

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARIN RANK

ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE: ANÁLISE A PARTIR DO ÍNDICE DE  
INCLUSÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR (INES)

CURITIBA

2024

KARIN RANK

ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE: ANÁLISE A PARTIR DO ÍNDICE DE  
INCLUSÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR (INES)

Texto de Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Laura Ceretta  
Moreira

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Rank, Karin.

Acessibilidade na universidade : análise a partir do Índice de Inclusão para a Educação Superior (INES) / Karin Rank – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Laura Ceretta Moreira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino superior. 3. Inclusão (Educação). 4. Acessibilidade (Direitos humanos). 5. Índices. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **KARIN RANK** intitulada: **ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE: ANÁLISE A PARTIR DO ÍNDICE DE INCLUSÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR (INES)**, sob orientação da Profa. Dra. LAURA CERETTA MOREIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Agosto de 2024.

Assinatura Eletrônica

05/09/2024 22:22:36.0

LAURA CERETTA MOREIRA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

13/09/2024 08:42:58.0

MARIANA BELTRÃO BANDEIRA  
Avaliador Externo (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - UMCE)

Assinatura Eletrônica

06/09/2024 15:02:00.0

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO)

Assinatura Eletrônica

09/09/2024 10:51:13.0

JOAB GRANA REIS  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS)

Assinatura Eletrônica

14/11/2024 10:43:01.0

MÔNICA PEREIRA DOS SANTOS  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

15/10/2024 23:24:07.0

SUELI DE FATIMA FERNANDES  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## AGRADECIMENTOS

**Agradeço** aos meus pais, Mirna e Afonso, que, mais uma vez, foram meus grandes incentivadores e apoiadores nesse processo de formação. Sem vocês jamais teria alcançado o sucesso nessa trajetória. Sem vocês eu nada seria. Muito obrigada por serem meu suporte e minha fortaleza.

**Agradeço** infinitamente ao meu maior amor, meu filho Arthur, um menino sensacional e que me mostra o quanto a vida é boa e como somos felizes juntos. Meu filhão que, nos momentos em que penso que não darei conta, me dá uma abraço, um beijo e me ergue mostrando o quanto somos fortes e capazes de tudo juntos. Uma criança que tem a capacidade de acalmar minha mente quando ela ferve e se desorganiza. Espero conseguir retribuir todo esse amor sempre em sua vida. Realmente um ser humano sensacional, extraordinário! Te admiro meu filho, amor da minha vida!

**Agradeço** eternamente a minha querida orientadora Professora Doutora Laura Ceretta Moreira, minha eterna orientadora. Pessoa que me inspira por sua força, sua potência enquanto pesquisadora e uma amiga que sempre me impulsionou para alcançar os melhores resultados. Um ser humano incrível que tenho a sorte de ter em minha vida. Sou muito feliz por saber que pude trilhar o caminho do doutorado aprendendo contigo, com a certeza de que esse aprendizado terá continuidade por toda a minha vida!

**Agradeço** à Professora Doutora Iana Gomes de Lima, querida Nana, orientadora de mestrado, sem você não teria a coragem de enfrentar o desafio de ingressar no doutorado. Mesmo longe, suas palavras sempre me acompanharam nesta trajetória.

**Agradeço** às Professoras Doutoras Sueli de Fátima Fernandes, Mariana Beltrão Bandeira, Mônica Pereira dos Santos, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Melo e Joab Grana Reis. Pesquisadoras espetaculares, mas mais que isso, pessoas maravilhosas. Essas mulheres me inspiram a lutar pela educação em nosso país, para que todos possam alcançar seus sonhos, desde a educação básica até o nível superior, com qualidade e respeito às diferenças. Quero continuar aprendendo com vocês sempre!

**Agradeço** aos meus colegas de turma, a turma da pandemia. Ingressamos no doutorado presencialmente, mas devido a impossibilidade de aulas presenciais, fizemos todas as disciplinas de forma remota, com a incerteza se estaríamos vivos no dia seguinte. Mas em momento nenhum desistimos. Um dando força para o outro, alcançamos o nosso objetivo. Nos tornamos doutores no meio de tudo isso. Somos guerreiros e vencedores. Tenho muita admiração por todos vocês!

**Agradeço** ainda a meus amigos e amigas que, desde o início dessa trajetória, compreenderam minhas ausências e meus surtos. Sempre me apoiando e me fazendo acreditar que seria capaz de enfrentar e vencer todos os desafios que passei. Especialmente a vocês, Camy, Tiça e Nayara, minhas maiores forças sempre. Amo vocês!

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo.”

Leonardo Boff

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo central investigar o processo de acessibilidade no ensino superior público brasileiro, e de modo específico, indicar como os estudantes da Universidade Federal do Paraná - UFPR percebem a acessibilidade da instituição a partir do INES-Brasil; descrever e compreender os indicadores de acessibilidade que facilitam e/ou dificultam a permanência dos estudantes com deficiência na UFPR a partir do INES-Brasil; e verificar as políticas, culturas institucionais e práticas educacionais de inclusão na perspectiva dos estudantes. O estudo de caráter qualitativo (Gatti, 2006), tipo descritivo-analítico (Fontelles et al, 2009), aplicou para a coleta de dados o Índice de Inclusão para a Educação Superior - INES (Carrillo; Aristizabal, 2017), na sua versão traduzida INES-Brasil (Louzada, 2022). No universo da UFPR, 30 estudantes responderam ao instrumento, sendo a maior parte deles da área das Ciências Humanas. O INES-Brasil foi enviado aos estudantes por meio de um formulário online no qual o questionário contemplou os 12 fatores que são parte dos Indicadores de Existência, Frequência e Reconhecimento conforme proposto por Carrillo e Aristizabal (2017). A análise das respostas foi apoiada principalmente pelos estudos acerca do Índice para a Inclusão (Booth; Ainscow, 2000, 2002, 2011) que trata da acessibilidade em educação a partir das culturas, políticas e práticas para avaliação do processo de acessibilidade das pessoas com deficiência no espaço da UFPR. Como resultados destacamos que os estudantes demonstraram um maior conhecimento das ações de apoio financeiro realizadas pela instituição para promoção da permanência e conclusão de seus estudos. Contudo, em sua grande maioria desconhecem as atividades realizadas para possibilitar o processo de acessibilidade por meio de ações institucionais internas, que visam subsidiar as práticas docentes e culturas de inclusão no âmbito da universidade.

Palavras-chave: Acessibilidade; Inclusão em Educação; Ensino Superior; Índice para a Inclusão; Índice de Inclusão para a Educação Superior.

## **ABSTRACT**

The main aim of this thesis is to investigate the accessibility process in Brazilian public higher education, while the specific objectives included: to indicate how the students at the Federal University of Paraná – UFPR realize the accessibility of the institution from the INES-Brazil and to describe and understand the accessibility indicators that make it easier and/or more difficult for the students with special needs to remain at the university. The INES-Brazil was employed to verify the policies, institutional cultures, and education practices of inclusion according to the students' perception. This is a qualitative-quantitative study (Gatti, 2006) of the descriptive analytical type (Fontelles et al, 2009), which used the translated version of the Index for Inclusion in Higher Education (Índice de Inclusão para a Educação Superior – INES) (Carrillo; Aristizabal, 2017). Data was collected at the UFPR, where thirty students answered the instrument. Most of the participants were from the human sciences area. The INES-Brazil was sent to the students using an online form with a questionnaire addressing the 12 factors that are part of the Existence, Attendance, and Recognition as proposed by Carrillo and Aristizabal (2017). The analysis of their answers was mainly supported by the studies on the Inclusion Index (Booth; Ainscow, 2000, 2002, 2011), which investigates accessibility in education from cultures, policies, and practices to assess the accessibility process of individuals with special needs in the UFPR space. The results highlight that the students showed greater knowledge of the financial support actions carried out by the institution to promote their permanence and conclusion of their studies. However, most of them were not aware of the activities developed to enable the accessibility process via internal institutional actions aiming at supporting teachers' practices and inclusive cultures in the university environment.

**Keywords:** Accessibility; Inclusion in Education; Higher Education; Inclusion Index; Higher Education Inclusion Index.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões do Index para Inclusão .....	76
Figura 2 - Dimensões para o desenvolvimento do espaço educacional.....	80
Figura 3 - Apoiando o desenvolvimento da inclusão com o Index para Inclusão .....	83
Figura 4 - Um processo do Index/um ciclo de plano de desenvolvimento.....	84
Figura 5 - Características da educação inclusiva .....	89
Figura 6 - Indicadores que compõem o INES.....	94
Figura 7 - Relação entre os dados quantitativos referentes a população brasileira com e sem deficiência declarados no Censo do IBGE 2022.....	99
Figura 8 - Tipos de deficiência informados no Censo IBGE 2022 .....	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas na revisão Sistemática.....	24
Quadro 2 - Resultado Catálogo de Teses e Dissertações Capes .....	25
Quadro 3 – Descrição dos resultados Catálogo de Teses e Dissertações Capes ....	27
Quadro 4 - Resultado Portal Periódicos Capes.....	32
Quadro 5 - Descrição dos resultados do Portal de Periódicos Capes.....	35
Quadro 6 - Resultado Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .....	42
Quadro 7 - Descrição dos resultados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	44
Quadro 8 - Resultado Portal Scielo .....	45
Quadro 9 - Descrição dos resultados do Portal Scielo .....	47
Quadro 10 - Descrição dos resultados obtidos no Education Resources Information Center .....	51
Quadro 11 - Resultado Education Resources Information Center (ERIC) – descritores em inglês.....	53
Quadro 12 - Descrição dos resultados obtidos no Education Resources Information Center - ERIC.....	54
Quadro 13 - Agrupamento dos estudos encontrados na Revisão Sistemática por temática e discussão.....	58
Quadro 14 - Número de produções selecionadas na Revisão Sistemática de acordo com seu ano de publicação.....	63
Quadro 15 - Inclusão em educação .....	74
Quadro 16 – As Dimensões do Index para Inclusão .....	80
Quadro 17 - Fases para o desenvolvimento do Index para Inclusão .....	84
Quadro 18 - Matriz de Semaforização - INES .....	95
Quadro 19 - Faixa etária dos estudantes entrevistados na UFPR .....	108
Quadro 20 - Identificação como sendo público-alvo da educação especial .....	108
Quadro 21 Área do conhecimento no ensino superior .....	109
Quadro 22 - Fatores e Indicadores INES-Brasil .....	110
Quadro 23 - Indicadores de Existência .....	112
Quadro 24 - Fator 1 – Barreiras para aprendizagem e participação .....	113
Quadro 25 - Fator 2 – Participação de estudantes.....	117
Quadro 26 - Indicadores de Frequência.....	122
Quadro 27 - Fator 3 – Docentes inclusivos .....	123
Quadro 28 - Fator 4 – Interdisciplinaridade e flexibilização curricular .....	126
Quadro 29 - Fator 11 – Programas de bem-estar universitário .....	130
Quadro 30 - Fator 12 – Programas sustentáveis de educação inclusiva .....	131
Quadro 31 - Indicadores de Frequência.....	134
Quadro 32 - Fator 5 – Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais .....	134

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2. REVISÃO SISTEMÁTICA: A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	<b>22</b>
<b>3 APORTES LEGAIS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b> <b>65</b>	
3.1 Índex e INES: Culturas, Políticas e Práticas Educacionais no Ensino Superior.....	71
3.2 Índex para Inclusão: possibilidade de mobilização para a inclusão na universidade .....	71
3.3 Índice de Inclusão para Educação Superior (INES): processo de acessibilidade no Ensino Superior.....	86
<b>4 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFPR</b> .....	<b>97</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>108</b>
5.2 Os indicadores do INES-Brasil.....	110
5.3 Indicadores de Existência.....	112
5.4 Indicadores de Frequência .....	122
5.5 Respostas obtidas UFPR .....	122
5.6 Indicadores de Reconhecimento.....	134
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>144</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>155</b>
<b>APÊNDICE A – Panorama geral dos Indicadores de Existência e seu Nível de Modificação – UFPR</b> .....	<b>156</b>
<b>APÊNDICE B – Panorama geral dos Indicadores de Frequência e seu Nível de Modificação – UFPR</b> .....	<b>159</b>
<b>APÊNDICE C – Panorama geral dos Indicadores de Reconhecimento e seu Nível de Modificação – UFPR</b> .....	<b>164</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>166</b>
<b>ANEXO A - Formulário INES-Brasil enviado aos estudantes participantes Da pesquisa</b> .....	<b>167</b>
<b>ANEXO B - Parecer Consubstanciado N.6.581.779 Do Comitê de Ética e Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais UFPR.</b> ....	<b>220</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta a temática da acessibilidade e inclusão no ensino superior, com foco nas condições para as pessoas com deficiência. Nossa perspectiva de inclusão vai ao encontro do que diz a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI, (Brasil, 2008, p. 15) a qual indica que são “pessoas público-alvo da educação especial aquelas que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, lembrando que consideramos a deficiência como um conceito em evolução, reiterando o exposto na Convenção Internacional do Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) o qual é corroborado pela PNEEPEI. A partir dessa perspectiva aprofundamos a discussão de nosso estudo com vistas a compreender a acessibilidade no ensino superior para as pessoas com deficiência considerando estudantes com deficiência

aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (Brasil, 2008, p. 15).

A marca maior desta tese é a inclusão em educação a partir de Booth; Ainscow (2011), que enfatizam a necessidade da eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. Dessa maneira, faz-se necessário que os estudantes sejam agentes do processo de inclusão para que as instituições, docentes e toda a comunidade acadêmica direcionem suas ações para tornar a universidade um espaço acessível a todos.

Nesse sentido, historicamente, as pessoas com deficiência têm enfrentado barreiras de acessibilidade quando se discute o processo necessário para seu sucesso no ambiente escolar, haja vista que são recentes as políticas públicas delineadas a atender suas demandas nesse ambiente (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – 2008; Decreto n°7.611, de 17 de novembro de 2011 que discorre acerca das condições para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e o Decreto n.º 11.793, de 23 de novembro de 2023, o qual sinaliza o objetivo da interseccionalidade e o combate ao capacitismo,

dialogando com o Modelo Social da Deficiência que abordaremos na sequência. Com isso, torna-se necessário compreender de que maneira a diferença vem sendo considerada como um impeditivo para que as pessoas com deficiência tenham a acessibilidade adequada no nível superior da educação.

De acordo com Santos e Melo (2019, p. 3), “o termo acessibilidade tem um caráter mais específico no sentido de vincular-se a certos grupos ou pessoas”, o que, em nossa pesquisa torna importante a identificação das barreiras à participação e à aprendizagem que as pessoas com deficiência enfrentam quando acessam a educação superior. Para que este grupo tenha seu direito a condições igualitárias de subsídios para sua permanência nesse nível de ensino, que seja assegurado de acordo com suas demandas, devemos considerar que a inclusão deve ser para todos. Nesse sentido, há que se entender a diferença existente entre todas as pessoas e as necessidades de cada um, uma vez que o “termo inclusão é compreendido como sendo um princípio basilar, estreitamente vinculado ao ideário de Direitos Humanos e, como tal, dirige-se a todos, sem exceção ou especificação” (*ibidem*).

A temática da inclusão emergiu em minha trajetória a partir dos estudos realizados durante o mestrado que tratavam da avaliação das pessoas com deficiência na educação básica. A partir disso, meu interesse em ampliar os estudos sobre a inclusão no ensino superior se deu em razão de minha atuação como docente nesse nível de ensino nos cursos de graduação em disciplinas que versam acerca da inclusão e acessibilidade na educação.

Durante minha trajetória no doutoramento tive a oportunidade de adensar as discussões da temática por meio da participação em grupos de estudo com minha orientadora Professora Doutora Laura Ceretta Moreira. Um grupo de estudo importante do qual tive a oportunidade de participar é o LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação), coordenado pela Professora Doutora Mônica Pereira dos Santos, que liderou a pesquisa “De COVID a COM VIDA - Ainda que Remota: experiências docentes de busca de inclusão em tempos de Pandemia” (Chamada CNPq n.º 09/2020). Por meio da participação nesta pesquisa, foram adensadas discussões acerca do processo de acessibilidade durante o contexto da educação remota pela qual todas as instituições, estudantes e docentes do país tiveram que reorganizar o modo como era realizado seu processo de ensino-aprendizagem em tempos de distanciamento e isolamento social. Ainda, a

seqüência desse projeto deu origem à Relido (Rede Latinoamericana de Inclusão Docente) que tem sido importante meio de estudos acerca do processo de inclusão na perspectiva das práticas docentes e políticas institucionais das instituições latinoamericanas como meio para a busca da inclusão em educação através da eliminação de barreiras a aprendizagem e a participação.

Mais um ponto a ser destacado é a participação que tive em uma disciplina “Inclusão no Ensino Superior: uma estratégia de luta contra o capacitismo” da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP) coordenada pela Professora Doutora Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Melo, enquanto discente da pós-graduação. Durante os encontros e discussões realizadas na disciplina, tive a oportunidade, dentre outras questões, de adensar meu conhecimento acerca do instrumento de nossa tese, qual seja, o Índice de Inclusión en Educación Superior (INES), a partir da contextualização realizada pelo Professor Giovanny Garzón Gil, do Ministério da Educação da Colômbia, *locus* de criação de tal instrumento. Ademais, pude participar ainda das discussões do mesmo instrumento traduzido, INES-Brasil, realizadas pela Doutora Juliana C. A. Louzada, autora da versão traduzida que utilizamos em nossa tese.

Ainda ao final do ano de 2023, devido à minha participação no projeto da Relido (Rede Latinoamericana de Inclusão Docente) tive a oportunidade única de participar de encontros realizados em Santiago no Chile, onde pude adentrar as discussões acerca das culturas, políticas e práticas para inclusão naquele país, especialmente na Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago (UMCE) e na Universidad Diego Portales (UDP). De forma mais específica, a imersão realizada na UMCE, por meio da recepção oferecida pelo professor Doutor Eduardo Andrés Carraco Henríquez e pela professora doutora Mariana Beltrão Bandeira, foram de grande importância para minha formação acadêmica no doutoramento. Esta participação culminou na organização do trabalho intitulado: Inclusão, acessibilidade e apoio à trajetória acadêmica de estudantes com deficiência: Brasil e Chile em diálogo, apresentado no 4º Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em março de 2024, que recebeu o Prêmio Romeu Sasaki.

Dessa feita, entendo que tal percurso de estudos foi imprescindível para a construção dessa tese, bem como para a minha constituição enquanto pesquisadora e docente na área da inclusão para as pessoas com deficiência.

Assim, apresento a questão de estudo de nossa tese: quais as barreiras e facilitadores de acessibilidade encontrados na UFPR, no que se refere à consolidação de culturas, políticas e práticas de inclusão, tendo por base os indicadores do Índice de Inclusão para a Educação Superior<sup>1</sup> (INES) na perspectiva dos estudantes?

Para tanto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as condições de acessibilidade identificadas por universitários na UFPR no que concerne às culturas, políticas e práticas de inclusão.

Para que esta proposta possa ser atendida, compreende-se que algumas questões devem ser esclarecidas, tendo em vista alcançar a resposta para a problemática desenvolvida. Nesse sentido, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) indicar como os estudantes da UFPR percebem a acessibilidade da instituição a partir do INES-Brasil;
- b) identificar e compreender, a partir dos indicadores de acessibilidade, que facilitam e/ou dificultam a permanência dos estudantes com deficiência na UFPR a partir do INES-Brasil.
- c) descrever as políticas, culturas institucionais e práticas educacionais de inclusão na UFPR na perspectiva dos estudantes.

A partir dessa breve contextualização acerca dos caminhos traçados para esta tese, enfatizamos a importância desse estudo para a inclusão em educação no Ensino Superior, sobretudo no campo das culturas, políticas e práticas de inclusão.

---

<sup>1</sup> Índice para Inclusão para Educação Superior (INES) trata-se de um instrumento que convoca à escuta da comunidade acadêmica a traçar um panorama das culturas, práticas e políticas de inclusão presentes nas instituições de ensino superior, sendo fundamentado nos estudos de Booth e Ainscow (2000; 2002; 2011) acerca do Index para a inclusão. É composto por três questionários que permitem coletar informações sobre a percepção da comunidade acadêmica na seleção de 25 indicadores que discorrem sobre temas centrais da educação inclusiva que compõem uma escala tipo Likert com variáveis de mensuração, numa pontuação crescente/decrescente (0 a 4 pontos). Os dados recolhidos são analisados pela verificação da distribuição dos valores atribuídos para mensuração na escala tipo Likert, por meio do tratamento descritivo com base na “Análise de correspondência múltipla” (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 90), caracterizada como “[...] uma técnica exploratória de sintetização (ou simplificação) da estrutura da variabilidade qualitativa dos dados (existência, frequência e conhecimento)”.

A pesquisa tem acompanhado as discussões que vêm sendo produzidas pelo Comitê Acadêmico de Deficiência e Acessibilidade – CAAyD<sup>2</sup> (tradução livre), da AUGM – Associação Universitária Grupo de Montevideo<sup>3</sup>, pela Rede Interuniversitária Latino-Americana e Caribenha sobre Deficiência e Direitos Humanos<sup>4</sup> (tradução livre) e pelo grupo de pesquisadores/as que fazem parte das Redes Internacionais em pesquisas sobre Acessibilidade e Inclusão, espaços nos quais minha orientadora, professora Doutora Laura Ceretta Moreira, vem participando. Essas redes de pesquisadores da América Latina, têm se debruçado nessa temática a fim de produzir materiais que possam contribuir, por meio de várias ações, para que os espaços universitários se tornem acessíveis e mais orientados pelo princípio de inclusão.

Esta rede de pesquisadores tem sido articulada entre instituições de ensino superior situadas na América Latina (Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai e Bolívia, Peru e Colômbia) e entre suas ações está a intencionalidade de aplicar um instrumento, que possa ser utilizado pelas instituições de educação superior, desde que seja mantido o rigor acadêmico que preconiza para obter resultados significativos, com vistas a introduzir, no âmbito das políticas de acesso e permanência no ensino superior para as pessoas com deficiência, ações que possibilitem às universidades desenvolverem um ambiente de inclusão.

É justamente neste contexto que tive a oportunidade de conhecer os estudos realizados por Tony Booth e Mel Ainscow (2000; 2002; 2011), no que concerne à perspectiva implementada inicialmente no contexto das escolas primárias, secundárias e especiais da Inglaterra e, posteriormente, disseminada em outras etapas do ensino, bem como o Index para a Inclusão, de autoria dos dois autores, e também nos estudos realizados na Colômbia, que deram origem ao Índice de Inclusão para a Educação Superior – INES – (Carrillo; Aristizabal, 2017).

Particularmente no Brasil, os estudos da Professora Doutora Mônica Pereira dos Santos, tradutora oficial do INDEX e autora de pesquisas sobre inclusão em educação e da Professora Doutora Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, que vem se dedicando a estudar e pesquisar sobre o Índice de Inclusão para a Educação Superior – INES, foram fundamentais para a construção desta tese.

---

<sup>2</sup> *Comité Académico de Discapacidad e Accesibilidad – CAAyD*

<sup>3</sup> <http://grupomontevideo.org/ndca/caaccesibilidad/>

<sup>4</sup> *Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y Derechos Humanos -*  
<http://red-universidadydiscapacidad.org/>

Nesse sentido, este estudo demonstra-se importante para a ampliação do entendimento acerca de como se pensar uma universidade que se oriente pela inclusão para além das condições de infraestrutura, adentrando aspectos socialmente relevantes para a eliminação de quaisquer barreiras que venham a desfavorecer a participação e o aprendizado com qualidade para a conclusão do ensino superior. Ademais, obter dados estatísticos acerca do acesso, permanência e conclusão são fontes importantes para o balizamento e entrelaçamento das análises no que tange à inclusão no ensino superior.

Esclarecemos que para a realização da produção de dados nossa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais da UFPR (n.6.581.779), atendendo a todos os requisitos referentes a pesquisas dessa natureza, que requerem que os participantes concordem por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com todo o processo de coleta de dados.

Nossa intenção de pesquisa é que pudéssemos produzir dados de duas instituições, quais sejam: Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contudo, por situações adversas, não tivemos sucesso quanto à produção de dados na UFSC. Dessa maneira, optamos por realizar nosso estudo apenas na UFPR. Para que os estudantes respondessem ao formulário online da pesquisa, eles foram acionados por meio de e-mail institucional e ainda por grupos de whatsapp vinculados à instituição. A partir disso, alcançamos o número de 30 estudantes de graduação e pós-graduação da UFPR que participaram de nossa coleta de dados por meio do formulário INES-Brasil<sup>5</sup> (Louzada, 2022). Sinalizamos que o universo de estudantes matriculados na instituição é de 38.226<sup>6</sup> pessoas, assim sendo o público participante de nossa pesquisa representa apenas 0,078% do universo total.

Pela característica de nosso instrumento de produção de dados, esta tese caracteriza-se como sendo uma pesquisa do tipo quali-quantitativa, haja vista que são utilizados dados numéricos e variáveis estatísticas para posterior análise e tratamento

---

<sup>5</sup> Esclarecemos que o formulário utilizado em nosso estudo é a primeira etapa de validação dos indicadores do INES-Brasil, sendo nossa opção para produção dessa tese como meio de mobilização para novas pesquisas e avanços da aplicação do instrumento na UFPR.

<sup>6</sup> Fonte: Portal da Transparência da UFPR. Disponível em: <http://www.transparencia.ufpr.br/public/indicadores/index.jsf> . Acesso em: 26/10/2024.

qualitativo do material produzido (Gatti, 2006). Esclarecemos que a referida autora aponta que:

os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí (Gatti, 2006, p. 28).

Nesse sentido, consideramos nosso estudo como sendo quali-quantitativo porque, a partir do percentual alcançado na matriz de semaforização do INES-Brasil<sup>7</sup>, ações qualitativas podem ser organizadas e implementadas na instituição para que esta seja orientada para a inclusão de pessoas com deficiência.

A abordagem de análise dos dados obtidos foi realizada de forma descritivo-analítica, haja vista a necessidade que encontramos de, primeiramente descrever de maneira mais aprofundada as respostas alcançadas por meio da aplicação do formulário INES-Brasil para posterior análise deles.

Acerca da abordagem descritivo-analítica esta se localiza em nossa tese no que tange ao olhar quali-quantitativo dos dados, pois de acordo com Fontelles et al (2009, p. 06) ao trabalharmos com “variáveis expressas sob a forma de dados numéricos”, classificando e aplicando uma análise qualitativa de tais dados, podemos, de forma mais abrangente, planejar ações de cunho coletivo. Ainda, no que concerne à abordagem descritiva destacamos que, conforme os autores, esta caracteriza-se por realizar o registro e descrição das características observadas e registrar e descrever os aspectos de determinada situação a partir de dados obtidos por meio de uma amostra da população em questão. Assim, observamos a necessidade de realizarmos nosso estudo por meio da abordagem descritivo-analítica, uma vez que nossa intencionalidade é ir além da descrição dos dados obtidos por meio do formulário INES-Brasil (Louzada, 2022), adentrando a análise deles a fim de inspirar ações que venham a ampliar a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino

---

<sup>7</sup> Tal aspecto será apresentado mais a frente quando os procedimentos utilizados pelo INES-Brasil serão esmiuçados (terceira seção da tese).

Superior. Deste modo, o olhar analítico se sustenta na perspectiva de uma avaliação aprofundada no aspecto qualitativo dos dados produzidos para que se possa fazer a relação do atual contexto com a possibilidade de aumentar a acessibilidade na instituição de nosso estudo.

A segunda seção<sup>8</sup> trata da Revisão Sistemática dos estudos já realizados acerca da temática de nossa pesquisa. Tal revisão se faz necessária para que possamos situar a pesquisa enquanto inovadora e demonstrar seu potencial para o enriquecimento na área de estudos acerca da inclusão no ensino superior.

A partir dessa contextualização geral de nossa pesquisa, a terceira seção desta tese apresentará o movimento da Educação no Brasil para a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência em todos os seus níveis. Para tanto, na terceira seção será apresentado um recorte histórico linear da inclusão, compreendendo que ela deve ser efetivada de maneira transversal, desde a educação infantil até a educação superior, coadunando com Haas e Esquinsani (2024), que indicam que a transversalidade possibilita o processo de acessibilidade em todos os níveis da educação, sendo as etapas e modalidades de ensino dimensões organizadas, articuladas e sequenciais e sendo o aspecto sequencial a tradução da função da transversalidade da educação especial.

