca que as barreiras atitudinais são ainda

maiores. As atitudes capacitistas manifestadas, tanto por professores quanto por colegas, geram desconforto em sala de aula. (CIA, 2025)

Bezerra faz uma reflexão sobre os olhares capacitistas que apontam a falta de conhecimento sobre as pessoas com deficiência, inclusive no ensino superior.

falta de conhecimento acerca das potencialidades das pessoas com deficiência, resulta, em muitos casos, em sentimentos de estranhamento/admiração, quando as vemos desempenhar com êxito ações cotidianas, das mais simples, a exemplo de operar um celular ou computador, às mais complexas como: namorar, estudar, trabalhar, dentre outras. (Bezerra, 2021, p. 21)

O estudante também enfrentou desafios para conseguir um estágio, destacando ainda a falta de orientação por parte da universidade para auxiliá-lo nesse processo. A necessidade de cobrar continuamente uma oportunidade de estágio demonstra, para ele, a falta de apoio institucional nesse aspecto:

teve uma aula que foi a questão das revistas antigas sobre história do jornalismo [...] estava sem apoiador nesse dia e a professora foi passando mostrando as revistas e [...] eu não tive acesso às revistas. [...] a professora falou “estou passando aqui algumas revistas para os colegas, mas como você não enxerga, não posso lhe mostrar” (CIA, 2025)

O estudante 4 afirma que a UFPB não tem uma acessibilidade ruim, mas enfatiza que há muito a melhorar. O PAED, destaca ele, é muito importante. “Eu não teria conseguido continuar no curso sem um aluno apoiador, mas precisa de mais capacitação” (ufpb, 2025). O estudante relata ainda que os apoiadores chegam sem o conhecimento necessário, cabendo a ele, como apoiado, explicar como o apoio deve ser feito. Ele destaca que essa formação deve partir da universidade. (CIA, 2025)

Atualmente, o estudante continua enfrentando dilemas em relação à acessibilidade, mas acredita que seu trabalho contínuo de conscientização e a busca por soluções são fundamentais para garantir a inclusão de todos os estudantes. (CIA, 2025)

Como ocorreu com os demais estudantes, aqui são evidenciadas algumas barreiras que comprometem a permanência e a conclusão do curso superior por estudantes cegos, considerando que como relatou o estudante 4, a universidade persiste com inúmeras dificuldades para assegurar a inclusão destes estudantes.

Todos os relatos apresentados neste capítulo foram importantes, pois nos ajudam a perceber como tem ocorrido o processo de permanência de estudantes com deficiência no

ensino superior. Com base nestes resultados, apresentamos, a seguir, nossas considerações acerca do estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados deste estudo, foi possível identificar algumas das contribuições significativas que os programas de apoio trazem para a permanência, mobilidade e socialização de estudantes com deficiência no ensino superior. Esses programas são essenciais para a garantia de inclusão e acessibilidade nesse espaço. Destacamos também as inúmeras barreiras de acessibilidade e inclusão ainda presentes nas instituições e o quanto elas influenciam no processo formativo de cada estudante com deficiência.

As barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são resultado de um percurso histórico marcado por violência, negação e apagamento. A esse respeito, o referencial teórico e os resultados do presente estudo apontam que ainda são recorrentes em nossa sociedade, discursos e práticas que tem sua origem em paradigmas como a exclusão, segregação e integração. Atualmente essas atitudes e discursos são denominados capacitismo, preconceito em relação as capacidades das com pessoas com deficiência, que se traduz em contextos de discriminação e negação de direitos.

Nesse sentido, a inclusão surge como uma quebra de paradigma, trazendo a ideia de que a deficiência é parte histórica, social, política e identitária da pessoa. No ensino superior, a inclusão se concretiza quando estudantes com deficiência têm possibilidades reais de transitar pelo campus, participando ativamente de todas as atividades que a instituição oferece, contar com materiais e aulas acessíveis, entre outras.