Após o adensamento da compreensão dos aportes legais vigentes no âmbito da educação superior para esse grupo específico da população, a quarta seção apresentará a abordagem adotada nos estudos do Index para Inclusão (Booth; Ainscow, 2000; 2002; 2011). Estes estudos discorrem sobre como analisar se a instituição de ensino apresenta culturas, políticas e práticas que a caracterizam como orientadas pelos princípios de inclusão, de acordo com as reflexões realizadas a partir dos próprios agentes que nela se encontram e como a visualizam. Ainda, tal seção aborda o Índice de Inclusão para a Educação Superior - INES, instrumento utilizado como meio de produção dos dados desta tese em sua primeira etapa de validação dos , descrevendo o modo como ele deve ser utilizado e como este instrumento pode ser determinante para traçar novos rumos para que as universidades caminhem em direção à inclusão das pessoas, a partir dos indicativos obtidos pelo levantamento dos dados da instituição nas esferas administrativa, dos docentes e dos/das estudantes.

---

<sup>8</sup> O termo sessão é utilizado para atender orientações de normatização de dissertações e teses estabelecidas pela UFPR.

Para tanto, serão apresentadas de maneira mais aprofundada os 12 fatores com as questões específicas de cada um deles para que possamos organizar os dados obtidos como meio para promoção da inclusão no espaço da universidade e a análise será realizada a partir dos dados obtidos para os Indicadores de Existência, Frequência e Reconhecimento que apresentaram maior destaque nos dados obtidos.

Reiteramos que o instrumento tem grande potencial de se tornar um balizador das ações dentro do contexto universitário para que este ambiente se oriente cada vez mais no sentido da inclusão para todos. Isso porque, a partir dos indicadores, questionários e questões, pode-se obter dados específicos de cada universidade, analisando-os de acordo com aquela realidade e, na terceira etapa do INES, traçam-se direcionamentos para que seja melhorado o ambiente, o que pode e deve ser feito de tempos em tempos a partir de novas perspectivas para que se consiga preencher as lacunas que vierem a aparecer acerca da inclusão e também evidenciar as ações que foram efetivas para tal. Esclarecemos que a terceira etapa descrita não será abordada em nossa tese, necessitando análises futuras para apontar ações a serem efetivadas na instituição.

A quinta seção nos elucida o movimento que a UFPR tem realizado no transcorrer dos anos para que as pessoas com deficiência sejam contempladas com um processo de acessibilidade que venha a atender suas necessidades. Nesse sentido, são apresentadas ações institucionais e de articulação com docentes e discentes da instituição para que a universidade seja um espaço promotor de culturas, políticas e práticas de inclusão. Nesse sentido, será adensada a discussão acerca do modo como a UFPR realiza o processo de seleção para o ingresso por meio da reserva de vagas, tal como disposto em suas resoluções internas, assim como na Lei nº 13.409/2016, que inclui a obrigatoriedade de cotas para pessoas com deficiência. Tal adensamento é importante, uma vez que algumas instituições federais de ensino superior têm desenvolvido internamente mecanismos que promovem a inclusão, que são anteriores aos dispositivos legais nacionais.

Após a descrição e análise dos dados obtidos por meio da aplicação do formulário INES-Brasil (Louzada, 2022) consideramos que os estudantes têm maior conhecimento das possibilidades de apoio financeiro que a UFPR disponibiliza aos estudantes por meio de editais específicos. Contudo, as demais ações institucionais e os docentes para que as práticas de inclusão sejam mais presentes no espaço da

universidade de modo geral, são desconhecidas pela maior parte dos participantes da pesquisa. Assim, apesar dos esforços empreendidos pelos setores responsáveis pela inclusão na instituição, ainda há necessidade de que tais ações das equipes específicas (SIPAD, NAPNE) sejam amplamente disseminadas a fim de alcançar a todos os estudantes que de alguma maneira apresentam necessidades de acessibilidade para que permaneçam e concluam sua formação acadêmica.

## 2. REVISÃO SISTEMÁTICA: A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Para que se possa analisar o que tem sido produzido acerca da temática da acessibilidade, tendo em vista identificar as produções específicas relativas às pessoas com deficiência na educação superior, iniciamos a revisão sistemática a partir das pesquisas já realizadas que poderiam contribuir para a construção de nosso estudo, já que “a revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação [...] envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia” (Bento, 2012, p. 42). Dessa maneira, e a partir do entendimento dos estudos produzidos acerca da inclusão das pessoas com deficiências no ensino superior não somente no território nacional, procuramos realizar a busca para a revisão sistemática em plataformas nacionais e internacionais, pois conforme Bento (2012), é importante não somente definir melhor o problema de pesquisa, mas ainda obter uma melhor aproximação sobre o atual estado das pesquisas realizadas acerca da temática e, ainda, as lacunas e contribuições das investigações, tendo em vista o desenvolvimento do conhecimento.

Cabe dizer que “a seleção de dados assenta na definição de critérios rigorosos e objetivos” (Ramos; Faria; Faria, 2014, p. 18). Assim, a descrição do processo realizado para a obtenção dos resultados da revisão sistemática deve estar descrito rigorosamente para que as conclusões obtidas tenham consistência científica.

Apresenta-se na sequência os resultados levantados na busca de produções que contribuíram na construção de nossa pesquisa para a tese de doutoramento. Para a realização do levantamento das produções, foram definidos os descritores levando-se em conta o escopo da pesquisa que estamos realizando. São eles:

- 1) pessoa com deficiência;
- 2) ensino superior;
- 3) cotas;
- 4) ações afirmativas;
- 5) público-alvo da educação especial;
- 6) Lei n° 13.409/2016;
- 7) INES;

#### 8) acessibilidade.

A partir da definição dos descritores, optou-se pela inserção, sempre que necessário devido a características específicas das plataformas de busca, do conector booleano “AND”, podendo ser refinada a busca por produções que combinassem os descritores selecionados em seu estudo, aproximando ainda mais o objeto de estudo com nossa tese.

As plataformas de busca para a realização do levantamento das produções foram selecionadas por inserirem apenas estudos com credibilidade no campo científico, haja vista que elas têm critérios rigorosos para inclusão de trabalhos em seu portfólio, sendo as seguintes plataformas selecionadas para este levantamento de produções:

- 1) Catálogo de Teses e Dissertações CAPES;
- 2) Portal de Periódicos CAPES;
- 3) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- 4) Portal Scielo.org;
- 5) Education Resources Information Center (ERIC).

Os estudos encontrados foram selecionados após a leitura dos títulos e resumos, pelo fato de que estes elementos textuais apresentam os principais aspectos da pesquisa e o modo como foi desenvolvida. Assim, a partir dessa primeira aproximação, é possível averiguar as contribuições que eles trazem para o desenvolvimento de nossa tese.

Como forma de sistematizar os estudos selecionados, foram utilizados alguns filtros de busca para que houvesse uma aproximação mais efetiva no que tange à temática de nossa pesquisa. Em cada plataforma de busca, por apresentarem características específicas, foram selecionados diferentes filtros durante a revisão sistemática, que serão apresentados a seguir.

Após a seleção das produções de acordo com seus títulos e resumos, foi realizada a leitura dos trabalhos de pesquisa completos, tendo em vista poder verificar os aspectos que contribuem para a construção de nossa tese. Contudo, algumas das produções selecionadas previamente (a partir de seu título e resumo) demonstraram

trazer contribuições que se aproximavam do nosso objeto de estudo e seus objetivos, por não tratarem de nossa especificidade de pesquisa, qual seja, acessibilidade para pessoas com deficiência no ensino superior. Assim, foram retiradas da análise final da revisão sistemática desta tese.

Dessa maneira, o quantitativo de resultados geral está demonstrado abaixo:

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas na revisão Sistemática

<b>PESQUISA SELECIONADA POR MEIO DA REVISÃO SISTEMÁTICA QUE TRAZEM CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DESTA TESE</b>	
<b>PLATAFORMA DE BUSCA</b>	<b>TOTAL DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS</b>
Catálogo de Teses e Dissertações CAPES	13
Periódicos Capes	16
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	01
Portal SCIELO	07
Education Resources Information Center – ERIC	07
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>44</b>

Fonte: Elaboração da autora.

Na sequência, serão esclarecidos os aspectos e relevância das pesquisas selecionadas de acordo com a busca realizada em cada uma das plataformas a partir de suas características específicas (modo de utilização dos descritores<sup>9</sup> – com ou sem o uso do conector booleano –, filtros de busca, seleção e análise das produções).

Para a revisão sistemática realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, os descritores foram conectados por meio do termo “AND” e eles foram inseridos entre aspas (“”), como pode ser verificado no quadro abaixo, no qual estão apresentados os resultados quantitativos obtidos. Ainda, utilizou-se como filtro as

<sup>9</sup> Quando combinamos todos os descritores nos portais indicados não obtivemos nenhum resultado na busca tanto sem a utilização do conector booleano AND como a utilização deste. Com isso, partimos para a combinação por pares de descritores sendo o critério de combinação utilizado para essa revisão a relação entre as pessoas para qual esta pesquisa se direciona (pessoas com deficiência e público-alvo da educação especial) com a inclusão no ensino superior (ensino superior, Lei n.º 13.409, ações afirmativas, cotas) e nosso objeto de coleta de dados (INES e acessibilidade). A partir dos resultados apresentados pudemos obter pesquisas que contribuem para nosso estudo que são apresentadas na sequência.

produções durante o período entre 2016<sup>10</sup> e 2023<sup>11</sup>. Após a leitura dos títulos e resumos, as pesquisas selecionadas foram as seguintes:

Quadro 2 - Resultado Catálogo de Teses e Dissertações Capes

		RESULTADO DA BUSCA NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES		
FILTROS		TODOS OS RESULTADOS	2016 A 2023	LEITURA DO TÍTULO E RESUMO
DESCRITORES	"Pessoa com deficiência" AND "ensino superior"	102	57	12
	"Ações afirmativas" AND "público alvo da educação especial"	09	09	01
	"Público alvo da educação especial" AND "ensino superior"	22	17	03
	"Público alvo da educação especial" AND "cotas"	02	01	00
	"Lei n.º 13.409" AND "ensino superior"	01	01	01
	"INES" AND "pessoa com deficiência"	0	0	0
	"Acessibilidade" AND "ensino superior"	119	31	03
	"Pessoa com deficiência" AND "cotas"	192	122	00
	"Pessoa com deficiência" AND "Lei n.º 13.409"	8	8	02
	"Pessoa com deficiência" AND "acessibilidade"	1058	770	05

<sup>10</sup> O ano de 2016 foi selecionado tendo em vista a proximidade com a aprovação da Lei n° 13.409/2016, tendo em vista verificar o movimento que estava ocorrendo no âmbito das políticas públicas para as cotas para acesso das pessoas com deficiência no ensino superior.

<sup>11</sup> O ano de 2023 foi o último ano disponível para a realização da busca nessa plataforma.

	"ensino superior" AND "ações afirmativas"	449	283	03
	"ensino superior" AND "cotas"	481	311	02
	"ensino superior" AND "INES"	191	106	01
	"ações afirmativas" AND "Lei n.º 13.409"	01	01	00
	"ações afirmativas" AND "INES"	12	05	00
	"ações afirmativas" AND "acessibilidade"	36	27	02
	"cotas" AND "Lei n.º 13.409"	06	06	00
	"cotas" AND "INES"	28	16	00
	"cotas" AND "acessibilidade"	70	51	00
	"público-alvo da educação especial" AND "Lei n.º 13.409"	00	00	00
	"público-alvo da educação especial" AND "INES"	12	12	00
	"público-alvo da educação especial" AND "acessibilidade"	80	80	01
	"Lei n.º 13.409" AND "INES"	00	00	00
	"Lei n.º 13.409" AND "acessibilidade"	05	05	00
	"INES"	46	34	01

	AND "acessibilidade"			
--	-------------------------	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora.

Após essa fase da revisão sistemática, as pesquisas selecionadas foram lidas na íntegra para verificar se, de fato, coadunavam e contribuíam para a construção de nossa tese. Assim, durante esse processo de leitura foi verificado que algumas das pesquisas selecionadas, apesar de terem sido consideradas previamente, se afastavam de nosso objeto de estudo. Portanto, foram retiradas na etapa final da revisão sistemática. Por fim, ao final da busca no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, as pesquisas selecionadas, e que trataremos com maior profundidade na sequência, são as seguintes:

Quadro 3 – Descrição dos resultados Catálogo de Teses e Dissertações Capes

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Disneylândia Maria Ribeiro	2016	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco
As Políticas de Acesso para Estudantes com Deficiência nas IES Públicas do Estado do Paraná	Rosangela Gehrke Seger	2016	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
Os caminhos da política de acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos das pessoas com deficiência	Katariny Labore Barbosa da Luz	2018	Dissertação	Universidade Federal de Goiás
Política de Inclusão para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o que revelam as normativas	Jardiel Oliveira da Silva	2019	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas Universidades Federais do Centro- Oeste Brasileiro	Luana Rigotti Caiano Costalonga	2019	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados
A inclusão de alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora: desafios e perspectivas	Simone de Oliveira Alves	2019	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora

Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso Do Sul	Etiene Paula da Silva Diniz	2019	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados
Acessibilidade como um instrumento de inclusão no ensino superior: a UFRJ em um novo cenário	Fernanda Iglesias Webering	2020	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
A Lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência nos Institutos Federais de Educação: desafios e perspectivas nas políticas institucionais	Cristiane Ribeiro da Silva	2020	Tese	Universidade Federal do Paraná
Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: um panorama Brasil-México	Yelitza Fernanda Barrera Juarez	2020	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Ana Paula da Silva da Costa	2021	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
O INES-BRASIL e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira	Juliana Cavalcante de Andrade Louzada	2022	Tese	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Trajetória de pessoas com deficiência em uma universidade pública: um estudo a partir do Modelo Social de Deficiência	Romerito Costa Nascimento	2022	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>TOTAL DE PRODUÇÕES</b>	<b>13</b>			

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

A dissertação de Fernanda Iglesias Webering, intitulada “Acessibilidade como um instrumento de inclusão no ensino superior: a UFRJ em um novo cenário”, publicada no ano de 2020, traz em seu escopo de investigação a acessibilidade no ensino superior da UFRJ para as pessoas que se utilizam de cadeira de rodas. Por tratar da temática da acessibilidade e organizar suas análises a partir do olhar para a inclusão em educação para as culturas, políticas e práticas, este estudo nos traz aporte significativo no que concerne à contribuição desses aspectos que são discutidos na presente tese.

O estudo realizado por Simone de Oliveira Alves, apresentado para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública para

a UFJF sob o título “A inclusão de alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora: desafios e perspectivas” (2019), traz uma discussão acerca do acesso e permanência das pessoas com deficiência naquele espaço específico à luz das culturas, políticas e práticas, de acordo com os preceitos do Índice para Inclusão (Booth; Ainscow, 2000, 2002, 2011). Nesse sentido, tal pesquisa nos auxilia por ter proximidade com nossa análise e olhar acerca da acessibilidade na UFPR a partir de nosso instrumento de pesquisa, qual seja, o Índice de Inclusão para a Educação Superior - INES (Carrilo; Aristizabal, 2017).

A tese de doutorado de autoria de Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, sob o título “O INES-BRASIL e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira” (2022), é parte constituinte e fundamental de nossa pesquisa. Tal pesquisa organizou a tradução do Índice de Inclusão para a Educação Superior (INES), que é utilizado em nossa pesquisa. Além disso, a discussão dos dados obtidos naquele *lócus* específico versa acerca das culturas, políticas e práticas de inclusão. Assim, trata-se de estudo imprescindível para nossa discussão e análises a serem realizadas nos espaços de duas universidades com características diferenciadas das encontradas pela autora em São Paulo, pois nossa pesquisa ocorreu em uma universidade da Região Sul. Nesse sentido, as pesquisas se entrelaçam no que concerne a traçar-se um panorama de inclusão em educação no ensino superior em nível nacional. Além disso, a autora nos oferece aspectos importantes para nossa análise dos dados acerca das culturas, políticas e práticas de inclusão a partir do Índice para a Inclusão (Booth; Ainscow, 2000; 2002; 2011).

A dissertação “Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior” de autoria de Disneylândia Maria Ribeiro (2016), discute as barreiras atitudinais que as pessoas com deficiência encontram e enfrentam nas interações socioeducacionais no ambiente universitário, especificamente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), demonstrando que este processo de inserção no contexto universitário ainda é uma das grandes dificuldades para a inclusão deste público no ensino superior. Por meio de entrevistas com graduandos com deficiência e da observação em campo, este estudo pode nos auxiliar pelo fato de nossa pesquisa ser direcionada às condições de permanência dos estudantes com deficiência, passando pela acessibilidade em todos os aspectos, inclusive o atitudinal.

A dissertação “Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: um panorama Brasil-México”, de Yelitza Fernanda Barrera Juarez (2020), para além de uma análise acerca das condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência é escrita por uma pessoa com deficiência que teve a experiência acadêmica em ambos os contextos universitários (Brasil e México). Assim, possui reflexões importantes para as condições de acessibilidade das universidades estudadas. Ademais, esta pesquisa nos auxilia na contextualização dos processos de inclusão que as pessoas com deficiência vivenciam no ensino superior, bem como quais condições de acessibilidade têm sido garantidos e quais os caminhos que ainda precisa-se trilhar para alcançar a permanência com qualidade.

A dissertação “Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro”, de autoria de Ana Paula da Silva da Costa (2021), traz aspectos importantes acerca dos caminhos da inclusão naquele espaço e revela o quanto é importante a atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ (NAI) no processo de promoção da inclusão para as pessoas com deficiência. Ainda, trata de aspectos legais para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior com a perspectiva do Modelo Social da Deficiência, o qual coaduna com nosso entendimento acerca da inclusão, trazendo assim, subsídios para nosso estudo acerca da acessibilidade no ensino superior.

Com o objetivo de analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior públicas do Paraná, a dissertação “As Políticas de Acesso para Estudantes com Deficiência nas IES Públicas do Estado do Paraná” de autoria de Rosangela Gehrke Seger (2016), traz um aporte teórico importante para a análise das políticas educacionais de acesso ao ensino superior em âmbito nacional e das instituições do Paraná até o ano de 2015. Com isso, apresenta aspectos importantes para a compreensão do processo pelo qual a inclusão de estudantes com deficiência sofreu alterações que vieram a se configurar na reserva de vagas por meio de caminhos específicos para o ingresso deste público no ensino superior. Ademais, por ter como *lócus* de pesquisa o estado do Paraná, este estudo nos auxilia em grande medida no entendimento desse processo neste estado, em que se situa a universidade de nosso estudo.

As pesquisas “Os caminhos da política de acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos das pessoas com deficiência”, de autoria de Katariny Labore

Barbosa da Luz (2018), e “Política de Inclusão para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o que revelam as normativas”, de autoria de Jardiel Oliveira da Silva (2019), abordam os aspectos legais que tornaram o acesso ao ensino superior possível para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, auxiliam na apreensão dos momentos pelos quais a legislação nacional foi sofrendo mudanças que culminaram na Lei n.º 13.409/2016, possibilitando a reserva de vagas por meio das cotas para as pessoas com deficiência no ingresso a esse nível de ensino em todo o território nacional. Ademais, a dissertação de Katariny Labore Barbosa da Luz indica a importância da consolidação de políticas institucionais para as pessoas com deficiência, contribuindo em nossa discussão acerca dessa temática.

A tese “A Lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência nos Institutos Federais de Educação: desafios e perspectivas nas políticas institucionais”, de Cristiane Ribeiro da Silva (2020), traz a análise das diferentes formas de interpretação e aplicação da referida lei e seus possíveis efeitos na democratização do acesso para esses estudantes com deficiência após a Lei n.º 13.409/2016. Assim, essa produção científica nos auxilia, pois demonstra que a referida lei é um importante mecanismo de promoção do acesso ao ensino superior para esse público. Contudo, a autora indica que as instituições estudadas consideram importante manter suas políticas de reserva de vagas, somando a lei para a garantia da democratização do acesso por meio dos processos seletivos de ingresso. Ainda, a autora traz reflexões acerca do Modelo Social da Deficiência, o que vai ao encontro de nossa perspectiva acerca da deficiência, sendo de grande valia para nossa pesquisa.

O estudo “Trajetória de pessoas com deficiência em uma universidade pública: um estudo a partir do Modelo Social de Deficiência” de Romerito Costa Nascimento (2022), trata do impacto na trajetória acadêmica das pessoas com deficiência a partir das barreiras à participação e à aprendizagem que são postas no transcorrer do ensino superior. A pesquisa traz contribuições significativas para nossa produção por tratar sobre como a condição da deficiência vem sendo observada como individualizado. Isso, o que vai ao encontro ao que o autor discute em sua produção acerca do Modelo Social de Deficiência, que discorre sobre o modo como a sociedade deve se direcionar para tornar o ambiente universitário orientado pelo princípio de Inclusão. Com isso, o estudo nos auxilia na compreensão das barreiras identificadas

pelas pessoas com deficiência no ensino superior e o modo como estas buscam transpor os impedimentos à sua participação e aprendizagem naquele contexto.

O estudo “Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul”, de Etiene Paula da Silva Diniz (2019), aponta aspectos facilitadores para que os estudantes realmente se encontrem em movimento de inclusão no contexto de ensino, pesquisa e extensão que são pertinentes às universidades. Tais aspectos são indicados pelos próprios estudantes com deficiência que fizeram parte de um grupo focal para a obtenção e discussão dessas informações.

Por fim, a dissertação “Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro, de autoria de Luana Rigotti Caiano Costalonga (2019), aborda os aspectos acerca da Lei n.º 13.409/2016 com aporte teórico nas discussões propostas por Michel Foucault acerca da arqueogenealogia. Apesar desta perspectiva teórica não ser a mesma que traremos nas discussões desta tese, a referente pesquisa oferece aspectos importantes para a inclusão no ensino superior com foco na referida lei, haja vista que as instituições ali dispostas têm a obrigatoriedade de reservas de vagas para esse público.

Dando continuidade ao processo da revisão sistemática, apresentamos o modo como esta foi realizada no Portal de Periódicos CAPES. Foi utilizado como filtro as produções durante período entre 2016 e 2023, sendo os textos revisados por pares. Após a leitura dos títulos e resumos, as pesquisas selecionadas foram as seguintes, de acordo com os descritores escritos entre aspas (“”) e com a utilização do conector booleano “E”:

Quadro 4 - Resultado Portal Periódicos Capes

		RESULTADO DA BUSCA NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES		
FILTROS		TODOS OS RESULTADOS	2016 A 2023	LEITURA DO TÍTULO E RESUMO
DESCRITORES	"Pessoa com deficiência" E "ensino superior"	701	384	12
	"Ações afirmativas"	136	76	03

	E "público alvo da educação especial"			
	"Público alvo da educação especial" E "ensino superior"	857	451	06
	"Público alvo da educação especial" E "cotas"	128	58	03
	"Lei n.º 13.409" E "ensino superior"	06	04	02
	"INES" E "pessoa com deficiência"	790	550	02
	"Acessibilidade" E "ensino superior"	156	50	00
	"Pessoa com deficiência" E "ações afirmativas"	51	36	02
	"Pessoa com deficiência" E "cotas"	160	78	03
	"Pessoa com deficiência" E "Lei n.º 13.409"	05	05	00
	"Pessoa com deficiência" E "acessibilidade"	905	422	06
	"ensino superior" E "ações afirmativas"	485	262	00
	"ensino superior" E "cotas"	429	217	00
	"ensino superior" E "INES"	320	196	03
	"ações afirmativas" E "Lei n.º 13.409"	00	00	00
	"ações afirmativas" E "INES"	07	01	00

	“ações afirmativas” E “acessibilidade”	27	11	00
	“cotas” E “Lei n.º 13.409”	01	01	00
	“cotas” E “INES”	75	23	00
	“cotas” E “acessibilidade”	32	15	01
	“público-alvo da educação especial” E “Lei n.º 13.409”	03	03	01
	“público-alvo da educação especial” E “INES”	02	01	00
	“público-alvo da educação especial” E “acessibilidade”	58	27	00
	“Lei n.º 13.409” E “INES”	00	00	00
	“Lei n.º 13.409” E “acessibilidade”	02	01	00
	“INES” E “acessibilidade”	52	23	03

Fonte: Elaboração da autora.

Da mesma maneira como realizado no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, após essa fase de seleção das produções por meio da leitura dos títulos e resumos, os estudos selecionados foram lidos na íntegra para verificar se realmente trariam contribuições importantes para a construção de nossa tese. Durante esse processo de leitura foram encontradas algumas pesquisas que, apesar de terem sido selecionadas previamente, não abordavam a especificidade de nosso objeto de estudo. Portanto, foram retiradas nesta etapa final da revisão sistemática. Assim, ao

final da busca no Portal de Periódicos CAPES as pesquisas selecionadas, sobre as quais aprofundaremos suas discussões na sequência, foram estas:

Quadro 5 - Descrição dos resultados do Portal de Periódicos Capes

TÍTULO	AUTOR	LOCAL DE PUBLICAÇÃO
Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	Ana Paula Camilo Ciantelli; Lúcia Pereira Leite	Revista Brasileira de Educação Especial, 01, v.22(3), p.413-428, set. 2016
Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior No Brasil e em Portugal: algumas reflexões	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Maria Helena Martins	Acta Scientiarum. Education (UEM), v.38(3), p.259(11), 2016
Inclusão na Educação Superior Brasileira: Análise da Produção Científica	Josiane Pereira Torres; David dos Santos Calheiros; Vivian Santos	Revista Interfaces da Educação, 01, v.7(19), p.296-313, jun. 2016
A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades	Nozângela Maria Rolim Dantas	Tese disponível na biblioteca digital de teses e dissertação PUCRS - publicada em 14/12/2017
Interseções na gestão da acessibilidade na educação básica e no Ensino Superior: um ensaio omnilético	Mônica Pereira dos Santos; Sandra Cordeiro de Melo	Política e Gestão Educacional, 01, v.23(esp.1), p.818-835, out. 2019
Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações	Josiane Rodrigues Barbosa Vioto; Celia Regina Vitaliano	Revista Cocar, 01, v.14(29), p.584-602, maio 2020
Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro	Leonardo Santos Amâncio Cabral	Arquivos de Análise de Políticas Educacionais, v. 26, n. 1, jan. 2018
Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior	Viviane Prado Buiatti ; Liliane dos Guimarães Alvim Nunes	Revista Educação e Políticas em Debate, v. 11, n. 1, p. 325-345, jan.-abr., 2022
Políticas Públicas e Inclusão no Ensino Superior: a reserva de vagas para pessoas com deficiência	Claudia Gallert; Jacqueline Maria Duarte Lewandowski ; Eliane Pinto De Góes; Jessica Fernanda Wessler	Revelli, Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas, v. 13, 2021

	Ferreira; Andreia Nakamura Bondezan	
Políticas de educação especial e educação superior: acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal	Carina Elisabeth Maciel; Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses	Plurais - Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 3, n. 3, p. 114–135, 2019
A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409	José Roberto Herrera Cantorani; Luiz Alberto Pilatti; Caroline Lievore Helmann; Sani de Carvalho Rutz da Silva	Rev. Bras. Educ., v. 25 e250016, 2020
A inclusão e a reserva de vagas para a pessoa com deficiência no ensino superior	Fátima Aparecida Gonçalves Mendes	Revista Educação e Políticas em Debate, v. 11, n. 1, p. 312-324, jan./abr. 2022
Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso	Maria Edith Romano Siems-Marcondes; Dafne Souza Oliveira	Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 342-359, mai - ago, 2019
Acessibilidade e inclusão: Estratégias de educação inclusiva da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Fabiane Adela Tonetto Costas; Fabiane Vanessa Breitenbach; Sabrina Fernandes de Castro	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2857–2879, 2022
Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários	Juliana Cavalcante de Andrade Louzada; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0229–0245, 2022
Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da lei de reserva de vagas	Luiz Renato Martins da Rocha; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Elisângela Aparecida da Silva Lizzi	Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e9175, 2022
<b>TOTAL DE PRODUÇÕES</b>		<b>16</b>

Fonte: Portal de Periódicos CAPES.

Iniciamos pelo estudo que trata de aspectos da legislação e traz questões importantes para nossa tese é o intitulado “Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões” (Melo; Martins, 2016). Este estudo proporciona considerações importantes acerca da necessidade de condições para que a inclusão não se torne perversa, compreendendo os aspectos legais que respaldam os direitos das pessoas com deficiência no que tange ao ensino superior (acesso e permanência com qualidade).

Outro artigo, “Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras” (Ciantelli; Leite, 2016), traz em sua discussão, os aspectos legais e programas que visam à acessibilidade no ensino superior (PROUNI, PNEEPEI, PNAES/2020, Decreto n.º 7.611/2011, Programa Incluir, Programa Viver Sem Limites). Apresenta também, após a realização de entrevistas com coordenadores de Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais, ações realizadas para que as pessoas com deficiência tenham condições para permanência e conclusão dos cursos. Assim, contribui para ampliar nosso olhar para o que já está sendo realizado para a efetividade da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

Nessa mesma direção, o artigo “Inclusão na Educação Superior Brasileira: Análise da Produção Científica” (Torres; Calheiros; Santos, 2016) aborda a importância de o ambiente universitário estar acessível para as pessoas com deficiência na discussão acerca de uma análise de estudos já realizados na área, podendo nos auxiliar nesse sentido.

O artigo “Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações” (Vioto; Vitaliano, 2020), nos auxilia demonstrando a centralidade dos docentes para que as pessoas com deficiência estejam em movimento de inclusão. O texto enfatiza que não se deve apenas ter um local específico dentro das universidades para atender às demandas deste público e, sim, deve haver o comprometimento de todos, especificamente neste estudo sobre os docentes, para possibilitar as condições de acessibilidade que direcionam uma permanência com qualidade no contexto universitário para as pessoas com deficiência. Assim, tal estudo é relevante por ampliar a compreensão da acessibilidade no contexto universitário.

O artigo científico “Interseções na gestão da acessibilidade na educação básica e no Ensino Superior: um ensaio omnilético” (Santos; Melo, 2019), discute os aspectos legais de acesso e permanência das pessoas com deficiências em todos os níveis de ensino no Brasil. Além disso, elabora uma perspectiva (a Omnilética) que compreende as dimensões cultural, política, prática, dialética e complexa com aporte teórico nos estudos de Booth e Ainscow (2002, 2006, 2011) acerca do Index para a inclusão. O artigo oferece elementos importantes quando se discute as condições de permanência das pessoas com deficiência nas universidades, passando pelas

discussões de inclusão em todo o contexto universitário, abarcando ensino, pesquisa, extensão e socialização entre os envolvidos. Este estudo traz em sua discussão o aporte teórico que será desenvolvido em nossa tese, o qual tem se demonstrado importante para compreender o modo como a inclusão tem sido realizada e apontar possibilidades de ampliar a perspectiva de inclusão no ambiente universitário.

Dentre os estudos selecionados no Portal de Periódicos CAPES, como resultado da revisão sistemática realizada, foi selecionada a tese “A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades” (Dantas, 2017). A tese objetivou compreender o impacto das políticas nacionais para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na Universidade Federal de Campo Grande – UFCG. Por se tratar de uma tese de doutorado, este estudo é bastante esmiuçado nos aspectos conceituais e legais, contribuindo para nosso aprofundamento acerca de suas discussões. Este estudo de caso traz, ainda, especificidades de seu *lócus* de pesquisa que podem nos auxiliar a compreender o modo com os estudantes têm sido atendidos naquele lugar, contribuindo para o entendimento das diferenças existentes nas práticas de inclusão nas diferentes regiões brasileiras, haja vista que o Brasil é um país com dimensões continentais e com desigualdades bastante significativas. Em suas conclusões a autora esclarece que, apesar de todos os esforços envolvidos para a garantia de uma permanência com qualidade na instituição estudada, as ações realizadas ainda se caracterizam como pontuais para resolver questões de urgência. Dentre as dificuldades encontradas, em especial, se destaca a falta de aporte financeiro para possibilitar melhores condições para a acessibilidade como um todo no contexto universitário.

O estudo realizado por Leonardo Santos Amâncio Cabral (2018), “Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro”, realiza a análise de documentos que contextualizam movimentos nacionais e internacionais para a democratização do acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência. A partir disso, tal estudo nos auxilia no entendimento do papel do Estado no movimento de construir mecanismos que auxiliem no processo de inclusão em educação no nível superior com condições de acesso e permanência para esse público específico.

A pesquisa “Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior” (Buiatti; Nunes, 2022), traz uma análise da aplicação da política de reserva de vagas para as pessoas com deficiência para o ingresso no ensino superior na UFU, tratando especificamente da comissão de validação durante o processo de seleção. Com isso, tal estudo nos auxilia, pois na UFPR, instituição que é nosso escopo de pesquisa, existe a banca de validação para acesso por meio de reserva de vagas para esse público específico. Nesse sentido, podemos, a partir dessa pesquisa, obter subsídios para nossas análises.

O estudo de Lewandowski et al. (2021), “Políticas públicas e inclusão no ensino superior: a reserva de vagas para pessoas com deficiência”, trata do processo de inclusão no ensino superior por meio da reserva de vagas para as pessoas com deficiência. O artigo discute o papel do Estado para a garantia de mecanismos de inclusão nesse nível de ensino. Por meio da análise do número de ingressantes com deficiência no IFPR (*locus* de tal estudo), foi observado o aumento do quantitativo de estudantes com deficiência após a implantação de mecanismos de acesso, que ocorreram antes da obrigatoriedade legal por meio da Lei n.º 13.409/2016. Isso porque a instituição, anteriormente a esse marco legal, realizava movimentos para a inclusão das pessoas com deficiência. A partir do ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior as autoras indicam a necessidade constante de meios para a promoção de acessibilidade para que haja a permanência e conclusão desse nível de ensino pelas pessoas com deficiência, o que vai ao encontro de nossa pesquisa que trata de acessibilidade no ensino superior.

Outro estudo selecionado em nossa revisão sistemática foi “Políticas de educação especial e educação superior: acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal” (Maciel; Buytendorp; Meneses, 2019). As autoras analisam o ingresso de estudantes com deficiência naquele espaço, demonstrando que o movimento para inclusão desse público acontece antes da Lei n.º 13.409/2016. Mais uma vez, isso nos indica que as instituições de ensino superior se direcionaram à inclusão das pessoas com deficiência antes da obrigatoriedade de reserva de vagas. As autoras também enfatizam o quanto a identificação desses estudantes no espaço universitário é importante para que possam receber o atendimento necessário no que tange a acessibilidade, culminando em condições

adequadas para sua permanência. Um ponto importante que contribui para nossa pesquisa tratado nesse estudo é a necessidade de identificação dos estudantes para que as instituições possam movimentar-se para o atendimento e inclusão no espaço universitário.

Em “A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da Lei n.º 13.409”, (Cantorani et al., 2020), os autores identificam as dificuldades apresentadas para que a inclusão das pessoas com deficiência ocorra de modo a atender às necessidade de acessibilidade desse público. Eles apontam os desafios encontrados para a garantia do direito à educação com qualidade das pessoas com deficiência ao ensino superior, indicando o papel do Estado nesse processo como fundamental para a efetivação de tal direito por meio de ações que possibilitem subsídios para a inclusão no ensino superior.

O estudo de Fátima Aparecida Gonçalves Mendes (2022), “A inclusão e a reserva de vagas para a pessoa com deficiência no ensino superior”, trata da necessidade emergente da ampliação de estudos que promovam a discussão da inclusão no ensino superior. Por meio da análise da legislação específica para a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, a autora encontra indicativos que demonstram os desafios acerca das barreiras à acessibilidade para a permanência nesse nível de ensino. A autora reflete que deve-se promover o acesso, mas efetivar condições para que as pessoas com deficiência tenham suas demandas de acessibilidade atendidas para uma educação com qualidade.

O texto de Siems-Marcondes e Oliveira (2019), “Ensino Superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso”, traz reflexões a partir de entrevistas realizadas com estudantes com deficiência e representantes do Núcleo de Acessibilidade de uma instituição de ensino superior federal. Tal estudo indica que, naquele espaço, apesar de serem percebidos avanços no processo de inclusão para as pessoas com deficiência, ainda há necessidade de movimentos que atendam às demandas de acessibilidade para esse público com vistas à ampliação de condições para um atendimento que garanta a permanência.

A pesquisa realizada por Costas, Breitenbach e Castro (2022), “Acessibilidade e inclusão: estratégias de educação inclusiva da Universidade federal de Santa Maria (UFSM)”, trata da aplicação do Índice de Inclusão para Educação Superior (INES)

naquela instituição. Por tratar-se de nosso instrumento de pesquisa, tal estudo nos traz subsídios importantes para a ampliação do modo como os dados obtidos a partir da aplicação desse instrumento podem ser observados e analisados, sendo importante para nosso processo de estudos acerca dele. Ademais, os resultados da referida pesquisa demonstram o potencial que o INES tem para a melhoria das condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência no ensino superior a partir das informações obtidas através das respostas ao formulário. Com isso, tal instrumento pode trazer subsídios importantes para a promoção da inclusão em educação no ensino superior.

O estudo “Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários”, de autoria de Louzada e Martins (2022), trata do processo pelo qual as autoras percorreram no que tange à preparação do Índice de Inclusão para Educação Superior (INES), o qual foi selecionado para ser utilizado como instrumento de coleta de dados em nosso estudo. Dessa maneira, tal estudo é imprescindível para que possamos compreender o modo com as autoras organizaram o processo de tradução para a correta utilização de tal instrumento, garantindo assim a fidedignidade dos dados construídos a partir de sua aplicação.

A pesquisa de Rocha, Lacerda e Lizzi (2022), “Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da lei de reserva de vagas”, traz aspectos importantes no que concerne ao quantitativo de estudantes com deficiência no ensino superior antes da Lei n.º 13.409/2016, o que nos traz indicativos importantes do movimento que houve para a inclusão das instituições antes da referida lei para que possamos verificar o impacto desta no atual momento.

Após a realização do levantamento das produções no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e no Portal de Periódicos CAPES, adicionou-se, como critério de exclusão, os estudos que apareceram novamente na busca nas plataformas, que seriam contabilizados mas não descritos novamente, aparecendo na busca nos seguintes portais: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) Portal Scielo.org; e 3) Education Resources Information Center (ERIC). Os descritores foram inseridos com a utilização de aspas (“”) e sem qualquer conector booleano. Como critério de inclusão foram utilizadas as seguintes regras: averiguação na busca avançada da plataforma e correspondências de todos os termos e produções no

período entre os anos 2016 e 2023. O resultado da combinação dos descritores segue abaixo:

Quadro 6 - Resultado Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

		RESULTADO DA BUSCA NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD		
FILTROS		TODOS OS RESULTADOS	2016 A 2023	LEITURA DO TÍTULO E RESUMO
DESCRITORES	“Pessoa com deficiência” “ensino superior”	189	93	08
	“Ações afirmativas” “público alvo da educação especial”	11	11	01
	“Público alvo da educação especial” “ensino superior”	13	13	0
	“Público alvo da educação especial” “cotas”	02	02	01
	“Lei n.º 13.409” “ensino superior”	02	02	02
	“INES” “pessoa com deficiência”	174	108	01
	“Acessibilidade” “ensino superior”	386	258	05
	“Pessoa com deficiência” “ações afirmativas”	75	52	01
	“Pessoa com deficiência” “cotas”	174	103	01
	“Pessoa com deficiência” “Lei n.º 13.409”	15	15	01
	“Pessoa com deficiência”	927	583	04

	“acessibilidade”			
	“ensino superior” “ações afirmativas”	414	251	01
	“ensino superior” “cotas”	544	354	02
	“ensino superior” “INES”	174	108	01
	“ações afirmativas” “Lei n.º 13.409”	04	04	01
	“ações afirmativas” “INES”	13	05	00
	“ações afirmativas” “acessibilidade”	36	23	01
	“cotas” “Lei n.º 13.409”	14	14	00
	“cotas” “INES”	28	11	00
	“cotas” “acessibilidade”	82	55	01
	"público-alvo da educação especial" "Lei n.º 13.409"	02	02	00
	"público-alvo da educação especial" "INES"	05	04	00
	"público-alvo da educação especial" "acessibilidade"	61	55	01
	"Lei n.º 13.409" “INES”	01	01	00
	"Lei n.º 13.409" “acessibilidade”	12	12	01

	"INES" "acessibilidade"	43	26	01
--	----------------------------	----	----	----

Fonte: Elaboração da autora.

Como realizado nas plataformas de busca anteriores, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Portal de Periódicos Capes, após esta primeira seleção realizada por meio da leitura dos títulos, resumos e exclusão de produções que já foram encontradas nas plataformas anteriores, as pesquisas foram lidas na íntegra para verificar se contribuiriam para a construção de nossa tese. As pesquisas encontradas que não se enquadraram como relevantes para nossa tese foram retiradas da listagem, que trazemos para análise a seguir. Assim, os estudos com base nos quais aprofundaremos nossas discussões foram estes:

Quadro 7 - Descrição dos resultados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
Diagnóstico dos indicadores de acessibilidade nos cursos presenciais de graduação da UFSC: propostas de ações/estratégia e Guia Prático de Atendimento à Pessoa com Deficiência	Karen Laíse Moroski	2022	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>TOTAL DE PRODUÇÕES</b>	<b>01</b>			

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Este estudo se mostrou importante para nossa construção de tese. Após a realização de entrevistas com coordenadores de diversos cursos da UFSC acerca das condições de acessibilidade da universidade, a autora propôs, como produto final da pesquisa, um Guia Prático de Atendimento à Pessoa com Deficiência, promovendo melhores condições para o acesso aos serviços da instituição que esse público pode vir a necessitar. Assim, por meio desse material, a inclusão naquele espaço pode ser ampliada.

Seguimos com os achados na busca realizada no Portal Scielo, a qual foi realizada utilizando a seguinte sistemática: os descritores estavam com os termos entre aspas (""), nessa plataforma observou-se novamente a necessidade de utilizar

o conector booleano “AND” e filtramos por produções entre 2016 e 2023, excluindo os estudos que já haviam se apresentado nas buscas anteriores. Assim, obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 8 - Resultado Portal Scielo

		RESULTADO DA BUSCA NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD			
DESCRITORES		FILTROS	TODOS OS RESULTADOS	2016 A 2023	LEITURA DO TÍTULO E RESUMO
		“Pessoa com deficiência” AND “ensino superior”	15	15	03
		“Ações afirmativas” AND “público alvo da educação especial”	00	00	00
		“Público alvo da educação especial” AND “ensino superior”	03	03	02
		“Público alvo da educação especial” AND “cotas”	00	00	00
		“Lei n.º 13.409” AND “ensino superior”	01	01	01
		“INES” AND “pessoa com deficiência”	36	20	00
		“Acessibilidade” AND “ensino superior”	37	28	05
		“Pessoa com deficiência” AND “ações afirmativas”	02	02	00
		“Pessoa com deficiência” AND “cotas”	03	01	00
		“Pessoa com deficiência” AND “Lei n.º 13.409”	00	00	00
		“Pessoa com deficiência” AND “acessibilidade”	30	24	01

	“ensino superior” AND “ações afirmativas”	52	31	00
	“ensino superior” AND “cotas”	54	33	00
	“ensino superior” AND “INES”	17	06	00
	“ações afirmativas” AND “Lei n.º 13.409”	00	00	00
	“ações afirmativas” AND “INES”	01	00	00
	“ações afirmativas” AND “acessibilidade”	05	04	00
	“cotas” AND “Lei n.º 13.409”	00	00	00
	“cotas” AND “INES”	02	00	00
	“cotas” AND “acessibilidade”	02	02	00
	“público-alvo da educação especial” AND “Lei n.º 13.409”	00	00	00
	“público-alvo da educação especial” AND “INES”	00	00	00
	“público-alvo da educação especial” AND “acessibilidade”	04	03	00
	“Lei n.º 13.409” AND “INES”	00	00	00
	“Lei n.º 13.409” AND “acessibilidade”	00	00	00
	“INES” AND “acessibilidade”	03	02	00

Fonte: Elaboração da autora.

Do mesmo modo como realizado nos processos de busca realizados nas plataformas anteriormente citadas, após a seleção das produções por meio da leitura dos títulos e resumos, leu-se os textos na íntegra para verificar se seriam importantes para a construção de nossa tese. Algumas pesquisas demonstraram não trazer contribuições significativas. Portanto, foram retiradas nessa etapa de discussão da revisão sistemática. Assim, apresentamos o resultado da busca no Portal Scielo.org, bem como a descrição dos achados da revisão:

Quadro 9 - Descrição dos resultados do Portal Scielo

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>LOCAL DE PUBLICAÇÃO</b>
Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras	Leonardo Santos Amâncio Cabral; Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017
A permanência de estudante com deficiência nas universidades brasileiras	Carina Elisabeth Maciel; Alexandra Ayach Anache	Educar em Revista, n. 3, p. 71-86, 2017
Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados	Washington Cesar Shoití Nozu; Marilda Moraes Garcia Bruno; Leonardo Santos Amâncio Cabral	Psicologia Escolar e Educacional, SP, n. Especial, 105-113, 2018
Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Eliana Rodrigues Araújo	Psicologia Escolar e Educacional, v. 22 n. spe, p. 57-66, 2018
Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora	José Guilherme de Andrade Almeida; Eliana Lucia Ferreira	Psicologia Escolar e Educacional, v. 22 n. spe p. 67-75, 2018
Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense	Joana d'Arc de Vasconcelos Neves; Rogerio Andrade Maciel; Marcos Vinicius Sousa Oliveira	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.100, n. 255, p. 443-463, set. 2019
A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409	José Roberto Herrera Cantorani; Luiz Alberto Pilatti; Caroline Lievore Helmann; Sani de Carvalho Rutz da Silva	Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250016, 2020
<b>TOTAL DE PRODUÇÕES</b>		<b>07</b>

Fonte: Portal Scielo.

O artigo “Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras” (Cabral; Melo, 2017), traz uma análise dos aspectos normativos existentes no Brasil para o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior. Nesse sentido, nos dá subsídios importantes para compreendermos o movimento para a inclusão na educação superior e traz elementos como atendimento, demandas e desafios existentes para que se possa avançar nas discussões acerca das condições de permanência e participação plena nesse nível de ensino.

O estudo “Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados” (Nozu; Bruno; Cabral, 2018) trata da maneira como a UFGD tem se organizado para garantir condições de acesso e permanência para as pessoas com deficiência. A partir das evidências encontradas naquele lugar, enfatiza a necessidade de responsabilidade compartilhada para a eliminação de barreiras para a inclusão, demonstrando que a inclusão é um movimento constante e de responsabilidade de todas as pessoas que estão no espaço das universidades. Nesse sentido, nos traz elementos significativos para subsidiar nosso entendimento acerca da permanência das pessoas com deficiência no ensino superior por meio de condições de acessibilidade para a aprendizagem e participação.

Cantorani et al. (2020), no texto “A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da Lei n.º13.409”, abordam em sua construção e discussão os aspectos históricos pelos quais as pessoas com deficiência passaram que vieram a culminar na legislação que garante o acesso a universidades por meio das reservas de vagas (Lei n.º13.409). O texto discute as ações que atravessam o acompanhamento das pessoas com deficiência enquanto estudantes no ensino superior, bem como ações exercidas para que suas demandas sejam atendidas no âmbito da acessibilidade. O estudo destaca a importância do Estado para que estas condições possam ser disponibilizadas no contexto universitário enfatizando a necessidade de investimentos financeiros para tal, tendo por objetivo garantir o acesso, a permanência e o sucesso desse público específico.

O estudo “Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense” (Neves; Maciel; Oliveira, 2019), aborda os desafios indicados por coordenadores de cursos da Universidade Federal do Pará (UFPA) no que concerne à inclusão das pessoas com

deficiência. O estudo demonstra como a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior ainda enfrenta desafios para que possam ser garantidas condições de acessibilidade adequadas de acordo com as demandas apresentadas, desde a estrutura física dos espaços universitários até o atendimento das demandas de aprendizagem de cada estudante.

Em seu estudo “Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora”, José Guilherme de Andrade Almeida e Eliana Lucia Ferreira (2018), apontam a possibilidade de existirem falhas nos dados oficiais acerca da presença de estudantes com deficiência no ensino superior. Tais falhas podem ser relacionadas à ausência de mecanismos para levantamento dessas informações nas instituições, assim como pelo não reconhecimento, por parte dos próprios estudantes, da condição de deficiência que abrange a delimitação do público-alvo da educação especial de acordo com a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A partir disso, os autores indicam a necessidade de revisão dos modelos atuais de levantamento de dados a fim de que se possa ter indicadores reais do quantitativo de estudantes com deficiência no ensino superior a fim de melhorar as condições de acessibilidade nesse nível da educação.

O estudo “Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional” (Melo; Araújo, 2018) traz, além das informações pertinentes à legislação que garante o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, a atuação com vistas à garantia de acessibilidade por meio das ações desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Acessibilidade/CAENE/UFRN. Com isso, confere elementos importantes para a ampliação da qualidade da educação com a garantia da acessibilidade necessária na instituição. Tal estudo aponta, consoante à nossa perspectiva, que a inclusão em educação é um processo de constante movimento, demonstrando que sempre há ações a serem repensadas, ressignificadas e melhorias a serem implementadas para a sua efetivação.

O estudo de Carina Elisabeth Maciel e Alexandra Ayach Anache, “A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras” (2017), discorre analisa o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005, como uma estratégia para a inclusão em educação nesse nível de ensino para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, tal estudo nos traz subsídios importantes

para compreensão do movimento de inclusão no ensino superior iniciado pelas instituições antes do mecanismo de reserva de vagas instituído por meio da Lei n.º 13.409/2016.

Após a busca por produções em âmbito nacional, consideramos importante e necessário que fosse realizada a revisão das produções internacionais, haja vista que as discussões acerca da acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os níveis da educação ganharam força no cenário mundial e, especificamente no cenário nacional por meio de declarações e convenções das quais o Brasil é signatário<sup>12</sup>. Assim, por ser uma plataforma reconhecida no campo da Educação e indexar pesquisas realizadas em todo o mundo, optamos pela plataforma do Education Resources Information Center (ERIC). Ainda, pelas características específicas de busca desta plataforma, os critérios para realização da revisão sistemática foram alterados, tendo em vista alcançar as produções que contribuíssem para nossa tese.

No primeiro momento utilizamos os descritores anteriormente citados, ou seja, na língua portuguesa<sup>13</sup>, para verificar se seriam encontradas pesquisas desse modo. Os descritores foram escritos entre aspas ("" ) e utilizando o conector booleano "AND", sendo os critérios de inclusão: revisão por pares e texto completo disponível. Como não foi encontrado nenhum estudo com os descritores selecionados em língua portuguesa entre aspas ("" ) e o conector booleano "AND", realizamos a tentativa com a utilização dos descritores sem aspas ("" ) e, ainda, sem o filtro de período específico, obtendo assim um resultado inexpressivo em quantidade de produções, qual seja: com a combinação dos descritores pessoa com deficiência AND ensino superior a busca geral apresentou 03 produções e ao filtrarmos para textos revisados por pares, apenas 02 resultados foram alcançados. Contudo, apesar do baixo número de estudos encontrados, ambos os textos foram considerados pertinentes a esta produção de tese após a leitura dos mesmos na íntegra, sendo suas especificidades relatadas na sequência das análises da revisão sistemática nesta plataforma.

---

<sup>12</sup> Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca (1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência na Guatemala (1999); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova Iorque (2007); dentre outras.

<sup>13</sup> Esclarecemos que após apresentarmos os resultados obtidos utilizando os descritores em inglês.

Quadro 10 - Descrição dos resultados obtidos no *Education Resources Information Center*

TÍTULO	AUTOR	LOCAL DE PUBLICAÇÃO
Comparison of Perceptions of Inclusion Between University Instructors and Students with Disabilities in Ukraine	Sharon A. Raver-Lampman; Kateryna Kolchenko	The Journal of the International Association of Special Education, 8(1), 42-53, 2007
University and Disability: an Italian experience of inclusion	Silvia Maggiolini; Paola Molteni	Journal of Postsecondary Education and Disability, 26(3), 249-262, 2013
<b>TOTAL DE PRODUÇÕES</b>	<b>02</b>	

Fonte: *Education Resources Information Center* (ERIC).

O estudo de Raver-Lampman e Kolchenko (2007) trata de aspectos acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior ucraniano. Por se tratar de um país que se tornou independente muito recentemente (especificamente, no ano de 1991), o processo de inclusão das pessoas com deficiência no contexto social tem passado por transformações significativas. No entanto, ainda necessita de um período de tempo maior para ser consolidado. Isso porque, conforme as autoras, antes do país se tornar independente as pessoas com deficiência sequer podiam frequentar o ensino superior. Em geral, atualmente, as pessoas com deficiência são direcionadas ao ensino técnico, com características específicas para sua capacitação para o trabalho. Apenas uma universidade no país permite o acesso das pessoas com deficiência e ainda sem acessibilidade para garantir as condições de permanência necessárias. Nesse sentido, tal estudo, bem como algumas produções que serão discutidas posteriormente em nossa revisão sistemática acerca de outros países e suas políticas de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, contribui para nossa tese por causa da compreensão dos movimentos de políticas de acessibilidade que vêm se desenvolvendo no contexto mundial em diferentes aspectos e espaços de tempo de acordo com a democratização das nações. Democratização esta que torna possível que haja ganhos, sempre por meio de lutas, em direitos para as pessoas com deficiência no aspecto de inclusão em educação na sociedade como um todo.

Já o artigo intitulado “University and Disability: an Italian experience of inclusion” (Maggiolini; Molteni, 2013), por meio da vivência da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior da Itália, a qual teve início a partir dos anos 1970,

com maior ênfase após a Lei n.º 104/1992, conforme mostram os autores, nos traz elementos importantes para um direcionamento ao desenvolvimento de políticas para a inclusão universitária para este público. Entre estes elementos estão: 1) a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (Individualized (or personalized) Educational Plan – IEP) para atender às necessidades de cada uma das pessoas com deficiência de acordo com suas características; 2) tutoria para o acesso aos conteúdos, sendo os tutores (Specialized Tutoring) profissionais com formação na área específica para atender às demandas das pessoas com deficiência; 3) tutoria por pares (peer tutoring), na qual acadêmicos auxiliam os colegas com deficiência nos estudos das disciplinas, podendo ser de diferentes formas de interação: um para um, pequenos grupos, grandes grupos, diferentes focos de estudo e por grupos de interesse comum<sup>14</sup>; 4) suporte por meio de tecnologia assistiva; 5) suporte educacional individualizado (realizado pelos docentes em sala de aula demonstrando o aspecto de inclusão entre todos os sujeitos dentro do ambiente universitário); 6) isenção de taxas universitárias em mais de 66%. Estes elementos se apresentam como meios de tornar a inclusão das pessoas com deficiência uma realidade no ensino superior italiano, podendo nos auxiliar para tornar tais suportes uma realidade no Brasil. Contudo, os autores alertam para a necessidade de um bom aporte financeiro para que essas condições sejam possíveis, haja vista o alto custo que todos estes recursos apresentam, destacando que esse ainda é um desafio naquele país.

Na sequência, partiu-se para a realização do levantamento das produções utilizando os descritores na língua inglesa para verificar se haviam pesquisas que contribuíssem para a produção de nossa tese. Os descritores utilizados foram:

- 1) *disabled students*;
- 2) *disabled person*;
- 3) *higher education*;
- 4) *university education*;
- 5) *special education*;
- 6) *affirmative actions*<sup>15</sup>;

---

<sup>14</sup> Tradução nossa do original: one-to-one, small groups, large groups, diverse target, and stakeholders groups.

<sup>15</sup> Os descritores: cotas, público-alvo da educação especial e Lei n.º 13.409/2016 não foram utilizados nesta busca por serem específicos da realidade brasileira.

- 7) INES;  
8) *accessibility*.

Ademais, cabe delinear o modo como tais descritores foram utilizados, sendo todos entre aspas (“”) quando utilizados isoladamente e, quando combinados pelo conector booleano “AND” os termos foram utilizados sem aspas (“”), uma vez que, utilizando-as, não foram encontrados resultados na busca. Além disso, delimitou-se como filtros apenas os textos revisados por pares, com texto completo disponível na plataforma. Como realizado nas buscas anteriores, os textos foram selecionados a partir da leitura de seu título e resumo. Os resultados obtidos a partir dos descritores acima relacionados seguem abaixo:

Quadro 11 - Resultado *Education Resources Information Center* (ERIC) – descritores em inglês

	FILTROS	RESULTADO DA BUSCA NO EDUCATION RESOURCES INFORMATION CENTER - ERIC		
		TODOS OS RESULTADOS	PRÉVIA	LEITURA DO TÍTULO E RESUMO
DESCRITORES	<i>Disabled person</i> AND <i>University education</i>	03	01	01
	<i>Affirmative actions</i> AND <i>Special education</i>	42	03	00
	<i>Special education</i> AND <i>University education</i>	262	110	02
	<i>“disabled students”</i>	1010	52	08
	<i>“higher education”</i>	00	00	00
	<i>“affirmative actions”</i>	857	17 <sup>16</sup>	00
	<i>“INES”</i> AND <i>“Accessibility”</i>	01 <sup>17</sup>	00	00

<sup>16</sup> Estes 17 textos relacionavam a ações afirmativas a questões étnico-raciais, sendo assim, excluídos desta revisão sistemática.