Apesar de já havermos assegurado o direito à permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, o que é evidenciado nos documentos, programas e autores apresentados ao longo desse estudo, os obstáculos estruturais, atitudinais, pedagógicos e políticos ainda persistem. Com a implementação do programa INCLUIR, as universidades conquistaram a possibilidade de investir na criação dos Núcleos de Acessibilidade, que são órgãos com maiores condições de estimular políticas de inclusão dentro destas instituições.

Sobre as ações de inclusão e acessibilidade, os estudos bibliográficos consultados revelam que a garantia do AEE no ensino superior por meio de monitores ou apoiadores é de extrema importância para garantir não apenas o ingresso, mas também a conclusão do curso pelos estudantes com deficiência. Esses serviços garantem que os estudantes com deficiência desenvolvam suas atividades com menos obstáculos ao longo da trajetória acadêmica. No

entanto, destacamos que há uma grande necessidade de formação desses monitores sobre as pessoas com deficiências, suas necessidades e particularidades, assim como sobre os direitos garantidos a estes estudantes.

Escutar a voz dos próprios estudantes com deficiência tornou o nosso estudo mais rico e contextualizado. Ouvimos os estudantes relatarem acerca das barreiras vivenciadas em seu percurso acadêmico, barreiras estas que se diferenciavam, devido às distintas condições de cada um dos quatro estudantes. No entanto, a barreira atitudinal foi comum a todos eles. Além disso, todos foram unânimes em afirmar que esta barreira limita a socialização, o aprendizado e a vontade de permanecer na universidade.

Os estudantes da UFPB e UFCG contam com programas de apoio e destacam a importância destes em seu percurso acadêmico. Já a estudante da UFPI, que ficou sabendo da existência desses programas apenas durante a reunião, acredita que sua comunicação na instituição poderia ter sido mais efetiva se pudesse contar com este serviço em sua universidade. Por sua vez, o estudante da UFAL apontou uma crítica pontual sobre o termo apoiador, considerando que serviços como estes são paliativos, e que a universidade deveria concretizar programas que, de fato, garantam condições de acessibilidade.

A nosso ver, todos os relatos foram significativos para construção deste trabalho. No entanto, é válido destacar que um dos limites desta pesquisa foi o fato da reunião ter sido realizada na modalidade remota, tornando o caminho da análise mais desafiador, pois os objetivos iniciais deste estudo consistiam em realizar abordagens presenciais, o que nos permitiria esclarecer muitas dúvidas e fazer outras perguntas que surgiram durante a análise, o que não foi possível remotamente.

Diante do exposto, recomenda-se, a realização de novas pesquisas sobre a temática, possibilitando uma escuta ativa desses estudantes. Destacamos ainda que os programas de apoio aos estudantes com deficiência precisam ser caracterizados como uma política de inclusão, e não como uma forma de amenizar as lacunas na acessibilidade em cada campus.

Ao finalizar esta produção, esperamos que pessoas com deficiência encontrem, neste trabalho, um subsídio que os oriente acerca de seus direitos na universidade e na sociedade em geral. Aos demais leitores, que possam refletir acerca do capacitismo e ainda ampliar seus conhecimentos em relação a serviços e programas relacionados à inclusão e acessibilidade no ensino superior.

6 . REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Andreza Vidal. *O capacitismo na experiência feminina: a trajetória de uma estudante cega no ensino superior*. 2021. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. (Atualizada).

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta as leis n. 7.853/1989 e n. 8.213/1991, institui a Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1999.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta prioridades de atendimento e normas de acessibilidade (leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação superior, reorganiza a política de educação especial e estabelece apoio para núcleos de acessibilidade em instituições federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto n. 7.690, de 16 de novembro de 2012. Altera dispositivos relativos à educação especial e inclusão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 nov. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, [2017-2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024.** Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no decênio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).** **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), incluindo reserva de vagas para estudantes com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera dispositivos da Lei n. 13.409/2016 e da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: SEE, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 57, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3364>. Acesso em: [Data de acesso].