<sup>17</sup> O estudo encontrado tratava de estudantes com baixas condições socioeconômicas e tinha como autores Inês Márquez Chisholm, Jane Carey e Antonio Hernández, o que pode ter relacionado o primeiro nome da autora com nossa busca pelo descritor “INES”. Assim, por não ter relação com nosso objeto de estudos, este foi descartado.

	<i>Affirmative actions AND disabled students</i>	10	01	00
	<i>Affirmative actions AND higher education</i>	00	00	00
	<i>disabled students AND higher education</i>	00	00	00
	<i>University education AND disabled students</i>	2217	157	10
	<i>INES AND Accessibility</i>	00	00	00

Fonte: Elaboração da autora.

Após esta seleção por meio da leitura do título e do resumo de cada texto, eles foram lidos na íntegra para verificar quais as contribuições que trariam para a nossa tese. Nessa etapa alguns foram excluídos por não se apresentarem como relevantes para a construção desta pesquisa. Os estudos selecionados são os abaixo relacionados:

Quadro 12 - Descrição dos resultados obtidos no *Education Resources Information Center - ERIC*

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>LOCAL DE PUBLICAÇÃO</b>
<i>Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think?</i>	Yuxin Zhang; Sandra Rosen; Li Cheng; Jingshan Li	Higher Education Studies, v. 8, n. 4, 2018
<i>Kinds of Support Offered by the Disability Unit to Students with Disabilities at Institutions of Higher Learning in South Africa: A Case Study of the University of Venda</i>	Tshifhiwa Mbuva	Journal of Student Affairs in Africa, v. 7(2), p. 57-73, 2020
<i>Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education</i>	Stephanie Bain De Los Santos; Lori Kupczynski; Marie-Anne Mundy	International Journal of Higher Education, v. 8, n. 2, 2019
<i>Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities</i>	Alejandro Lorenzo-Lledó; Gonzalo Lorenzo; Asunción Lledó; Elena Pérez-Vázquez	Journal of Technology and Science Education, 10(1), p. 127-141, 2020

<i>Student Experience and Quality of Tertiary Education for Students with Disabilities in Lesotho</i>	Paseka Andrew Mosia; Tlakale Nareadi Phasha	Journal of Student Affairs in Africa, v. 8(1), 13-28, 2020
<b>TOTAL DE PRODUÇÕES</b>	<b>05</b>	

Fonte: *Education Resources Information Center (ERIC)*.

Os artigos encontrados nesta busca realizada no Education Resources Information Center (ERIC) apresentam textos que tratam do contexto de inclusão das pessoas com deficiência em diferentes países. Deste modo, todos nos auxiliam no entendimento do movimento e das lutas globais em torno da inclusão das pessoas com deficiência e a importância de que haja uma união internacional para tornar possível o acesso, permanência e condições de acessibilidade e qualidade no ensino superior para este público específico. Abaixo, explanamos as especificidades de cada estudo, bem como suas contribuições para nossa tese.

O texto de Zhang et al. (2018) “Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think?” discute a percepção dos docentes do ensino superior chinês acerca da inclusão das pessoas com deficiência. Os docentes relatam que não sabem como lidar com a acessibilidade necessária para que estes estudantes sejam incluídos realmente, porque de acordo com os autores do estudo, a educação inclusiva para as pessoas com deficiência é recente no contexto cultural chinês, dificultando o entendimento dos meios para tornar a educação acessível. Dessa maneira, podemos inferir que para que as universidades se direcionem aos princípios de inclusão há necessidade que a sociedade tenha uma consciência sobre inclusão. Ademais, os autores indicam que na China ainda existem classes e escolas específicas para as pessoas com deficiência. Isso torna ainda mais desafiador o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior naquele país para os docentes universitários, pois eles não contam com o suporte de especialistas para tornar suas aulas acessíveis a todos os estudantes com deficiência, em especial quando se trata de pessoas surdas e cegas.

Outra realidade que se apresenta com bastante dificuldade no acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior é a apresentada no artigo “Student Experience and Quality of Tertiary Education for Students with Disabilities in Lesotho” (Mosia; Phasha, 2020). Segundo este estudo, a acessibilidade

no contexto universitário em Lesotho<sup>18</sup> ainda não comporta uma estrutura física, material e atitudinal que possibilite o acesso e a permanência com qualidade das pessoas com deficiência no ensino superior. Para o autor, isso acontece porque a sociedade, para além das dificuldades econômicas enfrentadas pelo país, trata as pessoas com deficiência como os 'outros', recaindo assim sobre estas pessoas uma discriminação negativa, dificultando o processo de inclusão deste grupo específico na universidade por se tratar de uma sociedade excludente.

Em outra direção, o estudo de Mbuyha (2019) "Kinds of Support Offered by the Disability Unit to Students with Disabilities at Institutions of Higher Learning in South Africa: A Case Study of the University of Venda" destaca a atuação das Unidades de Deficiência (UDs) como central na ampliação da cultura de inclusão dentro daquela universidade<sup>19</sup>. O autor aponta que estas unidades realizam trabalhos que visam promover o esclarecimento acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior e como se deve proceder para que essa inclusão esteja presente em todos os ambientes da universidade. Por meio de workshops e palestras, entre outros mecanismos, buscam disseminar as maneiras como os docentes, estudantes e toda a comunidade acadêmica pode auxiliar para tornar esse ambiente acessível para todos nos aspectos de ensino e convivência. Contudo, ainda há destaque neste estudo sobre o fato de serem necessários mais recursos financeiros para que as condições de acessibilidade possam ser atingidas. Dentre os aportes disponíveis aos estudantes com deficiência, a Universidade de Venda conta com o uso de tecnologia assistiva e tutor/assistente em sala de aula.

Podemos destacar que ambos os estudos, Mosia; Phasha, (2020) e Mbuyha (2019), foram realizados na África do Sul. Contudo, apresentam realidades completamente distintas acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Assim, podem nos auxiliar na compreensão das diferentes realidades vividas no Brasil. Cabe dizer que devemos considerar as diferentes configurações do Estado brasileiro, que se caracteriza por uma unidade federativa. Portanto, diferentemente da configuração dos governos da África do Sul, segue a mesma legislação em todo território nacional.

---

<sup>18</sup> País localizado na região centro-leste da África do Sul que se tornou independente apenas no ano de 1996.

<sup>19</sup> A Universidade de Venda está localizada em Thohoyandou, na província de Limpopo, África do Sul.

O estudo “Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education” (Bain De Los Santos; Kupczynski; Mundy, 2019) trata do sucesso acadêmico de estudantes com deficiência no transcorrer de seu desenvolvimento universitário no Texas<sup>20</sup>. De acordo com os autores, a universidade conta com cerca de 96% das turmas com estudantes com deficiência. O processo de inclusão deste público deve ser registrado na universidade para que os docentes tenham conhecimento das necessidades dos estudantes, mas esse registro é de responsabilidade do próprio estudante, só assim ele poderá receber a acessibilidade de que necessitar. Ainda, conforme o texto, após esse registro a universidade acessa os planos individuais que os estudantes tinham no ensino médio para verificar e disponibilizar os recursos que são necessários para cada estudante. O estudo afirma que com a devida acessibilidade, sendo os recursos adequados para cada necessidade dos estudantes, o sucesso acadêmico destes estudantes deve ser igual ao sucesso das pessoas que não têm deficiência.

Por fim, o artigo “Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities” de autoria de Lorenzo-Lledó et al. (2020), os autores trazem aspectos relacionados às metodologias inclusivas utilizadas no contexto universitário de Alicante<sup>21</sup>. Em suas discussões apontam que cerca de 61,3% dos docentes têm conhecimento da oferta de serviço de atendimento e apoio aos estudantes com deficiência. Contudo, cerca de 74,4% não sabiam que no vestibular há aspectos regulamentados para este público. Durante a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, foram apontadas as seguintes metodologias e situações: 1) utilização de diferentes recursos (visuais, auditivos, etc.) de acordo com as características dos estudantes para auxiliar no entendimento das aulas; e 2) fornecimento de materiais antes das aulas para auxiliar os diferentes ritmos de aprendizagem.

Os textos mostram realidades diferentes acerca das condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. Esta realidade é atravessada pelas condições políticas e sociais de cada contexto, sendo, em alguns países, uma realidade mais democrática e, em contrapartida, em outros, segregadora e incipiente nas discussões acerca desta temática. Nesse sentido, trazem

---

<sup>20</sup> Localizado na região sul dos Estados Unidos da América.

<sup>21</sup> Cidade situada na costa sudeste da Espanha.

contribuições importantes que auxiliam na produção de nossa tese, haja vista que podemos relacionar as condições de acessibilidade que acontecem no ensino superior no Brasil com similaridades e discrepâncias encontradas em outros países em relação a realidade brasileira.

Após a realização das etapas de busca, seleção e descrição dos estudos encontrados em nossa revisão sistemática, organizamos os textos considerados relevantes para nossa construção de tese em blocos de acordo com sua temática principal de discussão a fim de compor nossa análise dos achados nesse processo. Conforme Amâncio e Mendes (2023) essa fase final constitui o relato analítico da revisão.

Assim, pontuamos os seguintes grandes eixos encontrados e organizamos cada estudo em um bloco específico.

Quadro 13 - Agrupamento dos estudos encontrados na Revisão Sistemática por temática e discussão

<b>Bloco</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
<b>Aportes legais de inclusão no Ensino Superior para estudantes com deficiência</b>	Política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Ana Paula da Silva da Costa
	As Políticas de Acesso para Estudantes com Deficiência nas IES Públicas do Estado do Paraná	Rosângela Gehrke Seger
	Os caminhos da política de acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos das pessoas com deficiência	Katariny Labore Barbosa da Luz
	A Lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência nos Institutos Federais de Educação: desafios e perspectivas nas políticas institucionais	Cristiane Ribeiro da Silva
	Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro	Luana Rigotti Caiano Costalonga
	Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior No Brasil e em Portugal: algumas reflexões	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Maria Helena Martins

	Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro	Leonardo Santos Amâncio Cabral
	Políticas Públicas e Inclusão no Ensino Superior: a reserva de vagas para pessoas com deficiência	Claudia Gallert; Jacqueline Maria Duarte Lewandowski ; Eliane Pinto De Góes; Jessica Fernanda Wessler Ferreira; Andreia Nakamura Bondezan
	Políticas de educação especial e educação superior: acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal	Carina Elisabeth Maciel; Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses
	Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da lei de reserva de vagas	Luiz Renato Martins da Rocha; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Elisângela Aparecida da Silva Lizzi
	Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras	Leonardo Santos Amâncio Cabral; Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo
	Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora	José Guilherme de Andrade Almeida; Eliana Lucia Ferreira
	Comparison of Perceptions of Inclusion Between University Instructors and Students with Disabilities in Ukraine	Sharon A. Raver-Lampman; Kateryna Kolchenko
<b>Processos organizacionais de acessibilidade em Instituições do Ensino Superior</b>	Acessibilidade como um instrumento de inclusão no ensino superior: a UFRJ em um novo cenário	Fernanda Iglesias Webering
	Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Disneylândia Maria Ribeiro
	A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades	Nozângela Maria Rolim Dantas
	Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de	Viviane Prado Buiatti ; Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

	Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior	
	A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409	José Roberto Herrera Cantorani; Luiz Alberto Pilatti; Caroline Lievore Helmann; Sani de Carvalho Rutz da Silva
	A inclusão e a reserva de vagas para a pessoa com deficiência no ensino superior	Fátima Aparecida Gonçalves Mendes
	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense	Joana d'Arc de Vasconcelos Neves; Rogerio Andrade Maciel; Marcos Vinicius Sousa Oliveira
	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo; Eliana Rodrigues Araújo
	A permanência de estudante com deficiência nas universidades brasileiras	Carina Elisabeth Maciel; Alexandra Ayach Anache
	Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think?	Yuexin Zhang; Sandra Rosen; Li Cheng; Jingshan Li
	Student Experience and Quality of Tertiary Education for Students with Disabilities in Lesotho	Paseka Andrew Mosia; Tlakale Nareadi Phasha
<b>Políticas, culturas e práticas no processo de acessibilidade no Ensino Superior</b>	A inclusão de alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora: desafios e perspectivas	Simone de Oliveira Alves
	O INES-BRASIL e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira	Juliana Cavalcante de Andrade Louzada
	Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: um panorama Brasil-México	Yelitza Fernanda Barrera Juarez
	Trajetória de pessoas com deficiência em uma universidade pública: um estudo a partir do Modelo Social de Deficiência	Romerito Costa Nascimento
	Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso Do Sul	Etiene Paula da Silva Diniz

	Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	Ana Paula Camilo Ciantelli; Lúcia Pereira Leite
	Inclusão na Educação Superior Brasileira: Análise da Produção Científica	Josiane Pereira Torres; David dos Santos Calheiros; Vivian Santos
	Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações	Josiane Rodrigues Barbosa Vioto; Celia Regina Vitaliano
	Interseções na gestão da acessibilidade na educação básica e no Ensino Superior: um ensaio omnilético	Mônica Pereira dos Santos; Sandra Cordeiro de Melo
	Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso	Maria Edith Romano Siems-Marcondes; Dafne Souza Oliveira
	Acessibilidade e inclusão: Estratégias de educação inclusiva da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Fabiane Adela Tonetto Costas; Fabiane Vanessa Breitenbach; Sabrina Fernandes de Castro
	Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários	Juliana Cavalcante de Andrade Louzada; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
	Diagnóstico dos indicadores de acessibilidade nos cursos presenciais de graduação da UFSC: propostas de ações/estratégia e Guia Prático de Atendimento à Pessoa com Deficiência	Karen Laíse Moroski
	Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados	Washington Cesar Shoiti Nozu; Marilda Moraes Garcia Bruno; Leonardo Santos Amâncio Cabral
	A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409	José Roberto Herrera Cantorani; Luiz Alberto Pilatti; Caroline Lievore Helmann; Sani de Carvalho Rutz da Silva
	University and Disability: an Italian experience of inclusion	Silvia Maggiolini; Paola Molteni
	Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education	Stephanie Bain De Los Santos; Lori Kupczynski; Marie-Anne Mundy

	Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities	Alejandro Lorenzo-Lledó; Gonzalo Lorenzo; Asunción Lledó; Elena Pérez-Vázquez
	Políticas de Inclusão para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o que revelam as normativas	Jardiel Oliveira da Silva
	A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras	Carina Elisabeth Maciel; Alexandra Ayach Anache

Fonte: Elaboração da autora a partir dos trabalhos selecionados na Revisão Sistemática.

Um total de treze textos foram selecionados para compor o bloco temático **“Aportes legais de inclusão no Ensino Superior para estudantes com deficiência”**. Como descrito anteriormente, ao abordarmos cada um após a leitura dentro da sistemática da revisão, eles contemplam o escopo de nossa tese no que concerne ao percurso histórico da legislação, que deu subsídio para que as pessoas com deficiência alcancem seu direito a acessar ao Ensino Superior. Nesse sentido, tais produções compõem o aporte teórico que foi discutido na seção específica desta tese que trata do aporte legal para garantia do ingresso e permanência no Ensino Superior para as pessoas com deficiência.

O segundo bloco temático foi nomeado como **“Processos organizacionais de acessibilidade em Instituições do Ensino Superior”**. Os doze estudos desse bloco são importantes produções para alicerçar a discussão acerca das condições encontradas em diferentes espaços de Ensino Superior no que tange ao modo como as instituições têm se organizado para tornar os espaços educacionais mais acessíveis às pessoas com deficiência. Estes estudos trazem subsídios para que possamos verificar como a estruturação dos espaços que compõem o Ensino Superior são fatores que facilitam ou não a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Como terceiro bloco temático organizamos os estudos que tratam do **“Políticas, culturas e práticas no processo de acessibilidade no Ensino Superior”**, que é o cerne de nossa tese, ou seja, observar essa triangulação. Neste sentido foram selecionados um total de dezenove estudos. De modo significativo, tais pesquisas trazem discussões no que tange ao processo que a gestão das instituições de ensino, os docentes, os estudantes e toda a comunidade acadêmica têm

perpassado em busca de tornar o Ensino Superior orientado pela inclusão, promovendo discussões acerca de culturas, políticas e práticas. Dessa maneira, consideramos que nossa tese, tornar-se-á parte desse escopo de pesquisas que buscam promover discussões e ações para promoção de ambientes e ações que venham a diminuir as barreiras à participação e à aprendizagem para as pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Os picos de produções consideradas importantes para nossa revisão sistemática de acordo com seu ano de publicação<sup>22</sup> foram, conforme o quadro abaixo:

Quadro 14 - Número de produções selecionadas na Revisão Sistemática de acordo com seu ano de publicação

ANO	QUANTIDADE DE PESQUISAS NACIONAIS <sup>23</sup> SELECIONADAS
entre 2007 e 2013 <sup>24</sup>	02
2016	05
2017	03
2018	06
2019	09
2020	09
2021	02
2022	08

Fonte: Elaboração da autora.

Observa-se que os picos de produções consideradas pertinentes a nossa produção de revisão sistemática se deram nos anos de 2019 e 2022. Tal movimento indica que a partir do movimento legal que ganhou espaço no cenário nacional para a garantia de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior e após a obrigatoriedade de matrícula na educação básica, os pesquisadores brasileiros

<sup>22</sup> Esclarecemos que o período que abrange nossa Revisão Sistemática é de 2016 a 2023.

<sup>23</sup> Esclarecemos que as pesquisas selecionadas na Revisão Sistemática advindas da realidade da educação em outros países que não o Brasil, não compõem essa organização em razão de não utilizarmos um período específico de busca durante o momento de seleção. Tal situação se deu por considerarmos que a contribuição delas na construção de nossa tese é mais direcionada ao processo de acessibilidade no Ensino Superior em diferentes contextos.

<sup>24</sup> Referente aos estudos encontrados no Educacion Resources Information Center haja vista a característica dos filtros disponíveis na plataforma de busca.

passaram a se debruçar nessa temática a fim de contribuir para a construção de políticas e práticas inclusivas no Ensino Superior. Isso é demonstrado pelos pesquisadores que discutem os três blocos temáticos elencados anteriormente, em especial os que se debruçam no primeiro bloco, Legislação da Educação Especial para o Ensino Superior. Assim como em nossa tese, os pesquisadores da área inferem que a obrigatoriedade de matrícula na Educação Básica impulsionou a necessidade das instituições de Ensino Superior se movimentarem a fim de atender ao público de pessoas com deficiência que a cada ano passam a se fazer presentes em maior número nesse nível da educação.

Por fim, inferimos que a área de concentração dos estudos é a área das Ciências Humanas, tendo em vista o tema abordado nos estudos ser dessa área do conhecimento. Com isso, consideramos que nossa tese será um importante subsídio para contribuir com o processo de acessibilidade no Ensino Superior para as pessoas com deficiência a partir do movimento para a construção de culturas, políticas e práticas de inclusão nas instituições.

### 3 APORTES LEGAIS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Iniciamos esta seção com a apresentação de um breve histórico do percurso do direito à educação no ensino superior no que concerne às pessoas com deficiência, nosso foco de investigação. Faz-se necessário pontuar os ganhos que estas pessoas tiveram no transcorrer do tempo com forte presença de luta desses agentes para que pudessem se fazer presentes no âmbito desse nível de ensino.

Inicialmente, destacamos que apresentaremos um recorte histórico linear acerca dos principais marcos legais que tratam da inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil. Na sequência, especificaremos o movimento legal realizado especificamente para a inclusão no Ensino Superior, haja vista nossa perspectiva acerca da transversalidade da educação especial em todos os níveis da educação.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) traz em seu texto, no artigo 3º § IV que, dentre os objetivos fundamentais, a República Federativa do Brasil deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Nesse sentido, cruzamos esta obrigatoriedade de não discriminação com o disposto no artigo n.º 205, que diz que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Podemos inferir que iniciam-se as disputas para que as pessoas com deficiência possam ter assegurada a sua educação e que, com o transcorrer dos anos de lutas, passamos a compreender como direito à educação acessível com qualidade. Tal dispositivo legal de direitos discorre ainda, no artigo n.º 206 § I, que a educação deve propiciar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Um ponto importante que trataremos logo à frente é que, apesar de esse compromisso com a educação das pessoas com deficiências ser dever do Estado estar explícito, a presença de pessoas com deficiência na Educação Superior foi normatizada somente pela Lei n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (Costas; Breitenbach; Castro, 2022).

Assim, desde a promulgação da Constituição no ano de 1988 a educação deve ser para todos com condições de acessibilidade para o acesso e durante a permanência, contudo, sabe-se que dispor na legislação não necessariamente oportuniza que as ações desenvolvidas atinjam os objetivos propostos. Portanto, após esse avanço para toda a população brasileira, outros dispositivos têm sido discutidos e direcionados para que haja condições de se alcançar a inclusão em educação. Nesse sentido, nos utilizamos das reflexões de Booth e Ainscow (2011, p. 7), que esclarecem que a “inclusão é uma abordagem baseada em princípios de desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele”. Desse modo, todos devem participar da construção das propostas para que a inclusão seja democraticamente possível.

Seguindo a análise da legislação relacionada ao nosso estudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996 estabelece, no artigo 4º § V, a garantia do acesso aos níveis mais elevados do ensino. Um exemplo importante acerca do processo de inclusão no ensino superior é a organização de processos seletivos que atendem às necessidades específicas de cada estudante para a realização das provas de vestibular, sendo iniciado a partir do recebimento do Aviso Circular n.º 277 MEC/GM, no ano de 1996, pelas instituições, o qual indicou encaminhamentos de atendimento diferenciado para o processo de ingresso as pessoas com alguma necessidade específica no ensino superior, tendo em vista que as instituições buscassem garantir recursos educacionais, de infraestrutura e capacitação de seus recursos humanos para garantir a permanência com qualidade desses estudantes (Moreira, 2005).

Assim, a partir dessa garantia as instituições deveriam, no transcorrer dos anos, elaborar diretrizes para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Contudo, tal movimento iniciou efetivamente em todo território nacional a partir do ano de 2005 com o surgimento do Programa Incluir, o qual tem como objetivo “orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES” (Brasil, 2013), para que, com isso sejam assegurados os direitos das pessoas com deficiência na educação superior. Compreendemos que, por tratar-se de um processo, este deve ser constantemente revisitado, avaliado, reorganizado, reestruturado para que sejam efetuadas melhorias nas condições de ensino, na medida em que as instituições de ensino passam

constantemente por mudanças e, por meio da participação dos agentes envolvidos no processo educativo (estudantes, docentes, demais funcionários, comunidade acadêmica em geral) as transformações que ocorrem possam ter um direcionamento mais orientado pelos princípios da inclusão. Contudo, deve-se atentar para a importância da participação dos agentes no transcorrer desse processo, pois “as mudanças podem não ser consistentes entre si ou com relação a um desenvolvimento inclusivo” (Booth; Ainscow, 2011, p.10).

No ano de 2009, o Decreto n.º 6.949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 30 de março de 2007, traz, além de outras disposições significativas no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência, especificamente no artigo 24, o direito a um sistema de ensino voltado para a inclusão em todos os níveis, com a participação efetiva das pessoas com deficiência e adaptações razoáveis de acordo com as necessidades de cada um. Martins, Leite e Ciantelli (2018, p. 16) esclarecem que, no âmbito educacional o decreto acima citado promoveu avanços no que concerne a políticas públicas direcionadas para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, haja vista que “assegura o acesso ao sistema educacional em todos os níveis de ensino, tendo como meta a participação em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social”. Tal perspectiva vai ao encontro do que o Index para inclusão (Booth; Ainscow, 2011), que será utilizado como basilar neste estudo preconiza, uma vez que os autores indicam que os ambientes inclusivos se dão com base na participação de todos os agentes que dele fazem parte para a elaboração de melhorias nos processos envolvidos, nesse caso, o ensino superior.

Outro aspecto importante no processo de inclusão está disposto nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil, 2013), que trazem aspectos importantes das condições necessárias para a garantia da acessibilidade às pessoas com deficiência no ensino superior, dispondo-as da seguinte maneira: atitudinal e arquitetônica; metodológica ou pedagógica, na qual está imbricada o trabalho docente; programática, relacionada aos processos de sensibilização e informação acerca dos dispositivos legais relacionados à inclusão; instrumental, referindo-se aos diversos materiais que se fazem necessários para a inclusão dos estudantes; nos transportes, possibilitando condições adequadas para o deslocamento dos

estudantes; na comunicação, por meio da disponibilização de tecnologias assistivas e também de intérprete para o caso de uso de Libras; e digital, para a disponibilização de acervo bibliográfico acessível para este público de estudantes.

As condições de acessibilidade relacionadas acima vão ao encontro do Modelo Social da Deficiência<sup>25</sup> o qual, em linhas gerais, entende a deficiência como de responsabilidade coletiva da sociedade, deslocando a centralidade da responsabilidade do indivíduo e levando-a para o plano societário. Assim, a sociedade deve se mobilizar para promover condições de acessibilidade a todos, independentemente das condições biológicas de seus membros. Ademais, ao trazer a responsabilidade para a sociedade, o Modelo Social da Deficiência transporta-a para o modo como a sociedade se organiza para diminuir as barreiras de acessibilidade para as pessoas com deficiência (Piccolo, 2015; França, 2013). Assim, deve-se proporcionar a acessibilidade necessária para que a permanência com qualidade seja alcançada.

Na Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146, 2015) o Capítulo IV que trata da Educação, reitera o direito a um sistema educacional orientado pela inclusão em todos os níveis e que garanta condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem sendo oferecidos serviços e recursos de acessibilidade com vistas a eliminar as barreiras que existirem. Ainda no artigo n.º28 § III enfatiza a necessidade de que haja

projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

Assim, percebe-se a ampla movimentação dos dispositivos legais nacionais para que as pessoas com deficiência tenham condições de estarem inseridas em um

---

<sup>25</sup> “Advém do sociólogo Paul Hunt (1966) a primeira publicação elaborada por pessoas com deficiência, que teve por objetivo debater as limitações sociais vividas por essas pessoas para além das questões autobiográficas e principalmente médicas. É também atribuída a Hunt a pioneira articulação política de pessoas com deficiência na Inglaterra, em torno do que ficou posteriormente conhecido como movimento das pessoas com deficiência. Nesse contexto, nasceu a UPIAS – *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* – entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social” (França, 2013, p. 62).

sistema educacional, em todos os níveis de ensino, com acessibilidade e eliminação de quaisquer barreiras ao seu aprendizado. Martins, Leite e Ciantelli (2018) enfatizam que o artigo n.º 28 a LBI dá a incumbência ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o “XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

No que concerne a uma diretriz importante para esse público, no ano de 2008, a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI – dispõe sobre a transversalidade da educação especial e aponta que as ações desenvolvidas especificamente para o ensino superior devem proporcionar acesso, permanência e participação dos estudantes, tendo direcionamento para organizar os recursos e serviços que promovam acessibilidade para todos. Outra característica importante da PNEEPEI é o esclarecimento de quem de fato são as pessoas público-alvo da educação especial. Tal característica é importante para assegurar que as pessoas que fazem parte desse público específico tenham seus direitos garantidos. Nesse sentido, são público-alvo da educação especial (PAEE) na perspectiva da inclusão em educação pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, cada segmento deve ser esmiuçado para melhor entender que agentes são parte de cada grupo. Assim, considera-se

- a. alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- b. transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
- c. alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

Esta delimitação do público-alvo da educação especial auxilia para direcionar as ações de inclusão para esse público específico no âmbito da promoção de ações que possam garantir o acesso e a permanência no ensino superior. Cabe destacar que as universidades federais têm se movimentado no transcorrer das últimas décadas para possibilitar condições de acesso e permanência a estes estudantes. Destacamos que em nossa tese abordamos apenas a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, não adentrando os aspectos dos outros dois grupos acima citados, que são parte do público-alvo da educação especial, quais sejam, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Com a intencionalidade de garantir que as pessoas com deficiência tenham o ingresso garantido nas instituições federais de ensino superior, a Lei n.º 13.409 de 28 de dezembro de 2016, traz a alteração no texto da Lei n.º 12.711, de agosto de 2012 (artigo 3º), a qual inclui no processo a reserva de vagas às pessoas com deficiência. Dessa maneira, para além das pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, as pessoas com deficiência passaram a ter o direito à reserva de vagas de acordo com os dados do censo do IBGE.

Contudo, apesar da legislação proporcionar a reserva de vagas para as pessoas com deficiência no ano de 2016, algumas poucas universidades federais já asseguravam o acesso desse público por meio de resoluções e normativas internas (Costas; Breitenbach; Castro, 2022). Ainda, consideramos que a reserva de vagas para as pessoas com deficiência veio a ser garantida tardiamente, haja vista que o Programa Incluir, já no ano de 2005, indicava a necessidade de condições de acesso e permanência para as pessoas com deficiência na educação superior. Tal aspecto será discutido na sequência de nosso estudo, quando trouxermos as especificidades das políticas de inclusão da UFPR e o movimento da instituição sendo iniciado muito antes da Lei n.º 13.409/2016.

Assim, reconhecemos este percurso histórico acerca da legislação nacional para a garantia do direito à educação com condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência, bem como a relevância da compreensão da necessidade de ações com a participação desses agentes no processo de elaboração de diretrizes e práticas voltadas a tornar o ambiente universitário inclusivo em consonância com os estudos acerca do Index para a Inclusão (Booth; Ainscow, 2011).

### **3.1 Index e INES: Culturas, Políticas e Práticas Educacionais no Ensino Superior**

Como elemento central de nossa tese apresentamos a articulação entre o Índice para Inclusão (Booth; Ainscow, 2011) e o INES (Carrillo; Aristizabal, 2017) por considerarmos que ambos têm um potencial mobilizador para ampliar o processo de acessibilidade no Ensino Superior para as pessoas com deficiência. Destacamos que o instrumento utilizado em nossa pesquisa é o INES em sua primeira fase de validação dos Indicadores, sendo realizada a articulação realizada com o marco teórico do Índice para a Inclusão (2011).

Dessa maneira, entendemos ser necessário que sejam esmiuçados os aspectos desses dois importantes aportes para a compreensão do modo como eles alicerçam nossa discussão e análise dos dados coletados.

### **3.2 Índice para Inclusão: possibilidade de mobilização para a inclusão na universidade**

Ao tratarmos da inclusão das pessoas com deficiências no ensino superior, consideramos a importância de refletir acerca do modo como o espaço das universidades está organizado para receber esse público. Nesse sentido, propomos o aprofundamento nos estudos realizados a partir do Índice para Inclusão (Booth; Ainscow, 2000; 2002; 2011). Dessa maneira, este capítulo tratará do modo como o Índice para Inclusão é constituído e seu potencial de mobilização acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, proposta de nossa pesquisa.

O Índice para a Inclusão foi inicialmente desenvolvido a partir de estudos realizados com auxílio de professores, pais, gestores e pesquisadores com experiência no desenvolvimento inclusivo de escolas na Inglaterra, sendo sua primeira versão publicada no ano 2000. Como apontado na versão publicada no ano de 2011 (a mais recente tradução do material em língua portuguesa), apesar de ter sido produzido para escolas inglesas, sendo validado em outros quatro países: Brasil, Índia, África do Sul e Inglaterra, o Índice para a Inclusão tem sido utilizado como mecanismo mobilizador de reflexões inclusivas em muitos outros países, uma vez que foi traduzido para trinta e sete línguas (Booth; Ainscow, 2011).

Em nossa pesquisa, centramo-nos na versão publicada no ano de 2011, haja vista que os autores que a desenvolveram indicam que esta versão “reflete discussões incontáveis sobre o uso do Index com colegas na Inglaterra e ao redor do mundo” (Booth; Ainscow, 2011, p. 5). A partir das diversas reflexões realizadas em todo o mundo por pesquisadores que se debruçaram no desenvolvimento de estudos a partir do Index para Inclusão, a versão publicada em 2011

expandiu os valores inclusivos e os usou como base para delinear intervenções fundamentadas em princípios, por exemplo, que tenham a ver com sustentabilidade ambiental, cidadania nacional e global, não violência e promoção de saúde (*ibidem*).

Ainda, a partir disso, tal edição distribuiu a seção ‘mobilização de recurso’ buscando esmiuçar o papel dos recursos à aprendizagem e à participação como ponto primordial permeador de toda reflexão proposta no Index para Inclusão. Ademais, enaltecemos o direcionamento do Index que indica que a “inclusão é uma iniciativa compartilhada” (Booth; Ainscow, 2011, p. 5). A partir disso, entendemos que a participação é fundamental para a aprendizagem e que o combate à discriminação em qualquer sentido nunca tem fim, sendo uma constante na sociedade. Nesse sentido, a redução de barreiras é essencial para que os espaços universitários sejam inclusivos para as pessoas com deficiência, foco de nosso estudo.

Outro aspecto importante apontado por Santos, Silva, Pinto e Lima (2017, p. 333) é que o Index para Inclusão

trata-se de um documento riquíssimo que possibilita reflexões acerca da construção de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração de práticas de inclusão em educação em instituições de ensino (ou em grupos/equipes, por exemplo, que estão em busca do movimento de (re)visão de seus valores, intenções e ações).

Coadunamos com as autoras, haja vista o potencial de mobilização que o Index para Inclusão proporciona, direcionando ao movimento dentro e fora das instituições de ensino para o alcance de ambientes mais inclusivos a partir de ações

realizadas por todos os agentes envolvidos no processo educativo. A partir das reflexões propostas no documento pode-se perceber o potencial de ação considerando as culturas, políticas e práticas que tornam cada ambiente educacional mais sensível a atitudes inclusivas. Ainda, as autoras indicam que a inclusão em educação envolve colocar valores em ação para que sejam diminuídas as barreiras à aprendizagem e à participação para qualquer agente, possibilitando a minimização da exclusão e a valorização da diversidade.

Adentrando o modo como o Index para Inclusão se articula em direção à inclusão, devemos destacar que, para Booth e Ainscow (2011, p. 9) a “inclusão tem a ver com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos”. Nesse sentido, relaciona-se com o apoio aos ambientes educacionais para que se tornem mais responsivos “à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências” (*ibidem*) das pessoas envolvidas no processo educativo. Outro aspecto importante apontado pelo autor é que o Index tem o propósito de encorajar todos (funcionários, pais/responsáveis, estudantes, docentes) a colocarem em prática ações para a inclusão, com a participação ativa para que esta se efetive.

Assim, o documento constitui-se em um recurso para que as instituições se desenvolvam em um “processo investigativo-ativo, não meramente uma aplicação e uma avaliação das escolas quanto ao seu caráter inclusivo/excludente” (Santos; Silva; Pinto; Lima, 2017, p. 333).

Assim, entendemos o espaço universitário em constante movimento e transformação, sendo as mudanças que ocorrem direcionadas ou não para tornar este espaço orientado por processos de inclusão. A partir disso, as reflexões e apontamentos que podemos observar a partir do Index para a Inclusão o veem como um meio para tornar o espaço do ensino superior mais aberto à inclusão, especialmente, em nossa pesquisa, para as pessoas com deficiência.

Como Booth e Ainscow (2011, p. 11) indicam, as mudanças nos espaços educacionais se baseiam em valores inclusivos, “fazer a coisa certa envolve relacionar ações a valores”. Tal premissa está relacionada à maneira como a sociedade é constituída e articulada para a inclusão de todos. Podemos observar que os comportamentos nos espaços educacionais são reflexos de como a sociedade em geral se comporta. Não obstante, o modo como as universidades tratam a inclusão das pessoas com deficiência trata-se de um reflexo da maneira como este público é

incluído na sociedade como um todo. Nesse sentido, consideramos que o movimento para a inclusão das pessoas com deficiência pode vir a ser ampliado por meio de ações realizadas nos espaços universitários, sendo estas transferidas para tornar a sociedade mais inclusiva. Assim, o sentido de movimento de inclusão se torna inverso, partindo primeiramente dos ambientes educativos para compor-se na sociedade como um todo. Desse modo, “num plano mais profundo, tem a ver com ser reconhecido e aceito por nós mesmos” (*ibidem*). Dessa maneira, para efetivação da inclusão devemos considerar alguns aspectos importantes apontados por Booth e Ainscow (2011), sendo eles relacionados aos elementos abaixo apresentados e destacados pelos autores do Índice para Inclusão que consiste em nosso marco teórico para produção desta tese.

Quadro 15 - Inclusão em educação

<b>Inclusão em Educação envolve:</b>	
<b>1</b>	Colocar valores em ação.
<b>2</b>	Ver cada vida e cada morte como tendo o mesmo valor.
<b>3</b>	Apoiar a todos para que sintam que pertencem.
<b>4</b>	Aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino, e nas relações e comunidades das escolas locais.
<b>5</b>	Reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação.
<b>6</b>	Reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente.
<b>7</b>	Ligar a educação a realidades locais e globais.
<b>8</b>	Aprender com a redução das barreiras para algumas crianças, de modo a beneficiar a mais crianças.
<b>9</b>	Ver as diferenças entre crianças e entre adultos como um recurso para a aprendizagem.
<b>10</b>	Reconhecer o direito das crianças a uma educação de alta qualidade em sua localidade.
<b>11</b>	Melhorar as escolas para funcionários, pais/responsáveis e as suas crianças

12	Enfatizar o desenvolvimento dos valores e sucessos da comunidade escolar.
13	Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades.
14	Reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social.

Fonte: Booth; Ainscow (2011, p.11).

O Quadro acima aponta direções a serem seguidas para que o espaço educativo torne-se mais voltado para desenvolver processos de inclusão. A partir disso, podemos refletir sobre a maneira como o ambiente universitário está se comportando para receber as pessoas com deficiências e o modo com os agentes que atuam nesse espaço se mobilizam para que a inclusão em educação seja efetivada.

Como apontado por Santos, Silva, Pinto e Lima (2017, p. 334), estruturalmente o Index para Inclusão é composto por espaço teórico/conceitual que busca explicitar conceitos importantes para a consolidação de suas três dimensões: “a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão em Educação”. Assim,

políticas referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito. Culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados. Mudar as culturas é essencial para que se sustente o desenvolvimento (Booth; Ainscow, 2011, p.13).

Cabe ressaltar que o Index para a Inclusão trata de culturas, políticas e práticas como tendo o mesmo valor e estando todas essas três dimensões articuladas para o desenvolvimento da inclusão em educação. Portanto, um espaço educacional inclusivo deve promover culturas, políticas e práticas inclusivas com a participação de todos nos diversos aspectos relacionados à educação.

Ainda, cada uma das dimensões, culturas, políticas e práticas inclusivas, subdivide-se em dois eixos de reflexão, conforme figura abaixo:

Figura 1 - Dimensões do Index para Inclusão

DESCRIÇÃO: Imagem de um triângulo laranja a esquerda no qual a lateral esquerda consta o texto "Produzindo POLÍTICAS Inclusivas"; na lateral direita o texto "Desenvolvendo PRÁTICAS Inclusivas"; e abaixo o texto "Criando CULTURAS Inclusivas". À direita do triângulo encontra-se o texto: título Estrutura de Planejamento e logo abaixo uma lista: Dimensão A: Criando culturas inclusivas; A1: Edificando a comunidade, A2: Estabelecendo valores inclusivos; Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas; B1: Construindo a escola para todos, B2: Organizando o apoio à diversidade; Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas; C1: Construindo currículos para todos, C2: Orquestrando a aprendizagem.



Fonte: Booth; Ainscow (2011, p.13).

Como destaca Booth e Ainscow (2011, p. 13) os pontos de cada eixo auxiliam a assegurar que as ações realizadas ofereçam suporte às outras seções, de forma que, “juntas, elas podem formar uma estrutura de planejamento”. Com isso, ao realizar a análise das instituições de ensino superior de nossa pesquisa por meio das dimensões propostas pelo Index para Inclusão, pode-se obter um rico material de planejamento para tornar aqueles espaços de ensino superior mais voltados para a inclusão à medida que as ações planejadas por meio de tais dimensões sejam executadas nesses espaços.

Assim como as escolas, as universidades são complexas e o uso do Index para a Inclusão promove uma forma de direcionar o ensino superior a seguir a direção de valores de inclusão, não tendo por objetivo central ser um meio de melhoria de rendimento – muito embora esse efeito ocorra com frequência alta – sim preocupar-se com a promoção da aprendizagem por meio da colaboração no ambiente educacional. Nesse sentido, o Index “encoraja a aprendizagem ativa” (Booth; Ainscow, 2011, p. 19), o que direciona para a valorização das experiências e da realidade de cada agente envolvido, podendo proporcionar a ressignificação de todos os aspectos

educacionais das universidades (docente, discentes, funcionários, ambiente, entre outros).

A partir dessa proposta, no Index para Inclusão, “escutar torna-se mais importante do que falar” (*ibidem*). Essa característica o torna um meio de promover o diálogo e a reflexão para que o ambiente se oriente mais para a promoção de inclusão. Isso demonstra que o material não é prescritivo, não tem a intenção de dizer o que deve ser feito ou pensado, mas, sim, promover a reflexão e ações em prol de tornar o ambiente educativo mais inclusivo. Assim, está ligado à participação democrática na tomada de decisões, e ao processo de tornar a sociedade em geral um ambiente preocupado com a inclusão. Nesse sentido, pode-se observar o seu potencial mobilizador, possibilitando mudanças que podem partir do ambiente escolar/universitário para a sociedade como um todo. Ademais, “todas as formas de inclusão e exclusão são sociais, suscitadas nas interações interpessoais e com ambientes (Booth; Ainscow, 2011, p. 20) e, assim sendo, todas as ações realizadas para tornar os espaços educacionais mais voltados à inclusão possibilita mudanças no processo de inclusão em toda a sociedade. Portanto, orientar os espaços universitários à reflexão sobre suas culturas, políticas e práticas, conseqüentemente, torna a sociedade como um todo mais propensa a ações para a inclusão de todos em qualquer ambiente.

Com esse olhar mobilizador o Index para Inclusão indica como fundamental compreender os conceitos de “barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e apoio à diversidade” (Booth; Ainscow, 2011, p. 13). Devemos ressaltar que, segundo Santos, Silva, Pinto e Lima (2017, p. 334),

a dimensão de culturas diz respeito aos valores e crenças compartilhados que orientam as políticas e as práticas. A dimensão das políticas refere-se aos acordos, às intenções e planejamentos (ditos ou não, escritos ou não) que encorajam e permeiam as ações. A dimensão das práticas, por sua vez, dialoga com as próprias ações em prol da minimização de barreiras à aprendizagem e à participação.

A partir desse olhar, as ‘barreiras à aprendizagem e à participação’, os ‘recursos para apoiar a aprendizagem e a participação’ e o ‘apoio à diversidade’ entrelaçam-se como uma maneira de se explorar os conhecimentos de modo

compartilhado. A ideia é levantar possibilidades, por meio dos indicadores e questões que nos convidam a refletir acerca do que os “valores de inclusão implicam para as atividades de todos os aspectos da escola e seu entorno e comunidade” (Booth; Ainscow, 2011, p. 18) para futuras intervenções com vistas a tornar os espaços mais orientados pela inclusão de todos.

Assim, adentramos a discussão acerca das ‘barreiras à aprendizagem e à participação’, ‘recursos de apoio à aprendizagem e à participação’ e ‘suporte à diversidade’ explanadas no Index para Inclusão, aspecto importante no que concerne à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, foco de nossa pesquisa. Esses três elementos são fundamentais no Index, haja vista que auxiliam na orientação do compartilhamento de conhecimentos e na atenção ao que está sendo investigado, possibilitando as tomadas de decisão para ampliar a inclusão no ambiente educacional.

Para Booth e Ainscow (2011, p. 40), “identificar barreiras à aprendizagem e à participação nada tem a ver com apontar o que há de errado com a escola”. Está relacionado com o processo infundável que envolve a verificação e remoção constante de limitadores à participação e à aprendizagem, coadunando com a perspectiva de que a inclusão é um processo que não tem fim, e sim, uma condição de possibilidades de melhorias constantes e que ocorrem por meio do espírito de colaboração, sendo sempre situações positivas.

A identificação de barreiras à aprendizagem e à participação vai ao encontro da perspectiva do Modelo Social da Deficiência<sup>26</sup> o qual, em linhas gerais, entende a deficiência como de responsabilidade coletiva da sociedade, deslocando a centralidade da mesma como sendo do indivíduo. Assim, a sociedade deve promover movimentos capazes de proporcionar condições de acessibilidade a todos, independentemente de suas condições biológicas. De acordo com Piccolo (2015) e França (2013), o Modelo Social da Deficiência ultrapassa a deficiência como sendo

---

<sup>26</sup> “Advém do sociólogo Paul Hunt (1966) a primeira publicação elaborada por pessoas com deficiência, que teve por objetivo debater as limitações sociais vividas por essas pessoas para além das questões autobiográficas e principalmente médicas. É também atribuída a Hunt a pioneira articulação política de pessoas com deficiência na Inglaterra, em torno do que ficou posteriormente conhecido como movimento das pessoas com deficiência. Nesse contexto, nasceu a UPIAS – *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* – entidade responsável pela concepção de deficiência como um fenômeno de natureza social” (FRANÇA, 2013, p. 62).

individual, transportando-a para o modo como a sociedade se organiza para diminuir as barreiras de acessibilidade para as pessoas com deficiência.

Para reduzir barreiras se faz necessário mobilizar recursos. Para tanto, “quando os valores são deixados claros e compartilhados pelas comunidades da escola, isto se torna um grande recurso para ela” (Booth; Ainscow, 2011, p. 43). A partir disso, pode-se criar um direcionamento para o melhor desenvolvimento e tomada de decisões para a resolução de situações que se constituem em barreiras e podem ser melhoradas no espaço educacional. Dessa maneira, quando se tem valores de inclusão presentes nas universidades, estima-se que estes sejam incitadores de melhorias para a diminuição de barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo melhorias no que tange a equipamentos, prédios, docentes, discentes, funcionários, comunidade em geral, enfim, em todo o ambiente universitário.

Segundo Booth e Ainscow (2011, p. 45), “desenvolver a escola pela exploração de um sistema de valores, ou através da identificação de barreiras, recursos e oportunidades para suporte, é algo que pode ser feito mais ou menos sistematicamente”. Isso porque o Index para Inclusão em suas dimensões, eixos, indicadores, questões e questionários fornece uma vasta estrutura que contribui com o diálogo promotor de inclusão para o ambiente educativo, podendo ser utilizado de modo sistemático para “revisar a ambientação, servir-se de um plano inclusivo de desenvolvimento e implementá-lo” (*ibidem*). Na Figura, podemos observar como a identificação de barreiras tem elevado potencial mobilizador de culturas, políticas e práticas que visam ampliar a inclusão no espaço educacional.

Figura 2 - Dimensões para o desenvolvimento do espaço educacional

DESCRIÇÃO: Imagem de um triângulo laranja no qual a lateral esquerda consta o texto "Produzindo POLÍTICAS Inclusivas"; na lateral direita o texto "Desenvolvendo PRÁTICAS Inclusivas"; e abaixo o texto "Criando CULTURAS Inclusivas".



Fonte: Booth; Ainscow (2011, p.45).

A mobilização dos agentes no espaço das universidades com a intencionalidade de diminuição das barreiras à inclusão tem o potencial de melhoria para a sua promoção no que concerne às pessoas com deficiência. Conforme indica Booth e Ainscow (2011, p. 45), as dimensões têm potencial elevado para tornar o espaço educativo mais inclusivo. Nesse sentido, o autor indica a maneira como culturas, políticas e práticas se articulam para a inclusão em educação.

Quadro 16 – As Dimensões do Index para Inclusão

<b>Dimensão A: Criando Cultura inclusivas</b>
Esta dimensão refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola.

<b>Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas</b>
Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo.
<b>Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas</b>
Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção 'Construindo currículos para todos. Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças.

Fonte: Booth; Ainscow (2011, p.45).

Assim, “não importa o quanto se pense que uma escola seja inclusiva na atualidade. O Index pode ser usado para apoiar os processos infindáveis envolvidos no desenvolvimento da participação e da aprendizagem para todos” (Booth; Ainscow, 2011, p. 19). Portanto, quando refletimos sobre inclusão no espaço das universidades, devemos promover a mobilização de todos os agentes envolvidos (docentes, funcionários, discentes, comunidades, etc.) para que aquele espaço promova a inclusão e considere a diminuição de suas barreiras como um potencial mobilizador de melhorias nos espaços e atitudes tendo em vista o bem comum. Isso vai ao encontro da perspectiva do Modelo Social da Deficiência em prol de melhorias na sociedade para todos, com redução de situações excludentes.

Adentrando o modo de desenvolvimento do Index para Inclusão, devemos compreender que os indicadores e questões promovem a orinetação da questão principal acerca de como “o que os valores inclusivos implicam para as atividades em todos os aspectos das escolas?” (Booth; Ainscow, 2011, p. 47). Assim, as questões

são mobilizadoras dos indicadores, uma vez que “aguçam uma investigação da situação atual” (*ibidem*) sendo utilizadas como critérios para avaliar-se o progresso em direção à inclusão.

Outro elemento do Index para Inclusão são os questionários que servem de estímulo para o diálogo, sendo o primeiro para qualquer pessoa que esteja envolvida no ambiente investigado e os outros três para estudantes e seus responsáveis. Todos eles foram desenvolvidos “a partir da reflexão sobre as implicações da estrutura de valores do Index para a natureza das escolas” (Booth; Ainscow, 2011, p. 48).

Reiteramos que não existe um modo ou ordem de utilização do Index para Inclusão, o que realmente é importante é o movimento e reflexão por meio do diálogo para tornar o ambiente educacional mais inclusivo.

O desenvolvimento inclusivo de escolas pode ser ativado por: engajamento com valores; ver a importância da integração de iniciativas coincidentes; questionar a natureza dos currículos planejados e experimentados; usar os conceitos de ‘barreiras à aprendizagem e à participação’, ‘recursos de apoio à aprendizagem e à participação’ e ‘suporte’ para mudar a maneira como as dificuldades educacionais são consideradas; servindo-se do papel das culturas no apoio e resistência à mudança. Todas estas atividades podem ser realizadas separadamente (Booth; Ainscow, 2011, p. 48).

Considerando isso, o importante é a mobilização dos agentes em prol de atitudes inclusivas, sendo iniciadas por qualquer ponto de discussão e reflexão propostos no Index.

As questões centrais que direcionam os trabalhos (indicadores e questões) do Index para Inclusão são: a. Quais são as implicações dos valores inclusivos para a ação em todos os aspectos da escola?; b. Como podemos aproximar as abordagens com base em princípios ao desenvolvimento da educação?; c. Como podemos remover as barreiras à aprendizagem e à participação e mobilizar recursos de apoio à aprendizagem e à participação de todos?. Assim, o autor organiza tais questões conforme a Figura:

Figura 3 - Apoiando o desenvolvimento da inclusão com o Index para Inclusão



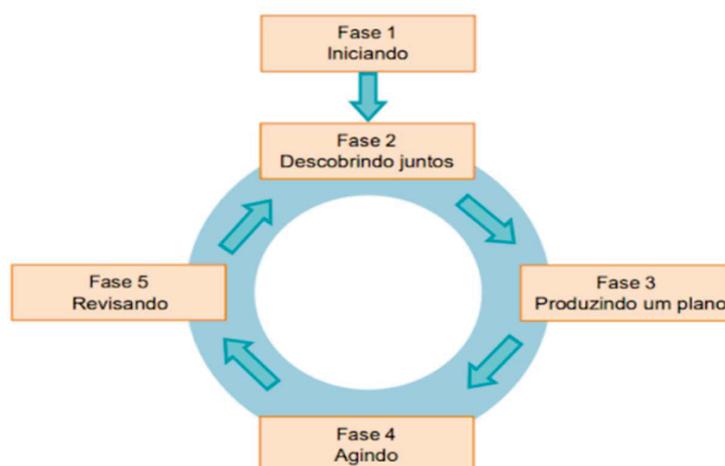
Fonte: Booth; Ainscow (2011, p.51).

A organização demonstrada na Figura indica a constante preocupação do Index para a Inclusão de colocar valores em ação. Tal preocupação parte da premissa de formar alianças para abordagens que se baseiam na preocupação para minimizar barreiras e mobilizar recursos. Devemos estar atentos para que, na prática, essa representação não seja, obrigatoriamente, realizada com essa sequência, haja vista a natureza de não linearidade de ações a serem desenvolvidas propostas pelo Index.

Podemos observar as fases de desenvolvimento do Index para Inclusão na Figura abaixo, como modo de melhor compreender seu processo.

Figura 4 - Um processo do Index/um ciclo de plano de desenvolvimento

DESCRIÇÃO: Imagem de um fluxograma onde a parte superior tem o texto "Revisando o ambiente com os indicadores e questões"; desse texto principal saem três setas, cada uma para um quadro amarelo; no primeiro quadro está o texto "Estabelecendo valores inclusivos", no segundo quadro consta o texto "Integrando intervenções, formando alianças", e no terceiro quadro o texto "Removendo barreiras, mobilizando recursos, repensando o apoio". De cada um dos quadros amarelos sai uma seta para um grande quadro verde com o texto "Desenvolvimento inclusivo por meio de reflexão e ação de adultos e crianças em colaboração".



Fonte: Booth; Ainscow (2011, p. 52).

Ao observar-se a Figura acima, podemos compreender que a aplicação do Index para Inclusão não tem um modo especificamente obrigatório de acontecer. O importante é iniciar o processo de diálogo e reflexão para que ações de inclusão sejam realizadas no ambiente educacional.

O autor Booth e Ainscow (2011) traz no documento a indicação do desenvolvimento de cada uma dessas fases apontadas.

Quadro 17 - Fases para o desenvolvimento do Index para Inclusão

Fase 1: Iniciando
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comece onde e como puder</li> <li>• Constitua seu grupo de planejamento</li> <li>• Encontre apoio</li> <li>• Trabalhe inclusivamente</li> <li>• Insira-se na situação</li> <li>• Mantenha um registro</li> <li>• Use os indicadores e questões</li> <li>• Participe dos diálogos sobre valores</li> <li>• Desenvolva uma linguagem comum: inclusão, barreiras, recursos e suporte à diversidade</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revise a mudança e o desenvolvimento na escola</li> <li>• Considere a integração de intervenções</li> <li>• Explore a Estrutura de Planejamento</li> <li>• Aborde as barreiras ao uso do Index</li> </ul>
<b>Fase 2: Descobrimos juntos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desperte consciências</li> <li>• Explore as ideias de profissionais e gestores</li> <li>• Explore as ideias das crianças</li> <li>• Explore as ideias de pais/responsáveis e membros de comunidades locais</li> <li>• Negocie prioridades para o desenvolvimento</li> <li>• Integre consultas na vida diária</li> </ul>
<b>Fase 3: Produzindo um plano</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reveja as prioridades</li> <li>• Coloque prioridades no plano de desenvolvimento</li> </ul>
<b>Fase 4: Agindo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coloque as prioridades em ação</li> <li>• Mantenha o desenvolvimento</li> </ul>
<b>Fase 5: Revisando o desenvolvimento</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revise e comemore progressos</li> <li>• Reflita sobre o trabalho com o Index</li> <li>• Considere os próximos passos</li> </ul>

Fonte: Booth; Ainscow (2011, p.52).

A partir dessa explanação acerca do Index para Inclusão, seu uso em nossa pesquisa é indicado uma vez que nosso instrumento de coleta de dados, qual seja o Índice para Inclusão para Educação Superior - INES - (Carrillo; Aristizabal, 2017) trata-se de um instrumento que convoca à escuta da comunidade acadêmica, a traçar um panorama das culturas, práticas e políticas de inclusão presentes nas instituições de ensino superior, estando sua elaboração e discussões alicerçadas nos estudos de Booth e Ainscow (2000; 2002; 2011) no que concerne ao Index para Inclusão.

### 3.3 Índice de Inclusão para Educação Superior (INES): processo de acessibilidade no Ensino Superior

Como ferramenta de investigação para nossa pesquisa utilizamos o Índice de Inclusión para Educación Superior (INES<sup>27</sup>). Este instrumento de pesquisa foi desenvolvido pelo Ministério de Educação da Colômbia a partir de estudos realizados desde o ano de 1994, sendo o material utilizado em nossa pesquisa publicado no ano de 2017 (Carrilo; Aristizabal, 2017).

Assim, apresentamos nessa seção de nossa tese a organização do INES para melhor compreensão do modo como tal instrumento foi organizado e seus objetivos quando de sua aplicação para a verificação das necessidades e as condições e possibilidades de melhoria a serem indicadas para as instituições de ensino superior investigadas.

Como comentado anteriormente, o

índice foi elaborado por Carrillo e Aristizabal (2017) na cidade de Bogotá, Colômbia, e normatizado pelo Decreto 1421/2017 do Ministério de Educación Nacional – MEN de Colombia por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (Costas; Breitenbach; Castro, 2022, p. 2858).