CIA - UFPB. *Roda de conversa sobre capacitismo.* [S. l.]: YouTube, [2025]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=duXBjC1kpUg>. Acesso em: 6 out. 2025.

DA COSTA, Luana Ranielle F.; OLIVEIRA, Mariana Lins. Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência: inclusão e permanência de PcD na Universidade Federal da Paraíba. In: **Educação: Dilemas Contemporâneos - Volume IV.** [S.l.]: Pantanal Editora, 2020. p. 105–122.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em Educação Especial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, [p. 1 – 17], 2022.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SOUZA, Flavia Faissal de. A DIMENSÃO CONSTITUTIVA DO MEIO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022.

DE LACERDA FURTADO, Jose Henrique; FURTADO, Francisca Paula de Lacerda; QUEIROZ, Caio Ramon. A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: ENTRE AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA ÀS PCD. **Revista Valore**, [S. l.], v. 8, p. e-8077, 2023. DOI: 10.22408/reva8020231147e-8077. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1147>. Acesso em: 01 out. 2025.

DINIZ, D. O que é deficiência? São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Etiene Paula da Silva; SILVA, Aline Maira da. Comparativo dos dados censitários da educação superior no Brasil da implementação do Programa Incluir aos dias atuais. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 1–13, 2020. DOI: 10.30612/hre.v9i16.13108. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/13108>. Acesso em: 14 set. 2025.

FARIAS, Adenize Queiroz de. *Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência*. 2017. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GAMA, Aline Costalonga; VALE, Mauricio Do; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. EDUCAÇÃO SUPERIOR E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DA LEI 13.409/2016 E DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES**, 10., 2021, Niterói. Anais [...]. Niterói: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xc22021/416902-EDUCACAO-SUPERIOR-E-PESSOAS-COM-DEFICIENCIA--REFLEXOES-ACERCA-DA-LEI-134092016-E-DOS-DADOS-DO-CENSO-ESCOLAR>. Acesso em: 19 set. 2025.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29, 1995.

JUSTI, S. R. S.; HOSTINS, R. C. L. Políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência na Educação Superior nos últimos dez anos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 04. Janeiro de 2020.

JUSTI, Sany Regina Sardá; LINHARES HOSTINS, Regina Célia. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 14, 2020. DOI: 10.5380/jpe.v14i0.69913. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/69913>. Acesso em: 2 set. 2025.

LIMA, Aleska Trindade; CARMO, Maria Andréa Angelotti. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com

deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1132–1150, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68708. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68708>. Acesso em: 2 set. 2025.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira et al. Monitoria acadêmica a universitários em situação de deficiência no ensino superior. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e7934, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v26i1.7934>.

NAU.UFPI - serviços. [S. l.: s. n., 2025]. Disponível em: <https://nau.ufpi.edu.br/servi%C3%A7os>. Acesso em: 3 out. 2025.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

PINHEIRO, D.; BENTES, T. A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior. **Educação e Pesquisa**, v. 51, 2025.

RIBEIRO, K.; FREITAS, M. C. de.; AUSEC, I. C. de O. MONITORIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO UMA POSSIBILIDADE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 43, p. 476–498, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i43.29533. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/29533>. Acesso em: 2 set. 2025.

RODRIGUES, E. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Faz Ciência**, [S. l.], v. 22, n. 36, p. 25, 2020. DOI:

10.48075/rfc.v22i36.25143.

Disponível

em:

<https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/25143>. Acesso em: 2 set. 2025.

ROSA, Ana Márcia D'Ávila; LUIZ, Débora de Oliveira. Deficiência e direitos humanos: políticas públicas, educação e trabalho. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, vol. 5, n. 24, jan./fev. 2002. INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, Ani; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, 2019.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia. [S. l.: s. n.], 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 3 out. 2025.

UNITED NATIONS. The International Year of Disabled Persons 1981. New York: United Nations, 1981. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/the-international-year-of-disabled-persons-1981.html>. Acesso em: 3 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Portal da Universidade Federal de Campina Grande. [Campina Grande: UFCG, 2025]. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.