O INES tem como objetivo “eliminar barreiras que impedem as pessoas de terem as mesmas oportunidades de acesso, sem quaisquer limitações ou restrições, a uma educação de qualidade é a razão de nosso trabalho na elaboração deste

---

<sup>27</sup> Índice para Inclusão para Educação Superior (INES) trata-se de um instrumento que convoca à escuta da comunidade acadêmica a traçar um panorama das culturas, práticas e políticas de inclusão presentes nas instituições de ensino superior, sendo fundamentado nos estudos de Booth e Ainscow (2000; 2002; 2011) acerca do Index para a inclusão. É composto por três questionários que permitem coletar informações sobre a percepção da comunidade acadêmica na seleção de 25 indicadores que discorrem sobre temas centrais da educação inclusiva que compõem uma escala tipo Likert com variáveis de mensuração, numa pontuação crescente/decrescente (0 a 4 pontos). Os dados recolhidos são analisados pela verificação da distribuição dos valores atribuídos para mensuração na escala tipo Likert, por meio do tratamento descritivo com base na “Análise de correspondência múltipla” (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 90), caracterizada como “[...] uma técnica exploratória de sintetização (ou simplificação) da estrutura da variabilidade qualitativa dos dados (existência, frequência e conhecimento)”.

Índice”<sup>28</sup> (Carrilo; Aristizabal, 2017, p.6, tradução nossa). De acordo com Costas, Breitenbach e Castro (2022) tal instrumento visa fomentar que a educação seja de qualidade, por meio da promoção de estratégias inclusivas no âmbito do Ensino Superior, tornando-se parte central da política das instituições. Goyeneche e Ruiz (2021, p. 136, tradução nossa), em seu estudo que consistiu na aplicação do INES, discorrem acerca da importância do INES para o processo de inclusão nas universidades colombianas

[...] o Índice de Inclusão para Educação Superior (INES), entendido como uma ferramenta complementar da política de educação inclusiva colombiana, que permitiu medir os níveis de inclusão de dezenove universidades, escolhidas em referência à sua faixa de incidência nas regiões do país, analisando suas oportunidades de melhoria no sentido de uma educação de qualidade, propondo no âmbito do exercício da gestão universitária uma estrutura que consolide estratégias nos processos acadêmicos e administrativos das IES, conduzindo a uma implementação eficaz de ações para promover uma educação inclusiva.<sup>29</sup>

A partir desse direcionamento, podemos observar que essa ferramenta de investigação vai ao encontro de nossa proposta de pesquisa, que visa identificar as barreiras existentes nos espaços universitários para a inclusão das pessoas com deficiência. Ademais, “o INES é uma das estratégias centrais para garantir a inclusão social porque promove o respeito a diversidade, a equidade e permite identificar as barreiras próprias do sistema para a participação e aprendizagem de todos os cidadãos”<sup>30</sup> (Carrilo; Aristizabal, 2017, p.7, tradução nossa), o que se demonstra pertinente haja vista as especificidades do ensino superior no Brasil, desde o ingresso,

---

<sup>28</sup> “eliminar barreras que impidan que las personas cuenten con las mismas oportunidades de acceso, sin ninguna limitación o restricción, a una educación de calidad es la razón de nuestro trabajo en la elaboración de este Índice” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p.6).

<sup>29</sup> [...] del Índice de Inclusión para Educación Superior (INES), entendido como una herramienta complementaria de la política de educación inclusiva colombiana, que permitió la medición de los niveles de inclusión de diecinueve universidades, escogidas en referencia a su rango de incidencia en las regiones del país, analizando sus oportunidades de mejoramiento hacia una educación de calidad, proponiendo en el marco del ejercicio de la gestión universitaria una estructura que consolidara estrategias dentro de los procesos académico-administrativos de la IES, conducentes a una implementación efectiva de acciones para el fomento de la educación inclusiva (Goyeneche; Ruiz, 2021, p. 136).

<sup>30</sup> “el INES es una de las estrategias centrales para garantizar la inclusión social porque promueve el respeto a la diversidad, la equidad y permite identificar barreras propias del sistema para la participación y el aprendizaje de todos los ciudadanos” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p.7).

que se dá por meio de processo de seleção, perpassando pelas condições de acessibilidade durante a permanência e culminando na conclusão com qualidade da formação superior. Nesse sentido, o INES pode auxiliar a organizar os subsídios necessários para que as pessoas com deficiência tenham as barreiras à participação e à aprendizagem diminuídas nesse nível de educação.

Ainda, a necessidade de implementação de novos sistemas de valoração para a construção de indicadores acerca da qualidade da educação é relevante para que possamos avançar no que tange à inclusão. Nesse sentido, conforme Goyenehe e Ruiz (2021, p. 132, tradução nossa)

a partir da detecção e análise de alguns antecedentes importantes referentes ao desenvolvimento do conceito de inclusão educacional, justifica-se a necessidade de implementar novos critérios de avaliação que integrem a concepção de educação a partir de uma abordagem diferenciada de direitos, através da integração das populações, especialmente aquelas consideradas de especial proteção na construção de indicadores de qualidade na educação que comprometam o efetivo fechamento de lacunas.<sup>31</sup>

Em seu escopo, o INES traz seis eixos importantes para a inclusão no ensino superior: a. participação; b. diversidade; c. interculturalidade; d. equidade; e. pertinência; f. qualidade.

---

<sup>31</sup> “desde la detección y el análisis de algunos antecedentes importantes en referencia al desarrollo del concepto de inclusión educativa, se justifica la necesidad de implementar nuevos criterios de valoración que integren la concepción de la educación desde el enfoque diferencial de derechos, a través de la integración de poblaciones, sobre todo aquellas consideradas como de especial protección en la construcción de indicadores de calidad en la educación que comprometan el cierre efectivo de brechas” (Goyenehe; Ruiz, 2021, p. 132).

Figura 5 - Características da educação inclusiva

DESCRIÇÃO: Imagens de seis círculos laranja interligados formando um grande círculo que tem as palavras Educación Inclusiva no centro. Cada círculo contém uma palavra: Participación, Diversidad, Interculturalidad, Equidad, Calidad e Pertinencia.



Fonte: INES (Carrilo; Aristizabal, 2017, p.19)

Como no Index para a Inclusão (Booth; Ainscow, 2011), a participação é um elemento importante para a inclusão de acordo com o INES, haja vista que “a participação refere-se à importância de ter voz e ser aceito por quem se é e está relacionada a experiências compartilhadas e negociações que resultam da interação social dentro de uma comunidade que tem um objetivo comum<sup>32</sup>” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 20, tradução nossa). Podemos observar que, assim como no Index, para o INES, “escutar torna-se mais importante do que falar” (Booth; Ainscow, 2011, p. 19). Nesse sentido, a participação de todos durante o desenvolvimento da ferramenta tem a intenção de ampliar as discussões das barreiras que são identificadas no ensino superior e o modo como diminuí-las para a efetivação de um ambiente mais voltado para a inclusão.

Quando tratamos da diversidade, de acordo com o INES, esta deve ser “entendida como uma característica inerente ao ser humano, o que torna suas

<sup>32</sup> “la participación hace referencia a la importancia de tener voz y ser aceptado por lo que uno es y se relaciona con experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 20).

diferenças consubstanciadas à sua natureza<sup>33</sup>” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 20, tradução nossa). A partir dessa compreensão da diversidade como inerente à vida, promover a inclusão no ambiente diz respeito a abarcar as necessidades de todos dentro de suas características específicas. A partir disso, possibilitar condições de acessibilidade torna-se necessário no espaço das universidades.

A interculturalidade define-se como um “conjunto de relações entre diferentes grupos culturais que conduz a um processo dialético de constante transformação, interação, diálogo e aprendizagem de diferentes conhecimentos culturais em direção ao respeito<sup>34</sup>” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 21, tradução nossa). De acordo com o documento, diferente da multiculturalidade, a interculturalidade promove um diálogo aberto e recíproco entre as culturas, considerando de modo crítico e autocrítico as pessoas que pertencem às mais diversas culturas.

A perspectiva do INES diz que

a equidade inclui a geração de condições de acessibilidade, entendida como uma estratégia que permite que ambientes, produtos e serviços sejam utilizados sem problemas por cada pessoa, para atingir plenamente os objetivos para os quais foram concebidos, independentemente das suas capacidades, dimensões, gênero, idade e cultura<sup>35</sup> (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 22, tradução nossa).

Assim, possibilitar que as pessoas com deficiência tenham as mesmas condições no espaço universitário, vai ao encontro da perspectiva apresentada no INES, uma vez que a identificação de barreiras e a proposta de ações que podem ser desenvolvidas a partir dos dados obtidos da aplicação (indicadores, questionário e questões) buscam que o ensino superior seja para todos, com igualdade de

---

<sup>33</sup> “entendida como una característica inherente al ser humano, que hace que sus diferencias sean consustanciales a su naturaleza” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 20).

<sup>34</sup> “conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 21).

<sup>35</sup> “la equidad incluye generar condiciones de accesibilidad, entendida como una estrategia que permite que los entornos, los productos y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 22).

condições. Nesse sentido Goyeneche e Ruiz (2021, p. 159, tradução nossa), a partir da aplicação do INES verificam que

é evidente que o conceito de inclusão - entendido como o acolhimento de todos os tipos de populações tão diversas com deficiência física e/ou cognitiva, altas habilidades/superdotação, gênero, condições socioeconômicas vulneráveis, entre outras - tem sido um desafio para as instituições de ensino desde o ponto de vista organizacional, curricular, financeiro e de recursos humanos, com o qual, o corpo docente universitário deverá propor estratégias institucionais que incorporem flexibilidade nos processos acadêmicos e de formação, promoção, intercâmbio cultural, conscientização, bem-estar institucional e mecanismos de permanência<sup>36</sup>.

Ao tratar da pertinência o INES se aproxima de nossa compreensão acerca da inclusão em educação como um movimento constante, uma construção que não tem fim e, sim, muda de acordo com as necessidades e contextos da sociedade. A pertinência é vista no INES como “conceito dinâmico, relacionado com a capacidade do sistema de ensino superior em geral e de cada IES, responder às necessidades específicas do ambiente e ao seu impacto na comunidade<sup>37</sup>” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 22, tradução nossa).

Tal perspectiva de pertinência, como sendo um movimento constante em direção à inclusão, vai ao encontro do que o INES trata acerca da qualidade, a qual “se refere de maneira geral às condições ótimas que permitem a melhoria contínua da educação em todos os níveis<sup>38</sup>” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 23, tradução nossa). Assim, a busca constante por condições de excelência com o olhar direcionado ao melhor para todos em termos de inclusão é o que a ferramenta promove por meio de seu processo de aplicação e seus indicadores.

---

<sup>36</sup> “se evidencia que el concepto de inclusión —entendido como el acogimiento de todo tipo de poblaciones tan diversas como la discapacidad física y/o cognitiva, capacidades excepcionales, género, condiciones socioeconómicas vulnerables, entre otras— ha supuesto un reto para las instituciones educativas desde el punto de vista organizacional, curricular, financiero y de recursos humanos, con lo cual, el claustro universitario deberá propender a la propuesta de estrategias institucionales que incorporen la flexibilidad en los procesos académicos y de formación, la promoción, el intercambio cultural, la sensibilización, el bienestar institucional y mecanismos de permanencia” (Goyeneche; Ruiz, 2021, p. 159).

<sup>37</sup> “concepto dinámico, está relacionada con la capacidad que posee el sistema de educación superior en general y de las IES en particular, de dar respuestas a las necesidades concretas de un entorno y de su incidencia en la comunidad” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 22).

<sup>38</sup> “se refiere de manera general a las condiciones ótimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 23).

Ademais, a partir das informações obtidas com base na aplicação do INES pode-se indicar possibilidades de melhoria para a inclusão nas universidades no que concerne às políticas institucionais, haja vista que

é essencial compreender que o processo de implementação deste tipo de políticas inclusivas nas instituições se transforma progressivamente no eixo transversal de um sistema social; portanto, não pode ser formulado apenas no âmbito da disponibilização de infraestrutura e de equipamentos para os estudantes categorizados como sendo da educação especial que acenderam a esse nível de ensino. Especificamente no ensino superior, o papel deste tipo de política implica se perguntar se os esquemas organizacionais e os processos acadêmicos respondem a essa nova concepção de educação promovendo mudanças na cultura da comunidade acadêmica para gerar uma verdadeira evolução<sup>39</sup> (Goyeneche; Ruiz, 2021, p. 159, tradução nossa).

Um aspecto importante do INES é que a ferramenta tem como premissas a integralidade e a flexibilidade. Importante ressaltar tais características porque, em nossa pesquisa, utilizaremos o documento traduzido e validado por Louzada<sup>40</sup> e Martins (2022). A partir da integralidade proposta no INES podemos inferir que esta “se refere à dimensão ampliada das estratégias e linhas de ação que devem ser identificadas para a inclusão de todos os estudantes no sistema<sup>41</sup>” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 24, tradução nossa). Assim, a inclusão das pessoas com deficiência torna-se elemento importante quando tratamos dessa ferramenta aplicada em instituições de ensino superior. O documento trata a flexibilidade como relacionada

com a adaptabilidade para responder à diversidade cultural e social, uma vez que se baseia no reconhecimento de que a realidade de todos os estudantes

---

<sup>39</sup> “se hace fundamental entender que el proceso de implementación de este tipo de políticas inclusivas dentro de las instituciones se transforma progresivamente en el eje transversal de un sistema social; por tanto, no puede ser formulada únicamente en el marco de la provisión de infraestructura y de equipamiento para que aquellos estudiantes categorizados con necesidades especiales accedan a la educación. Específicamente en la educación superior, el papel de este tipo políticas implica preguntarse si los esquemas organizacionales y los procesos académicos responden a esta nueva conceptualización en la educación promoviendo cambios en la cultura de la comunidad académica para generar una verdadera evolución.” (Goyeneche; Ruiz, 2021, p. 159)

<sup>40</sup> Tradução e adaptação do INES - LOUZADA, Julia Cavalcante de Andrade. **O INES-BRASIL E OS INDICADORES DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS EM UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**. Tese de Doutorado Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Campus de Marília. Marília, São Paulo, 2022.

<sup>41</sup> “se refiere a la amplia dimensión de las estrategias y líneas de acción que deben ser identificadas para la inclusión de todos los estudiantes en el sistema” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 24).

do ensino superior é dinâmica e por isso orientações devem ser suscetíveis de revisão, modificação e atualizações, no âmbito da natureza processual da educação inclusiva<sup>42</sup> (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 25, tradução nossa).

No que concerne à flexibilidade, consideramos que esse princípio é fundamental para que possamos organizá-lo de acordo com as características do Brasil, sendo necessário considerar cada particularidade ao se analisar as respostas obtidas por meio do INES.

O INES foi construído para que se possa (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 29, tradução nossa):

- Orientar o processo de educação inclusiva no ensino superior.
- Identificar a existência, aplicação e relevância da abordagem do ensino superior inclusivo.
- Determinar o processo para orientar as comunidades acadêmicas a partir da educação inclusiva.
- Definir ações de melhoria que promovam a educação inclusiva nas IES através da participação da comunidade acadêmica.
- Estabelecer uma linguagem comum sobre o tema<sup>43</sup>.

Refletindo acerca desses objetivos, a ferramenta foi construída “em três questionários (com escalas do tipo Likert), que buscam analisar por meio de 12 fatores e 25 indicadores, temas centrais da educação inclusiva com ênfase no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas na Universidade” (Louzada, 2022, p. 52). O instrumento nos permite obter dados a partir da percepção de funcionários, docentes e estudantes em relação à indicadores que versam desde “a análise de sistemas de admissão, permanência e créditos para estudantes” (*ibidem*), perpassando pela “análise de estratégias de desenvolvimento acadêmico,

---

<sup>42</sup> “con la adaptabilidad para responder a la diversidad cultural y social, ya que parte del reconocimiento de que la realidad de todos los estudiantes en la educación superior es dinámica y por ello los lineamientos deben ser susceptibles de revisión, modificación y permanente actualización, como parte del carácter procesal de la educación inclusiva” (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 25).

<sup>43</sup> -Orientar el proceso de educación inclusiva en educación superior.  
 -Identificar la existencia, aplicación y pertinencia del enfoque de educación superior inclusiva.  
 -Determinar el proceso para guiar a las comunidades académicas desde la educación inclusiva.  
 -Definir acciones de mejoramiento que fomenten la educación inclusiva en las IES a través de la participación de la comunidad académica.  
 -Establecer un lenguaje común sobre el tema (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 29).

em articulação com os processos de pesquisa e de criação artística e cultural em ambientes formativos universitários” (*ibidem*).

Figura 6 - Indicadores que compõem o INES

FACTOR	INDICADOR
1 Misión y Proyecto Institucional	1.1 Barreras para el aprendizaje y la participación 1.2 Identificación y caracterización de estudiantes desde la educación inclusiva
2 Estudiantes	2.1 Participación de estudiantes 2.2 Admisión, permanencia y sistemas de estímulos y créditos para estudiantes
3 Profesores	3.1 Participación de docentes 3.2 Docentes inclusivos
4 Procesos académicos	4.1 Interdisciplinariedad y flexibilidad curricular 4.2 Evaluación flexible
5 Visibilidad nacional e internacional	5.1 Inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales 5.2 Relaciones externas de profesores y estudiantes
6 Investigación y creación artística y cultural	6.1 Investigación, innovación y creación artística y cultural en educación inclusiva 6.2 Articulación de la educación inclusiva con los procesos de investigación, innovación y creación artística y cultural
7 Pertinencia e impacto social	7.1 Extensión, proyección social y contexto regional 7.2 Seguimiento y apoyo a vinculación laboral
8 Procesos de autoevaluación y autorregulación	8.1 Procesos de autoevaluación y autorregulación con enfoque de educación inclusiva 8.2 Estrategias de mejoramiento 8.3 Sistemas de información inclusivo
9 Organización administración y gestión	9.1 Procesos administrativos y de gestión flexibles 9.2 Estructura organizacional
10 Planta física y recursos de apoyo académico	10.1 Recursos, equipos y espacios de práctica 10.2 Instalaciones e infraestructura
11 Bienestar institucional	11.1 Programas de bienestar universitario 11.2 Permanencia estudiantil
12 Recursos financieros	12.1 Programas de educación inclusiva sostenibles 12.2 Apoyo financeiro a estudiantes

Fonte: INES (Carrilo; Aristizabal, 2017, p. 31)

Como citado anteriormente, em nossa pesquisa utilizaremos o INES traduzido e adaptado validado pela pesquisa de Louzada<sup>44</sup> (2022). Tal escolha se fez em razão da referida pesquisa ter em seu escopo a validação do referido instrumento e coadunar com a proposta e contexto de aplicação de nosso estudo. Assim, apresentamos os formulários em língua portuguesa encaminhados para os estudantes participantes de nossa pesquisa no Anexo 1 de nossa tese.

Após a aplicação dos formulários supracitados, de acordo com o indicado pelo instrumento original, as análises empreendidas serão realizadas utilizando a Matriz de Semaforização (Louzada, 2022, p. 66). De acordo com a autora, tal matriz leva em consideração os valores por cor, sendo vermelho: menos de 60%, amarelo: entre 60% e 80% e verde: maior que 80%.

Quadro 18 - Matriz de Semaforização - INES

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

Fonte: Louzada (2022, p. 66)

<sup>44</sup> O formulário apresentado encontra-se disponível em Louzada (2022, p. 134-142), o mesmo será encaminhado por formulário online para os participantes da pesquisa.

A partir da organização de acordo com os resultados das cores da matriz, Costas, Breitenbach e Castro (2022) mencionam que as intervenções devem ser realizadas nos itens que se encontram em situação mais crítica, ou seja, representados pela cor vermelho, e na sequência os que se enquadram na classificação amarela; por fim, os de cor verde.

Com isso, as análises que empreenderemos a partir das respostas obtidas através da aplicação do INES serão realizadas, como anteriormente descrito, a partir do proposto no Índice para a Inclusão (Booth; Ainscow, 2011), considerando possibilitar condições mais inclusivas no ambiente universitário para tornar o espaço acessível para todos.

#### **4 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFPR**

Por tratar-se de um estudo realizado no âmbito da UFPR devemos esclarecer o modo como, internamente, tal instituição tem implementado mecanismos para o acesso das pessoas com deficiência. Nesse sentido, lembramos que o movimento para a garantia do acesso não necessariamente foi efetivado a partir da Lei nº13.409/2016. Em todas as instituições havia movimentos internos que, anterior à vigência desse mecanismo legal, logo após o Programa Incluir, no ano 2005, possibilitaram o acesso e acessibilidade para as pessoas com deficiência em algumas instituições. Trataremos nesse momento das ações desenvolvidas na UFPR para tornar a instituição acessível.

Entendemos que os encaminhamentos para a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior devem ter início a partir do momento em que os estudantes têm a intenção de se inscrever no vestibular de cada instituição. Para tanto, espera-se que os portais institucionais tenham características específicas de acessibilidade para os editais de seus processos de seleção. Tal aspecto vai ao encontro de Schmitz e Pavão (2018, p. 1118) quando esclarecem que ao refletirmos acerca da inclusão das pessoas com deficiência “uma atitude que favorece a efetiva participação das pessoas com deficiência é a acessibilidade dos documentos digitais criados e disponibilizados em um ambiente educacional”. Esse aspecto está garantido por meio da Lei nº12.527/2011, que regula o acesso à informação, e da Lei n.º 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

No que concerne à UFPR é disponibilizado, além do edital em forma de texto, o edital formulado na Língua Brasileira de Sinais, o que se mostra como um facilitador para a inclusão, uma vez que ao refletirmos sobre a inclusão devemos considerar que “envolve colocar valores em ação de modo a minimizar exclusões e/ou barreiras à aprendizagem e à participação de todo e qualquer indivíduo, valorizando-o diante da diversidade” (Santos et al., 2017, p. 333). Portanto, quando o contexto de entrada dos estudantes na instituição se demonstra acessível, eles percebem que aquele ambiente tende a ser acessível para garantir condições de permanência. Tal pressuposto se solidifica quando indicamos a existência do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais) na UFPR, inaugurado no ano de 2006 (um

ano após o lançamento do Programa Incluir) e que apresenta diversas ações em prol da garantia de acessibilidade dentro do espaço da UFPR.

No contexto da reserva de vagas específicas para pessoas com deficiência, a UFPR se apresenta com uma das primeiras iniciativas<sup>45</sup> para tal, haja vista que, no ano de 2008, por meio da Resolução Interna n° 70/08-Conselho Universitário, foi instituída a reserva de uma vaga em cada curso de graduação, ensino profissionalizante e médio da instituição para pessoas com deficiência, a partir da seleção 2008/2009, sendo a normatização realizada por meio de Edital específico. Este mecanismo de acesso vai além do que é proposto na Lei n° 13.409/2016, uma vez que o artigo 5° traz a indicação de “proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de [...] pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE<sup>46</sup>”.

---

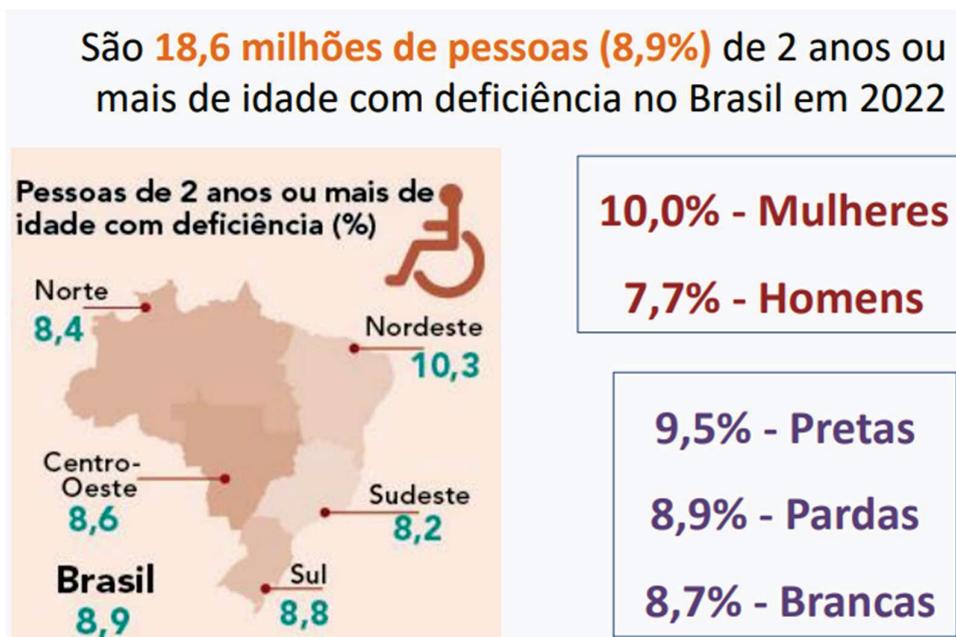
<sup>45</sup> A primeira instituição federal a disponibilizar reserva de vagas para pessoas com deficiência foi a UnB no ano de 2003. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/ufpr-sedia-encontro-nacional-de-gestores-de-bancas-especiais-do-vestibular/>

<sup>46</sup> Utilizamos os dados mais recentes do Censo 2022 - IBGE. Disponível em [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_media/ibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf)

Figura 7 - Relação entre os dados quantitativos referentes a população brasileira com e sem deficiência declarados no Censo do IBGE 2022

DESCRIÇÃO: Quadro intitulado: São 18,6 milhões de pessoas (8,9%) de 2 anos ou mais de idade com deficiência no Brasil em 2022. A esquerda um quadro com o desenho do mapa do Brasil separado por regiões contendo o número de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência (percentual), sendo para a região Norte 8,4%, Nordeste 10,3%, Centro-Oeste 8,6%, Sudeste 8,2%, Sul 8,8%. Total para o Brasil 8,9%.

Ao lado direito um quadro contendo o percentual desse total de mulheres (10%) e homens (7,7%) e abaixo desse quadro outro quadro contendo as informações: 9,5% pessoas pretas, 8,9% pessoas pardas e 8,7% pessoas brancas.



Fonte: IBGE - Censo 2022

Conforme apresentado na figura acima, o total de pessoas que declararam possuir alguma deficiência, considerando as possibilidades elencadas no instrumento de pesquisa do Censo do IBGE 2022, representa 8,9% da população brasileira. Tal dado estatístico demonstra que as ações realizadas pela UFPR já no ano de 2008 por meio da Resolução Interna nº 70/08-COUN, que determina a reserva de vaga nos cursos oferecidos pela instituição no período subsequente, qual seja, 2009, excede o que a Lei nº 13.409/2016 determinou. Todavia, devemos esclarecer que, a última lei citada é de grande importância, haja vista que determinou que todas as instituições federais de ensino superior disponibilizassem condições de acesso para pessoas com deficiência, pois que nem todas se utilizavam de reserva de vagas para esse público específico até aquele momento.

O Censo IBGE 2022 traz ainda informações sobre o tipo de deficiência declarado pela população. Tal aspecto da investigação proporciona a reflexão acerca

do quantitativo geral de pessoas que declaram alguma deficiência, uma vez que, “os dados do censo são auto declarados ou declarados por um morador do domicílio – por leigos ou não especialistas” (Frederico; Laplane, 2020, p. 466). Nesse sentido, pode haver discrepâncias nos resultados caso tal investigação fosse respondida por pessoas que são especialistas na área e diferenciam, por exemplo, no caso da visão monocular que, de acordo com a Recomendação n° 03, de 1° de dezembro de 2012, que dispõe sobre as pessoas com visão monocular e com perda auditiva unilateral e a não ampliação dos mesmos direitos assegurados àquelas que apresentam deficiência, discorrendo que,

no que tange à deficiência visual, a legislação infraconstitucional adotada no Brasil refere-se à cegueira e a baixa visão, não arrolando a visão monocular, conquanto disposto no art. 4°, III, do Decreto n. 3.298/99, com redação dada pelo Decreto 5296/2004, segundo o qual considera-se “deficiência visual – cegueira, quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Conade, 2012).

Tal aspecto acerca do entendimento de quem de fato é uma pessoa com deficiência visual quando da realização da pesquisa do Censo pode causar equívocos caso a pessoa que responda às questões naquele momento entendendo que por pessoa com baixa visão seja qualquer agente que se utilize de óculos para leitura, por exemplo. Assim, a Figura 11, demonstra os dados quantitativos de acordo com as deficiências informadas no momento da pesquisa do Censo IBGE 2022.

Figura 8 - Tipos de deficiência informados no Censo IBGE 2022

DESCRIÇÃO: Quadro contendo o número de pessoas por tipo de deficiência;

3,4% - Dificuldade para andar ou subir degraus;

3,1% - Dificuldade para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato;

2,6% - Dificuldade para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar;

2,3% - Dificuldade para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos;

1,4% - Dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes;

1,2% - Dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos;

1,2% - Dificuldade para realizar cuidados pessoais;

1,1% - Dificuldade de se comunicar, para compreender e ser compreendido



Fonte: IBGE - Censo 2022

Retomando a discussão acerca do mecanismo utilizado pela UFPR para o ingresso na instituição, qual seja, Resolução 70/08-COUN, oito anos antes de a legislação nacional delinear o direito a cotas para este público a UFPR já havia implementado um mecanismo de maior abrangência, no aspecto quantitativo, para a promoção da inclusão no contexto universitário. Tal aspecto evidencia-se pelos dados referentes ao Censo IBGE apresentados e, para além do quantitativo informado, a UFPR tem como premissa garantir que as vagas reservadas para as pessoas com

deficiência sejam ocupadas por essas pessoas, dessa maneira a instituição tem se utilizado de bancas de verificação, as quais são compostas por uma equipe multiprofissional que, a partir das informações declaradas pelos futuros ingressantes da instituição e da verificação das informações por meio de entrevistas com eles, certifica-se que não haja pessoas que não tenham o direito a usufruir dessa reserva de vaga.

Cabe esclarecer que todo esse movimento em prol da inclusão das pessoas com deficiência na referida instituição foi possível pelo envolvimento de docentes, administradores e pesquisadores da instituição na luta para garantia do ingresso ao ensino superior para todos. Isso demonstra como o envolvimento da comunidade acadêmica é determinante para que a inclusão seja possível. Nesse sentido, Carrillo e Aristizabal (2017) destacam que o INES (instrumento que será utilizado em nossa pesquisa) trata-se de um facilitador para que as instituições de ensino superior compreendam, enquanto comunidade acadêmica, o que implica uma transformação com vistas à inclusão em educação. Assim, tem o potencial de possibilitar a análise do progresso em cada um dos indicadores propostos – estudantes, docentes e administrativos – para que haja uma construção coletiva de estratégias nos três eixos fundamentais para o fortalecimento da instituição, que são políticas, culturas e práticas de inclusão.

Partindo dessa percepção acerca da importância das condições de acessibilidade, adensamos o entendimento do modo como a UFPR oferece meios em seus editais para ingresso na instituição. Utilizamos como referência de nossa análise o edital n° 78/2020 – NC/PROGRAD. Tal documento segue as orientações internas para disponibilizar condições de possibilidades desde o momento da inscrição, conforme esclarecido anteriormente, por meio da disponibilização de edital acessível, inclusive em Libras, até o momento da realização das provas com a possibilidade de dispor de profissionais para tornarem a prova acessível, esclarecendo que

serão concedidas condições diferenciadas aos candidatos com necessidades educacionais especiais (na área auditiva, física, motora, visual ou múltipla, ou ainda com distúrbios de aprendizagem) para a realização das provas, desde que comprovadas, mediante apresentação de laudo médico e de um formulário próprio preenchido (ambos disponíveis para emissão no ato da inscrição).

Tal característica demonstra que, respeitadas as condições e prazos dispostos no edital, existe a possibilidade de solicitar condições de acessibilidade de acordo com as necessidades de cada candidato. Este aspecto atende ao disposto no artigo 30 da Lei n° 13.146 (Brasil, 2015), que trata de processos seletivos acessíveis, com a oferta de atendimento preferencial à pessoa com deficiência, provas em formatos acessíveis, disponibilidade de recursos de acessibilidade e tecnológicos, de dilação do tempo para realização de provas de seleção e adoção de critérios de avaliação diferenciados que considerem a singularidade linguística da pessoa surda, também solicita que o edital tenha tradução completa em Libras.

Ainda, fica expresso no edital que o candidato que busca o ingresso por meio da reserva de vagas a pessoas com deficiência deverá passar por uma banca de validação designada para essa finalidade, de acordo com a Resolução n° 20/17-CEPE, que esclarece que sua função é “validar a adequação dos interesses aos termos deste edital, mediante a realização de entrevista, exame dos documentos apresentados”, bem como a verificação que se encaixe na delimitação do público atendido por esse sistema de reserva de vagas.

Dias, Moreira e Freitas (2019, p. 128-129) esclarecem que “as BVA<sup>47</sup> para candidatos com deficiência entre os anos de 2008 a 2014, se pautaram nas Portarias n° 1.679/1999 e n.º 3.284/2003, no Decreto n.º 5.626/2005 e na Lei n.º 13.146/2015”, e indicam que, frente a alteração nas políticas de acesso das pessoas com deficiência advinda da Lei n° 13.409/2016, o processo de verificação para esse público teve continuidade com a aprovação da Resolução n 20/17/CEPE

que estabelece procedimentos e critérios para validação de autodeclaração dos processos seletivos (vestibular e Sistema de Seleção Unificada - SISU) para ingresso nos cursos de graduação e de educação profissional da UFPR. No que se refere ao processo de validação do termo de autodeclaração de candidatos PCD, a Resolução também institui uma comissão específica de validação denominada CEV-PCD, que é designada pelo Reitor (Dias; Moreira; Freitas, 2019, p.129).

Assim, a UFPR constituiu um cadastro de consultores para as bancas de validação, as quais são compostas por um representante titular e um suplente que

---

<sup>47</sup> Bancas de Verificação e Avaliação.

façam parte do quadro de servidores ativos de cada campus da instituição e, compreendendo a especificidade dos candidatos com deficiência, tais bancas são formadas por, no mínimo três integrantes, e desses, ao menos um é integrante do quadro de servidor da UFPR e um representando a comunidade externa (Dias; Moreira; Freitas, 2019). Ainda, os integrantes das bancas devem ser profissionais da área da saúde, educacional e psicossocial que tenham ligação com a temática referente aos direitos das pessoas com deficiência.

Dessa maneira, para além da verificação da documentação apresentada de acordo com o edital no momento da inscrição, é realizada uma entrevista com a intenção de conhecer as necessidades educacionais, sociais e o quadro clínico que o candidato apresenta. Uma vez que se tenha o entendimento de que, ao concorrer para as vagas de cotas, que são suplementares (Resolução 70/08-COUN), os candidatos necessitam de atendimento educacional especializado, seja pela “disponibilização de recursos humanos, materiais e/ou uso de dispositivos e tecnologias assistivas para garantir o acesso à informação, à comunicação e ao conhecimento no processo ensino-aprendizagem” (Dias; Moreira; Freitas, 2019, p. 130).

Portanto, os candidatos que apresentam deformidades estéticas ou deficiências sensoriais que não sejam impedimento para seu desempenho no que concerne ao processo ensino-aprendizagem, bem como com distúrbio de aprendizagem e/ou transtornos específicos de desenvolvimento não têm direito de acessar a UFPR por meio do sistema de vagas suplementares ou cotas, uma vez que a instituição considera para esse fim as pessoas que se enquadram no disposto no Decreto Federal n.º 3.298/1999, em seus artigos 3º e 4º, este último com a redação dada pelo Decreto n.º 5.296/2004 e na Lei n.º 13.146/2015<sup>48</sup>.

Conforme afirmam Bissacotti e Pavão (2023, p. 4) “o número de estudantes com deficiência com acesso às universidades no Brasil, ainda é relativamente baixo”. Nesse sentido, observa-se a necessidade de ações para que essas pessoas consigam ingressar nesse nível da educação e permanecer com condições de acessibilidade adequadas para conclusão de sua formação. Ainda, as autoras indicam que a legislação vigente auxilia na ampliação do acesso ao ensino superior uma vez que “as legislações implicam em um conjunto de princípios que orientam como tratamos e lidamos com a diversidade de pessoas, culturas, grupos e identidades da

---

<sup>48</sup> Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

sociedade” (BISSACOTTI; PAVÃO, 2023, p. 4). Tal aspecto coaduna com a perspectiva adotada no Índice da Inclusão (2011) acerca do aspecto da necessidade de políticas de inclusão, e, assim, o respaldo legal proporciona a garantia de exercício dos direitos e liberdades em todos os ambientes da sociedade.

Portanto, as ações institucionais da UFPR demonstram o quanto a instituição tem se movimentado para a garantia da acessibilidade no contexto da universidade, mesmo antes da obrigatoriedade legal. Assim, concordamos com Bissacotti e Pavão (2023, p. 5) quando as autoras afirmam que

o acesso e permanência no Ensino Superior para pessoas com deficiência o desafio ainda é maior, essencialmente na equidade de ingresso, a falta de acessibilidade, visibilidade destes estudantes, a falta de estrutura e formação docente são alguns fatores que podem dificultar a continuação dos estudos.

Porém, apesar do desafio que se apresenta, devemos mobilizar ações para que a acessibilidade seja uma premissa no contexto da universidade. Isso tendo em vista a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e seguindo a perspectiva do Modelo Social da Deficiência, que coloca as barreiras na sociedade e não nos indivíduos, confirmando a necessidade de o meio adaptar-se com a condições necessárias para a educação de todos, em nosso estudo especificamente, no ensino superior. Assim, é essencial que todos os espaços e pessoas estejam preparados para receber a diversidade presente no alunado e demais segmentos (Bissacotti; Pavão, 2023). Ademais, a promoção da inclusão, ao remetemos a Carrillo e Aristizabal (2017, p. 7) quando indicam que o INES (instrumento utilizado em nosso estudo), é uma das estratégias centrais para “garantir a inclusão social pelo fato de promover o respeito à diversidade, a equidade e ainda identificar as barreiras do próprio sistema para a participação e o aprendizado de todos”.

Portanto, coadunamos com Moreira (2005, p. 2) que, em seu estudo acerca da trajetória histórica da inclusão no contexto das universidades brasileiras, demonstra a importância de que este espaço seja perpassado por estratégias que venham a possibilitar aos estudantes com deficiência condições de estarem realmente incluídos nesse espaço quando indica que,

não se trata de considerá-la como um espaço de segregação e exclusão, mas como local que apesar das incontestáveis contribuições para a formação intelectual, cultura e política do país, deve ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e a igualdade de oportunidades àqueles alunos que tradicionalmente não fizeram parte de seu alunado.

Nesse sentido, ao se refletir acerca da inclusão nas universidades deve-se considerar que esta instituição é atravessada por questões educacionais, políticas, administrativas e que, com o passar dos anos, o público atendido nelas também passa por transformações. Assim, quando se analisa o modo como a inclusão vem sendo efetivada no contexto interno de tais instituições deve-se considerar que os delineamentos traçados devem ser revisitados e reavaliados para alcançar melhores condições constantemente.

Outro aspecto importante para a inclusão na UFPR é a existência da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD/UFPR). A SIPAD/UFPR tem a intencionalidade de propor políticas de promoção de igualdade e da defesa de Direitos Humanos, visando o desenvolvimento de ações afirmativas; do reconhecimento da diferença e da diversidade; do atendimento aos direitos de pessoas com necessidades especiais, com deficiência, altas habilidades/superdotação, surdos(as), negros(as), indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, povos do campo, mulheres, LGBT's, migrantes, refugiados(as), solicitantes de refúgio ou portadores(as) de acolhida humanitária, apátridas e outros grupos histórica e socialmente subalternizados, no âmbito acadêmico, pedagógico e institucional da comunidade da UFPR (sítio eletrônico SIPAD/UFPR). A partir dessa premissa, articula ações para que o público minoritário citado acima possa acessar o ensino superior e tenha o apoio necessário no processo de formação com vistas a conclusão do curso com qualidade.

Ademais, outro ponto importante para a permanência, especialmente para as pessoas com deficiência e autismo que solicitam apoios em sua trajetória acadêmica, é a organização que a UFPR tem para que haja, conforme análise individual, a disponibilização de estudantes bolsistas tutores e professores tutores para atuarem diretamente com o estudante recebendo orientações especializadas da equipe da UFPR para essa finalidade no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE/UFPR).

Tais características demonstram que a instituição está engajada em desenvolver ações que promovam a acessibilidade e participação dos estudantes, docentes e administração para tornar o ambiente universitário orientado pelo princípio de inclusão. Este aspecto vai ao encontro da premissa abordada em nossa pesquisa, uma vez que, de acordo com Booth e Ainscow (2011, p. 6) a “inclusão é uma iniciativa compartilhada”. Os autores consideram que “este processo nunca tem fim, uma vez que a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação” (*ibid.*) são tarefa que nunca se esgotam.

Nesse sentido, Almeida et al. (2018, p. 150) esclarecem que, conforme a perspectiva do Índice para Inclusão proposto por Booth e Ainscow (2011) as culturas de inclusão no ambiente universitário estão relacionadas com a apropriação de valores para a inclusão na cultura das pessoas, referindo-se especificamente a mudança de hábitos. Maior (2017, p. 32) relaciona a deficiência como sendo “de caráter multidimensional, e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social”.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1 Características dos participantes

A pesquisa foi realizada por meio do envio de um formulário digital aos estudantes da UFPR contendo as perguntas do INES-Brasil. No total foram recebidas 30 respostas as quais foram analisadas, em um primeiro momento, as características dos entrevistados.

Do total de respostas obtidas, a faixa etária indicada pelos entrevistados está expressa abaixo:

Quadro 19 - Faixa etária dos estudantes entrevistados na UFPR

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE
19-30 anos	17
31-40 anos	06
acima de 41 anos	07

Fonte: Elaboração da autora.

Ainda, uma das perguntas versava acerca do pertencimento ao público-alvo da educação especial, especificando ser pessoa com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Abaixo apresentamos o gráfico que demonstra o percentual de pessoas que se identificam como pertencentes a este público específico:

Quadro 20 - Identificação como sendo público-alvo da educação especial

GRUPO	QUANTIDADE
Pessoa com deficiência	04
Pessoa com TEA	01
Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação	04
Pessoa com TEA e Altas Habilidades/Superdotação	01

Fonte: Elaboração da autora.

Cabe ressaltar que, por tratarmos do aspecto da inclusão de acordo com a perspectiva do Índice para a Inclusão, que tem como premissa o olhar para as políticas, culturas e práticas para inclusão, todos os estudantes da UFPR poderiam responder às questões do INES-Brasil, independente de serem ou não parte do público-alvo da educação especial. Isso porque entendemos que a inclusão deve ser observada por todas as pessoas para que a sociedade se torne mais acessível e os espaços atendam às necessidades de todos que os frequentam, garantindo assim o direito à educação no ensino superior. Tal aspecto vai ao encontro do que Louzada (2022) realizou em sua pesquisa com a aplicação do formulário INES-Brasil na Unesp, estudo que utilizamos como aporte para a aplicação do instrumento na UFPR.

Ainda, foi questionada a área de formação de cada entrevistado, obtendo as seguintes grandes áreas de formação:

Quadro 21 - Área do conhecimento no ensino superior

ÁREA	QUANTIDADE
Ciências Humanas	18
Ciências Exatas	02
Ciências da Saúde	09
Ciências Sociais Aplicadas	01

Fonte: Elaboração da autora.

A partir das respostas podemos perceber que o maior engajamento foi de estudantes da área das Ciências Humanas, obtendo 18 respostas no total dessa área e que a área de Ciências Sociais Aplicadas obteve o menor índice de participação com apenas uma resposta enviada.

Após essa contextualização das informações do público participante da pesquisa adentramos especificamente as respostas obtidas a partir do formulário INES-Brasil, salientando que as análises empreendidas se dão a partir dos fatores e dos três eixos indicados no instrumento: Indicadores de Existência, Indicadores de Frequência e Indicadores de Reconhecimento.

## 5.2 Os indicadores do INES-Brasil

Inicialmente apresentamos os fatores apresentados no INES-Brasil, para que possamos alinhar a análise dos indicadores a partir da perspectiva apresentada no Índice para Inclusão (Booth; Ainscow, 2011) acerca das culturas, políticas e práticas inclusivas. São eles: 1. Missão e Projeto Institucional; 2. Estudantes; 3. Professores; 4. Processos Acadêmicos; 5. Visibilidade Nacional e Internacional; 6. Investigação e Criação Artística e Cultural; 7. Pertinência e Impacto Social; 8. Processos de Autoavaliação e Autorregulação; 9. Organização, Administração e Gestão; 10. Planta Física e Recursos de Apoio Acadêmico; 11. Bem-estar Institucional; 12. Recursos Financeiros. Esses grandes eixos orientadores são subdivididos em uma organização mais específica para a visualização das necessidades de intervenção de acordo com o índice de modificação que se forma a partir da análise da semaforização do INES, possibilitando um melhor direcionamento às ações a serem realizadas de maneira mais rápida na instituição de ensino superior. Assim, o instrumento subdivide os fatores em grandes áreas que têm questões específicas a serem respondidas. São elas:

Quadro 22 - Fatores e Indicadores INES-Brasil

FATOR	INDICADOR
1. Missão e Projeto Institucional	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação
	1.2 Identificação e caracterização dos estudantes da educação inclusiva
2. Estudantes	2.1 Participação de estudantes
	2.2 Ingresso, permanência, estímulo estudantil e créditos para estudantes
3. Professores	3.1 Participação dos docentes
	3.2 Docentes inclusivos
4. Processos Acadêmicos	4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular
	4.2 Avaliação flexível

5. Visibilidade Nacional e Internacional	5.1 Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais
	5.2 Relações externas de professores e estudantes
6. Investigação e Criação Artística e Cultural	6.1. Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva
	6.2 Articulação da educação inclusiva com os processos de investigação, inovação e criação artística e cultural
7. Pertinência e Impacto Social	7.1 Extensão, projeção social e contexto regional
	7.2 Acompanhamento e apoio a vinculação ao trabalho
8. Processos de Autoavaliação e Autorregulação	8.1 Processos de autoavaliação e autorregulação com enfoque da educação inclusiva
	8.2 Estratégias de melhorias
	8.3 Sistemas de informação inclusivos
9. Organização, Administração e Gestão	9.1 Processos administrativos e de gestão flexível
	9.2 Estrutura organizacional
10. Planta Física e Recursos de Apoio Acadêmico	10.1 Recursos, equipamentos e espaço para prática
	10.2 Instalações e Infraestrutura
11. Bem-estar Institucional	11.1 Programas de bem-estar universitário
	11.2 Permanência estudantil
12. Recursos Financeiros	12.1 Programas sustentáveis de educação inclusiva
	12.2 Apoio financeiro a estudantes.

Fonte: Elaboração da autora. Fonte: INES-Brasil (LOUZADA, 2022).

A partir dessa organização, para que seja respeitado o instrumento INES-Brasil em consonância com o original colombiano indica-se na sequência a análise a

partir dos Indicadores de Existências, Frequência e Reconhecimento, sendo articulados com a proposta apresentada por de Louzada (2022).

Portanto, a partir das respostas obtidas em cada questão que compõem os indicadores e fatores, apresentamos o resultado abaixo de acordo com a semaforização indicada no INES-Brasil e seu índice de modificação obtidos de acordo com os indicadores de Existência, Frequência e Reconhecimento seguindo a indicação do instrumento original colombiano. A partir disso, nosso olhar será direcionado para discussão dos aspectos que se destacaram em cada um dos Indicadores para nos debruçarmos em nossa análise.

### 5.3 Indicadores de Existência

No aspecto dos Indicadores de Existência, as respostas obtidas são apresentadas com a seguinte distribuição dentro das possibilidades de respostas do INES-Brasil (4 - Existe e se implementa; 3 - Existe e não se implementa; 2 - Não existe; 1 - Não sabe):

Quadro 23 - Indicadores de Existência

RESPOSTA	PERCENTUAL
4 - Existe e se implementa	31,6%
3 - Existe e NÃO se implementa	11,8%
2 - Não existe	13,7%
1 - Não sabe	42,9%

Fonte: Elaboração da autora.

A partir da análise geral das 26 (vinte e seis) questões apresentadas para o Indicador de Existência pode-se inferir que o nível de modificação com sinalização vermelha na escala da semaforização do INES foi o mais presente nas respostas, demonstrando que há necessidade urgente de ações para a inclusão na instituição. Porém, quando observa-se cada fator e as questões nele abordadas podemos esmiuçar de modo mais preciso quais as situações encontradas na perspectiva dos estudantes que devem ser melhor tratadas na UFPR.

Observa-se que no âmbito geral a maior parte dos participantes desconhece o aspecto questionado, o que demonstra que a instituição pode apresentar determinada ação, contudo os estudantes não ficam sabendo de sua execução. Assim, quando observamos que a partir da análise da semaforização realizada no INES-Brasil na UFPR, o indicador apresenta a cor vermelha, que indica necessidade de grande intervenção, o desconhecimento das ações desenvolvidas apresenta-se como uma possibilidade de indicação de tal cor no instrumento. Assim, vamos esmiuçar as questões de maior destaque apresentadas no instrumento para que possamos ter maior especificidade e riqueza qualitativa em nossa análise.

Quadro 24 - Fator 1 – Barreiras para aprendizagem e participação

INDICADORES DE EXISTÊNCIA	Nível de Modificação
<b>FATOR 1: 1.1 - Barreiras para aprendizagem e participação</b>	
A instituição conta com uma política de educação inclusiva que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem.	<b>50%</b>
1 - Contemplam a missão e o projeto da instituição as seis características da educação inclusiva pensando na eliminação destas barreiras?	
2- Existe na instituição uma instância responsável por examinar quais são estas barreiras?	<b>46,67%</b>
3- Estas barreiras têm sido identificadas? São implementadas estratégias concretas para sua eliminação?	<b>56,67%</b>
4- A instituição conta com ações e/ou resoluções administrativas que priorize oferta de serviços ou apoio nos âmbitos/dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, sexuais, etno-racial, físicas e geográfica de seus estudantes, com a finalidade de facilitar o acesso e a permanência?	<b>83,34%</b>

Fonte: Elaboração da autora.

O fator 1. 1.1 Barreiras para aprendizagem e participação é contemplado em quatro perguntas para o Indicador de Existência do INES-Brasil e o nível de modificação ficou na classificação vermelha da semaforização do instrumento em três das quatro questões de tal fator e uma delas alcançou a cor verde.

Para a questão “Contemplam a missão e o projeto da instituição as seis características da educação inclusiva pensando na eliminação destas barreiras?”, 14 (catorze) foram “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa”; a questão “Existe na instituição uma instância responsável por examinar quais são estas

barreiras?” e 14 (catorze) indicam “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa”; a questão “Estas barreiras têm sido identificadas? São implementadas estratégias concretas para sua eliminação?” 17 (dezesete) respostas “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa”. Assim, podemos identificar que há sim um movimento para ampliar a diminuição de barreiras para aprendizagem e participação na UFPR, haja vista as respostas positivas alcançadas, ainda assim, indica-se a necessidade de maior divulgação das ações da instituição para que estas cheguem ao conhecimento de todos os estudantes ao se considerar o número de pessoas que não sabiam responder sobre os questionamentos.

Ao falarmos de barreiras, devemos estar atentos a que trata-se de um conceito dinâmico. Conforme Pérez-Castro (2019) elas remetem à interação entre as pessoas e às condições postas ao seu redor (objetos, normas, procedimentos e atitudes), sendo possível decidir se as modificamos ou não. Ainda, “a noção de barreiras aponta para as condições ambientais que restringem o pleno desenvolvimento; da interação entre as habilidades das pessoas e o contexto, [...] resultam diferentes experiências de deficiência”<sup>49</sup> (Pérez-Castro, 2019, p. 3, tradução nossa). Portanto, a depender da modificação realizada nas barreiras encontradas, o meio pode se tornar mais voltado para a inclusão.

Nesse sentido, Louzada e Martins (2022, p.241) indicam a o importante papel dos núcleos de acessibilidade para a eliminação de barreiras a aprendizagem e a participação, haja vista que

esses núcleos têm como função eliminar todos os tipos de barreiras que possam restringir a participação e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. Algumas ações desenvolvidas por esses núcleos contemplam aspectos administrativos (contatos, convênios, equipamentos), pedagógicos (material adaptado, orientações ao corpo docente e gestão, formação continuada) e psicossociais (seminários temáticos envolvendo a temática, capacitação de servidores etc.)

Tal envolvimento da UFPR em ações para diminuir barreiras à aprendizagem e à participação fica evidente quando 19 (dezenove) dos entrevistados respondem a

---

<sup>49</sup> “a noción de barreras apunta a las condiciones del medio que restringen el desarrollo pleno; de la interacción entre las capacidades de las personas y el contexto, [...] resultan las distintas experiencias de la discapacidad” (Pérez-Castro, 2019, p. 3).

questão “A instituição conta com ações e/ou resoluções administrativas que priorize oferta de serviços ou apoio nos âmbitos/dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, sexuais, etno-racial, físicas e geográfica de seus estudantes, com a finalidade de facilitar o acesso e a permanência?” como “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa”, uma vez que, por tratar de um aspecto amplo no que tange à inclusão o conhecimento das ações torna-se mais disseminado na instituição. Tal aspecto está com sinalização verde na semaforização do INES-Brasil. Assim, no que tange à UFPR, pode-se afirmar que a instituição atende à perspectiva de inclusão com que coadunamos em nossa tese, uma vez que

a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência). Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social. (Sánchez, 2005, p. 11)

Nesse sentido, apesar de sempre haver necessidade de novos ajustes uma vez que a inclusão é um movimento constante, a instituição tem realizado ações para melhoria das condições de acesso e permanência dos estudantes atendendo a premissa de inclusão em educação acima citada.

Conforme Oliveira, Melo e Silva (2020, p. 174)

o processo de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior depende de transformações que eliminem barreiras, reconstruam concepções e práticas que segregam e excluem. É preciso romper com tudo que obstrua sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Diante desse conceito, a deficiência passa a ser vista como consequência e não como causa das barreiras existentes na sociedade. Neste sentido, as adequações das estruturas arquitetônicas, a eliminação das barreiras pedagógicas, de comunicação e de informação, e o desenvolvimento de uma cultura de inclusão, na qual esforços são direcionados para ressignificar atitudes, conceitos e concepções sobre as deficiências, mostram-se como maneiras mais contundentes de possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Corroborando as autoras, coadunamos com a perspectiva da necessidade que o espaço da universidade, bem como as barreiras pedagógicas ainda apresentam necessidade de melhoria para que a inclusão das pessoas com deficiência seja realizada de maneira mais efetiva tendo a diminuição das barreiras no que concerne a avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes, possibilitando assim uma melhoria nas condições de acessibilidade nesse aspecto aos estudantes.

De acordo com Ainscow (2003, p. 13, tradução nossa)

a inclusão centra-se na identificação e remoção de barreiras. Consequentemente, envolve a coleta e avaliação de informações provenientes de fontes muito diversas, a fim de planejar melhorias nas políticas e práticas inclusivas. Trata-se de utilizar as informações adquiridas para estimular a criatividade e a resolução de problemas<sup>50</sup>.

A partir do entendimento da necessidade da eliminação de qualquer barreira que venham a dificultar a participação nas atividades desenvolvidas pode-se verificar melhoras no aspecto de tornar o ambiente mais voltado à inclusão. Com esse olhar direcionado a todos os espaços e informações presentes na universidade, sendo realizadas as adequações necessárias para atender às especificidades da comunidade acadêmica, o movimento de inclusão tem ganhos importantes. Lembramos que a inclusão é um movimento constante, nesse sentido, sempre serão encontradas situações que precisam ser melhoradas no espaço da universidade.

O fator 2 do INES, de acordo com o documento colombiano original (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 105, tradução nossa), direciona-se a

abordagem da educação inclusiva manifesta-se, por um lado, na questão da participação dos estudantes em órgãos de governo institucional, em atividades acadêmicas, em projetos de investigação, em grupos ou centros de estudo, artísticos, desportivos e outros que respondam a interesse e necessidades, num ambiente propício para a formação integral<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> “a inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas” (Ainscow; 2003, p. 13).

<sup>51</sup> El enfoque de educación inclusiva se evidencia, por una parte, en el tema de la participación de los estudiantes en los organismos de gobierno institucional, las actividades académicas, los proyectos de investigación, los grupos o centros de estudio, las actividades artísticas, deportivas y otras que

Assim, a participação ativa na elaboração de propostas para o espaço e ações universitárias a tornam mais orientadas pela inclusão, corroborando com a perspectiva do Índice para Inclusão (Booth; Ainscow, 2011, p. 22-23), a qual indica que

a participação envolve dois elementos relacionados com ação ou atividade participativa além da participação em si. A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem. Diz respeito ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, inclusive a educação e os vínculos com ideias de democracia e de liberdade. Ela também implica o importante direito de não participar, de afirmar sua autonomia contra o grupo ao dizer: 'não'. Isto pode envolver coragem. Quando estamos conscientes da fonte e natureza de nossas ações, intenções e sentimentos, isto pode nos ajudar a participar ativamente. A participação envolve diálogo com os outros à base de igualdade e, portanto, exige que se deixem propositalmente de lado as diferenças de status e de poder. A participação aumenta quando o engajamento reforça um senso de identidade; quando somos aceitos e valorizados por nós mesmos.

A partir desse olhar para a importância da participação nas decisões, a inclusão se torna um ponto importante a ser considerado em todas as atividades do espaço acadêmico da universidade, possibilitando a ampliação do enfoque da acessibilidade para todos.

Em seguida, apresentamos os resultados obtidos para o fator 2, participação de estudantes para o Indicador de Existência, o qual teve destaque em nossa pesquisa.

Quadro 25 - Fator 2 – Participação de estudantes

INDICADORES DE EXISTÊNCIA	Nível de Modificação
<b>FATOR 2: 2.1 - Participação de estudantes</b>	
A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos	<b>73,34%</b>

respondan a intereses y necesidades, en un ambiente propicio para la formación integral (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 105).

1- A participação dos estudantes na instituição está identificada de maneira explícita na política institucional?	
2- Os estudantes desempenham um rol ativo em desenvolvimento da política institucional?	66,67%
3- A representatividade dos estudantes nas decisões de política institucional é coerente?	63,34%
4- Existem mecanismos de participação para que os estudantes elejam os conteúdos e as estratégias de ensino e aprendizagem acessíveis a todos no âmbito da sala de aula?	16,67%
5- Existem mecanismos de participação para que os centros, conselhos e diretórios acadêmicos contribuam com a organização de práticas inclusivas na instituição?	53,34%
6- Há serviços, recursos e apoios especializados que garantem a participação e aprendizagem que visem a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, tecnológicas, atitudinais e urbanísticas?	53,34%
<b>FATOR 2: 2.2 - Ingresso, permanência, estímulo estudantil e créditos para estudantes</b>	
A instituição conta com estratégias e processos que facilitam o acesso e a permanência dos estudantes; conta também com sistemas de bolsas de estudos, empréstimos e estímulos que incentivam o rendimento e a permanência dos estudantes academicamente e, em condição de vulnerabilidade, para garantir uma graduação com qualidade	43,34%
1- Existe análise sobre a evasão de estudantes, suas causas e possíveis estratégias para garantir sua permanência em condições de qualidade?	
2- Conta com uma divulgação dos sistemas de recursos, serviços, apoio, crédito, subsídio, bolsas e estímulos para todos os alunos, com atenção especial às minorias suscetíveis a exclusão?	86,67%

Fonte: Elaboração da autora.

O detalhamento do fator 2. 2.1 Participação de estudantes é contemplada em seis perguntas para o Indicador de Existência do INES-Brasil. A questão “A

participação dos estudantes na instituição está identificada de maneira explícita na política institucional?” obteve como resultado 24 respostas como “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa” ficando dentro da cor amarela na semaforização do instrumento. Isso demonstra que os estudantes têm conhecimento da importância que a UFPR dispense para a sua participação na política institucional, o que indica que o ambiente da instituição é acolhedor às ideias e colaboração dada pelos estudantes para o desenvolvimento de suas ações. Ainda a questão “Os estudantes desempenham um rol ativo em desenvolvimento da política institucional?” obteve 20 respostas (amarelo na semaforização) distribuídas entre “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa”, reafirmando a atividade dos estudantes no aspecto das políticas institucionais da UFPR.

Na sequência, a questão “A representatividade dos estudantes nas decisões de política institucional é coerente?” também demonstra o conhecimento dos estudantes acerca da participação e representação deles nas decisões da UFPR, pois foram 20 respostas como “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa” ficando com a semaforização amarela.

Com sinalização vermelha no indicador foram elencadas três questões a partir das respostas obtidas, são elas: “Existem mecanismos de participação para que os estudantes elejam os conteúdos e as estratégias de ensino e aprendizagem acessíveis a todos no âmbito da sala de aula?” (somente 05 respostas “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa”) sendo que 13 respostas foram “Não sabe”; “Existem mecanismos de participação para que os centros, conselhos e diretórios acadêmicos contribuam com a organização de práticas inclusivas na instituição?” (16 respostas “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa”) sendo que 12 respostas foram “Não sabe”; “Há serviços, recursos e apoios especializados que garantem a participação e aprendizagem que visem a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, tecnológicas, atitudinais e urbanísticas?” (16 respostas “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa”) sendo que 07 respostas foram “Não sabe”.

Ainda o fator 2., porém as questões para o indicador 2.2, Ingresso, permanência, estímulo estudantil e créditos para estudantes, é contemplado em duas perguntas para o Indicador de Existência do INES-Brasil “Existe análise sobre a evasão de estudantes, suas causas e possíveis estratégias para garantir sua

permanência em condições de qualidade?” que obteve a classificação vermelha com 13 respostas “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa” sendo 15 respostas “Não sabe” e “Conta com uma divulgação dos sistemas de recursos, serviços, apoio, crédito, subsídio, bolsas e estímulos para todos os alunos, com atenção especial às minorias suscetíveis a exclusão?” que alcançou a cor verde na semaforização obtendo 26 respostas “Existe e se implementa” ou “Existe e não se implementa” e as outras 04 “Não sabe”, classificando-se com a cor verde na semaforização sendo seu nível de modificação 83,34%, demonstrando que a UFPR tem uma boa divulgação dos serviços de apoio aos estudantes tal aspecto pode estar relacionado a existências dos centros acadêmicos que estão diretamente em contato com os estudantes de cada curso podendo lhes oferecer informações sempre que necessário e também a existência da SIPAD/UFPR.

Ainda, percebe-se a dificuldade quanto às barreiras estruturais e de trâmites acadêmicos, bem como ao acesso aos conteúdos. Pérez-Castro (2019), em seu estudo acerca das barreiras e facilitadores para a inclusão corrobora tal aspecto indicando que os estudantes enfrentam desde barreiras nas estruturas físicas, nos trâmites institucionais e ainda a necessidade de ajustes nos conteúdos e materiais bibliográficos que auxiliam na aprendizagem adaptados a suas necessidades. Ainda a autora aponta a falta de sensibilização de docentes, pessoal administrativo e colegas de classe. Ademais, segundo a autora

podemos dizer que as barreiras são o resultado de ideias e ações coletivas sócio-historicamente condicionadas, que repercutem no ambiente físico e cultural, desde a organização das cidades até os espaços que deixamos para outras pessoas da mesma categoria. Desta forma, as barreiras - e a sua contrapartida: os facilitadores - distribuem-se em quase todas as áreas da vida social<sup>52</sup> (Pérez- Castro, 2019, p. 3, tradução nossa)

Nessa perspectiva, as barreiras são uma construção social e histórica, podendo ser ressignificadas para que sejam organizados facilitadores a participação

---

<sup>52</sup> “podríamos decir que las barreras son el resultado de ideas y acciones colectivas condicionadas sociohistóricamente, las cuales tienen efecto en el medio físico y cultural, desde la organización de las ciudades hasta los espacios que hemos dejado para otros seres de la naturaleza. De este modo, las barreras –y su contraparte: los facilitadores– se encuentran distribuidas casi en todos los ámbitos de la vida social (Pérez- Castro, 2019, p. 3)

de todos na vida social, ao encontro da perspectiva do Modelo Social da Deficiência (Piccolo, 2015; França, 2013) que indica o déficit não estando no indivíduo e sim no ambiente social. Assim, no que tange a acessibilidade no Ensino Superior diversos aspectos devem ser observados e melhorados para que se efetive o processo de inclusão.

Um aspecto importante que concerne a inclusão é acerca da perspectiva do trabalho docente que corrobora com o Índice para Inclusão proposto por Booth e Ainscow (2011) é a apresentada por Sebastián-Heredero e Anache (2020, p. 1023-1024), sendo na

perspectiva inclusiva, os professores estão comprometidos a desenvolver essas práticas inclusivas e, para isso, precisam de um planejamento com detalhe das atividades e de um registro das mesmas com um olhar para que todos os estudantes estejam, realmente, aprendendo.

Ainda, Sebastián-Heredero e Anache (2020) indicam que o processo de ensino, para ser voltado para a inclusão, as instituições necessitam revisar, adequar e organizar o currículo de modo a torná-los mais abertos e flexíveis para que sejam respeitadas as características e condições específicas de aprendizagem dos estudantes.

Oliveira, Melo e Silva (2020, p. 170) apontam que as condições para inclusão de estudantes com deficiência no ensino Superior são desfavoráveis, indicando que eles ainda dependem do estímulo e empatia dos docentes e dos demais estudantes para sua permanência. Assim, a “questão da acessibilidade é apontada como fundamental para que se possa criar, gerenciar e oferecer condições pedagógicas e instrumentais que favoreçam as pessoas com deficiência no acesso aos ensinamentos pedagógicos”. Assim, demonstra-se o quanto a inclusão nesse nível de ensino ainda encontra-se em fase inicial, demandando um compromisso com a acessibilidade para eliminação de barreiras a participação e a aprendizagem.

#### 5.4 Indicadores de Frequência

No aspecto dos Indicadores de Frequência, as respostas obtidas são apresentadas com a seguinte distribuição dentro das possibilidades de respostas do INES-Brasil (4 - Sempre; 3 - Algumas vezes; 2 - Nunca; 1 - Não sabe):

Quadro 26 - Indicadores de Frequência

RESPOSTA	PERCENTUAL
4 - Sempre	14%
3 - Algumas vezes	30%
2 - Nunca	14,5%
1 - Não sabe	41,5%

Fonte: Elaboração da autora.

A partir da análise das questões apresentadas para o Indicador de Frequência trataremos dos itens que se destacaram em nossa descrição e análise.

Pode-se observar que no âmbito geral a maior parte dos participantes indica como resposta “Não sabe”, o que demonstra, assim como no demonstrado para o Indicador de Existência, que as ações da instituição necessitam de uma maior disseminação entre os discentes. A partir disso, iniciamos nossa descrição dos itens de maior destaque a partir das respostas obtidas por meio do instrumento de coleta de dados enviado.

#### 5.5 Respostas obtidas UFPR

As respostas obtidas na UFPR que se destacaram no Indicador de Frequência e serão analisadas na sequência são iniciadas pelo fator 3 que, conforme Carrillo e Aristizabal (2017), deve possibilitar a verificar se os docentes estão propensos a tornar as práticas da instituição mais inclusivas.

Quadro 27 - Fator 3 – Docentes inclusivos

INDICADORES DE FREQUÊNCIA	Nível de Modificação
<b>FATOR 3: 3.2 - Docentes inclusivos</b>	
A instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo	13,34%
1- Há um documento institucional que avalie se o docente promove práticas inclusivas ?	
2- Os docentes contam com processos de formação permanente sobre educação inclusiva e atenção a diversidade, independentemente do seu tipo de vínculo e área de conhecimento?	43,34%
3- São compartilhadas estratégias pedagógicas e metodológicas de educação inclusiva entre os docentes para serem aplicadas nos processos acadêmicos e promover AÇÕES DESTA NATUREZA na instituição, considerando a diversidade de seus estudantes?	33,67%
4- Os docentes contam com processos de formação permanente sobre educação inclusiva e atenção a diversidade, independentemente do seu tipo de vínculo e área de conhecimento?	43,34%

Fonte: Elaboração da autora.

O fator 3: 3.2 Docentes inclusivos é contemplado em quatro perguntas para o Indicador de Frequência do INES-Brasil sendo todas classificadas com a cor vermelha. A questão “Há um documento institucional que avalie se o docente promove práticas inclusivas?” obteve somente 04 como “Sempre” ou “Algumas vezes” e 20 “não sabe”; quando questionados com a pergunta “Os docentes contam com processos de formação permanente sobre educação inclusiva e atenção a diversidade, independentemente do seu tipo de vínculo e área de conhecimento?” foram 13 “Sempre” ou “Algumas vezes” e 15 “não sabe”; a questão “São compartilhadas estratégias pedagógicas e metodológicas de educação inclusiva entre os docentes para serem aplicadas nos processos acadêmicos e promover ações desta natureza na instituição, considerando a diversidade de seus estudantes?” teve 11 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 15 “não sabe”; e “Os docentes contam com processos de formação permanente sobre educação inclusiva e atenção a diversidade, independentemente do seu tipo de vínculo e área de conhecimento?” obteve 13 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 12 “não sabe”.

Novamente ao tratarmos do fator 3 observamos que grande parte dos estudantes não tinham conhecimento acerca dos questionamentos e optaram por essa resposta. Como esse fator trata de situações específicas pertinentes aos docentes da instituição tal direcionamento pode ser esperado. Como indicado no INES (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 106, tradução nossa) esse fator deve demonstrar

a possibilidade de termos ‘professores inclusivos’, que não só participem ativamente no desenvolvimento dos currículos, mas também transformem as práticas pedagógicas, valorizem a diversidade dos estudantes e potencializem a participação deles nesse processo educativo<sup>53</sup>.

Tal aspecto corrobora com a premissa do Índice para Inclusão (Booth; Ainscow, 2011) quando indica que a inclusão é um processo constante, está sempre em movimento. Ainda Ainscow (2003, p. 12, tradução nossa) diz que

a inclusão é um processo. Ou seja, não se trata simplesmente de estabelecer e alcançar determinados objetivos e o assunto está encerrado. Na prática o trabalho nunca termina. A inclusão deve ser considerada como uma busca incessante de formas mais adequadas de responder à diversidade. Trata-se de aprender a conviver com a diferença e aprender a aprender com a diferença<sup>54</sup>.

Assim, contar com docentes que estejam comprometidos com a inclusão torna o espaço da universidade aberto a alterações que sejam necessárias no processo de ensino para que a diversidade do alunado existente seja contemplada, sem diminuir a qualidade da educação, haja vista que, através de processos educativos inclusivos há a possibilidade de aprendizado de todos que estão naquele espaço. Ademais, em seu

---

<sup>53</sup> La posibilidad de tener “docentes inclusivos”, los cuales no solo participan de forma activa en el desarrollo de los currículos, sino también transforman las prácticas pedagógicas, valoran la diversidad de sus estudiantes y la potencian como parte del proceso educativo (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 106).

<sup>54</sup> La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia Ainscow (2003, p. 1).

estudo acerca do trabalho colaborativo e a cultura inclusiva, Mendes (2023, p. 30) elucida que

estratégias de planejamento coletivo, o compartilhamento de experiências, a entrada de novos/as atores/atrizes para apoiar estudantes na escola e na sala de aula têm sido aspectos importantes quando se busca, na colaboração, um ensino que seja mais responsivo à diversidade dos alunos.

Nesse sentido, corrobora-se com uma das premissas presente no Índice para Inclusão (Booth; Ainscow, 2011) que nos dizem que o ensino colaborativo promove espaços mais inclusivos, assim devemos buscar tais práticas no espaço do ensino superior para que o ambiente da universidade se torne mais inclusivo. O estudo de Sebastián-Heredero e Anache (2020) destacam as discussões realizadas acerca do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA – CAST, 2014) como uma proposta de atividade para a efetivação de uma educação inclusiva. Os autores destacam que

esta perspectiva tem se mostrado possível para favorecer aos estudantes condições de aprenderem em ambientes colaborativos, os quais requerem investimentos na formação dos professores, na planificação dos currículos e da infraestrutura. Esta proposta se fundamenta nos princípios universais da acessibilidade, sem perder de referência as especificidades dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de suas condições físicas, sensoriais, mentais ou intelectuais. (Sebastián-Heredero; Anache, 2020, p. 1024)

A partir desse alinhamento entre o DUA e a colaboração proposta no Índice para Inclusão podemos observar uma aproximação nesse aspecto como uma possibilidade de inclusão em educação no ensino superior.

Do mesmo modo, ao tratarmos da mudança da orientação somente para atender as especificidades de cada estudante para práticas educativas que venham atender a todos, de maneira inclusiva, de acordo com Ainscow (2003, p. 2-3, tradução nossa).

Tal mudança de percepção baseia-se na ideia de que mudanças metodológicas e organizacionais para atender às necessidades dos

estudantes podem, em determinadas circunstâncias, beneficiar todos os alunos. Uma formulação desta natureza significa que aqueles alunos que atualmente são classificados como alunos com necessidades especiais passam a ser considerados como o estímulo que pode promover o desenvolvimento em direção a um ambiente de aprendizagem mais rico<sup>55</sup>.

Nesse sentido, podemos inferir que a UFPR tem se mobilizado de modo aos estudantes perceberem o movimento para a inclusão em seus processos de identificação das necessidades do alunado para que suas demandas sejam atendidas.

Outro fator que se destacou nos Indicadores de Frequência foi o 4, que trata da interdisciplinaridade e flexibilização curricular. Abaixo apresentamos a classificação a partir dos dados obtidos.

Quadro 28 - Fator 4 – Interdisciplinaridade e flexibilização curricular

INDICADORES DE FREQUÊNCIA	Nível de Modificação
<b>FATOR 4: 4.1 - Interdisciplinaridade e flexibilização curricular</b>	
Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contêm elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.	56,67%
1- Os currículos contemplam metodologias flexíveis para o ensino e aprendizagem em atenção a diversidade ?	
2- São implementadas nos planos de estudos didática inovadoras que levam em conta as particularidades dos estudantes nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de suas capacidades?	56,67%
3- Existe uma perspectiva interdisciplinar que considere as particularidades do ambiente e dos contextos inclusivos?	53,34%
4- A utilização das TICs no desenvolvimento dos currículos permite viabilizar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes?	40%
5- Existe um serviço de apoio pedagógico inclusivo (AEE, tutorias, cursos de nivelamento, guia, intérprete, entre outros) para os estudantes?	66,67%
6- Existem mecanismos de divulgação da oferta desses serviços de apoio (AEE, tutorias, cursos de nivelamento, guia, intérprete, entre outros) para os estudantes?	56,67%

Fonte: Elaboração da autora.

<sup>55</sup> “Tal cambio de percepción se basa en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos. Una formulación de tal naturaleza supone que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades especiales pasen a ser considerados como el estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico” (Ainscow, 2003, p. 2-3).

O fator 4: 4.1 - Interdisciplinaridade e flexibilização curricular é contemplado em seis perguntas para o Indicador de Frequência do INES-Brasil. Dessa somente uma delas obteve a classificação amarela na escala de semaforização, com 20 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” a questão “Existe um serviço de apoio pedagógico inclusivo (AEE, tutorias, cursos de nivelamento, guia, intérprete, entre outros) para os estudantes?” atingiu essa classificação sendo apenas 09 respostas “Não sabe”.

As demais questões ficaram com a cor vermelha na semaforização. São elas: “Os currículos contemplam metodologias flexíveis para o ensino e aprendizagem em atenção à diversidade?” com 17 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 05 “não sabe”; “São implementadas nos planos de estudos didática inovadoras que levam em conta as particularidades dos estudantes nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de suas capacidades?” teve 17 como “Sempre” ou “Algumas vezes” e 04 “não sabe”; “Existe uma perspectiva interdisciplinar que considere as particularidades do ambiente e dos contextos inclusivos?” sendo 16 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 07 “não sabe”; “A utilização das TICs no desenvolvimento dos currículos permite viabilizar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes?” sendo 12 “Sempre” ou “Algumas vezes” e 16 “não sabe”; e “Existem mecanismos de divulgação da oferta desses serviços de apoio (AEE, tutorias, cursos de nivelamento, guia, intérprete, entre outros) para os estudantes?” sendo 17 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 09 “não sabe”.

Acerca desse fator, o INES (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 107, tradução nossa) diz que

a concepção segundo a qual não existe uma ciência que predomine sobre outra, abre as portas para uma interpretação mais analítica da realidade social, o que no contexto colombiano é, do ponto de vista acadêmico, necessário para compreender temas como, por exemplo, conflito armado e diversidade cultural e linguística. Isto também contribui para um melhor conhecimento das regiões, para que os processos acadêmicos se adaptem às particularidades de um determinado ambiente tornando-o mais inclusivos<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> la concepción según la cual no existe una ciencia que predomina sobre otra, abre las puertas para una interpretación más analítica de la realidad social, que en el contexto colombiano es, desde un punto de vista académico, necesaria para entender temas como, por ejemplo, el conflicto armado y la diversidad cultural lingüística. Esto también contribuye a un mejor conocimiento de las regiones, ya

Tal indicação vai ao encontro dos serviços que são oferecidos pela SIPAD/UFPR, tendo em vista o escopo de atuação dos profissionais de tal superintendência. Ainda, em seu sítio eletrônico<sup>57</sup> há divulgação das ações por ela desenvolvidas e oferecidas à comunidade acadêmica da instituição. E, ainda, o processo de acesso à instituição contempla ações para a inclusão, como editais em Libras por exemplo.

Corroborando Ainscow (2003), compreendemos que as ações desenvolvidas no âmbito da acessibilidade para acesso e permanências dos estudantes na UFPR com vistas à qualidade de sua formação são importantes para que o direito à educação no nível superior de ensino, preconizado na legislação vigente, seja garantido, uma vez que

inclusão é permanência, participação e desempenho dos estudantes. 'Permanência' refere-se ao local onde os estudantes aprendem, à percentagem de presença e à pontualidade; 'Participação' refere-se à qualidade da experiência dos estudantes quando estão na escola e, portanto, inclui inevitavelmente a opinião dos próprios estudantes; e 'desempenho' refere-se aos resultados acadêmicos dos estudantes ao longo do programa educativo, e não apenas aos resultados de testes e exames<sup>58</sup> (Ainscow, 2003, p. 13, tradução nossa).

Por desenvolver relações mútuas entendemos que todos devem se envolver, ou seja, participar, desde o levantamento das necessidades do espaço educacional para que ele se torne mais inclusivo até a efetivação das ações dos docentes, gestão e estudantes para alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido,

não podemos esquecer que o processo inclusivo é uma construção coletiva, que necessita do envolvimento de toda a comunidade que circunscreve a

---

que procesos académicos que se adaptan a las particularidades de un entorno determinado son incluyentes (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 107).

<sup>57</sup> <https://sipad.ufpr.br>

<sup>58</sup> "Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. "Asistencia" se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; "Participación" hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y "rendimiento" se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de tests o exámenes" (Ainscow, 2003, p. 13).

escola: alunos, professores, gestores, demais funcionários, famílias, poder público e sociedade. Para esta construção alguns ajustes ainda precisam ser feitos, pois não basta apenas inserir os estudantes com deficiência no mesmo espaço físico da escola. (Sebastián-Heredero; Anache, 2020, p. 1020)

Com isso corroboramos a perspectiva apontada por Booth e Ainscow (2011, p. 22), na qual

a participação não se resume a isso, mas começa com um simples estar presente. A participação envolve dois elementos relacionados com ação ou atividade participativa além da participação em si. A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem. Diz respeito ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, inclusive a educação e os vínculos com ideias de democracia e de liberdade.

Dessa maneira, a UFPR demonstra movimentar-se para que a instituição seja cada vez mais acessível e aberta a proporcionar a inclusão em educação.

Acerca do fator 11 o INES (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 116, tradução nossa) nos dizem que devemos estar atentos a:

- A implementação de recursos, equipamentos e espaços para práticas acessíveis e relevantes para promover a educação inclusiva.
- A definição e gestão de recursos que garantem a acessibilidade na infraestrutura arquitetônica, nos serviços públicos, de informação e comunicação, para que todos os estudantes possam ter acesso e utilizar os espaços institucionais, serviços e obter informações de maneira autônoma e segura.
- A organização adequada das instalações<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> - La implementación de recursos, equipos y espacios de práctica, accesibles y pertinentes para favorecer la educación inclusiva.

- La definición y gestión de recursos para garantizar la accesibilidad en infraestructura arquitectónica, servicios públicos, información y comunicación, para que todos los estudiantes puedan acceder y usar de forma autónoma y segura los espacios de la institución, los servicios y la información.

- El manejo adecuado de las instalaciones” (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 116).

Após essa compreensão do modo como o instrumento preconiza a necessidade de espaços e equipamentos acessíveis para todos para a promoção da inclusão apresentamos os dados obtidos na UFPR.

Quadro 29 - Fator 11 – Programas de bem-estar universitário

INDICADORES DE FREQUÊNCIA	Nível de Modificação
<b>FATOR 11: 11.1 - Programas de bem-estar universitário</b>	
Os recursos, equipamentos e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para corresponder as características do enfoque da educação inclusiva.	<b>60%</b>
1- São levadas em consideração as opiniões e necessidades da comunidade acadêmica para a adequação de instalações, recursos acadêmicos e físicos necessários?	
2- Existe um estudo que permita identificar se as adequações físicas e da instituição favorecem o desenvolvimento de processos acadêmicos inclusivos?	<b>20%</b>
3- Se desenvolvem acompanhamentos necessários para que todos os estudantes possam fazer uso dos recursos, equipe e espaços de prática?	<b>43,34%</b>
4- A instituição desenvolve programas de uso e apropriação das equipes e meios educativos com toda a comunidade acadêmica? (e não exclusivamente com aquelas pessoas que requerem esse tipo de equipamentos e meios)?	<b>16,67%</b>

Fonte: Elaboração da autora.

Como resultados apresentamos o fator 11: 11.1 - Programas de bem-estar universitário é contemplado em quatro perguntas para o Indicador de Frequência do INES-Brasil. Uma delas ficou classificada com a cor amarela na semaforização “São levadas em consideração as opiniões e necessidades da comunidade acadêmica para a adequação de instalações, recursos acadêmicos e físicos necessários?” com 18 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 07 “não sabe”. E as outras três com a cor vermelha: “Existe um estudo que permita identificar se as adequações físicas e da instituição favorecem o desenvolvimento de processos acadêmicos inclusivos?” sendo 06 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 20 “não sabe”; “Se desenvolvem acompanhamentos necessários para que todos os estudantes possam fazer uso dos recursos, equipe e espaços de prática?” com 13 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 12 “não sabe”; e “A instituição desenvolve programas de uso e apropriação das equipes e meios educativos com toda a comunidade acadêmica? (e não

exclusivamente com aquelas pessoas que requerem esse tipo de equipamentos e meios)?” com 05 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 14 “não sabe”.

A partir de nosso entendimento que a instituição deve proporcionar espaços e equipamentos que promovam práticas acessíveis indicamos que tal aspecto vai ao encontro da premissa presente no Índice para Inclusão (Booth; Ainscow, 2011) quando os autores indicam que como centrais nos valores inclusivos estão as noções de igualdade, lealdade e justiça. Isso entendendo que igualdade direciona a um tratamento de todos da mesma forma, com igual valor, sendo respeitadas as diferenças. Assim, a igualdade de oportunidades deve existir sendo respeitadas as diferenças e necessidades de cada um. Nesse sentido, o espaço da universidade deve contemplar a acessibilidade necessária para a garantia dos direitos de todos.

Seguindo esse olhar para que a instituição seja mais acessível, outro destaque nesse indicador é o fator 12, o qual apresentamos as respostas na sequência.

Quadro 30 - Fator 12 – Programas sustentáveis de educação inclusiva

INDICADORES DE FREQUÊNCIA	Nível de Modificação
<b>FATOR 12: 12.1 - Programas sustentáveis de educação inclusiva</b>	
A instituição destina recursos e garante a sustentabilidade das estratégias de educação inclusiva.	<b>33,34%</b>
1- As estratégias de educação inclusiva e recursos relacionados são uma prioridade na agenda institucional?	
2- Nos exercícios de planejamento, a instituição contempla o destino dos recursos de modo a favorecer a educação inclusiva?	<b>33,34%</b>
3- Agentes externos apoiam o financiamento das estratégias institucionais de educação inclusiva?	<b>20%</b>
4- Existem mecanismos que fomentem o financiamento dos programas, estratégias e projetos para promover a educação inclusiva na instituição?	<b>26,67%</b>
<b>FATOR 12: 12.2 - Apoio financeiro a estudantes.</b>	
A instituição conta com programas especiais e estabelece convênios de cooperação com entidades que financiam o acesso e a permanência dos estudantes mais suscetíveis a serem excluídos do sistema (em relação aos grupos priorizados nos delineamentos da política da educação inclusiva do Ministério Educacional Nacional).	<b>63,34%</b>
1- A instituição desenvolve uma caracterização para identificar as dificuldades econômicas dos estudantes?	
2- Existem políticas institucionais que facilitam o acesso e a permanência dos estudantes com problemas financeiros para apoiar os gastos com suporte, xerox, livros, ferramentas trabalho, entre outros?	<b>66,67%</b>

3- A instituição dispõe de ações afirmativas para este tipo de financiamento?	<b>63,34%</b>
4- A instituição conta com profissionais de apoio, como intérpretes, tutores, leitores e guias que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes que o exigem?	<b>66,67%</b>

Fonte: Elaboração da autora.

O fator 12: 12.1 - Programas sustentáveis de educação inclusiva é contemplado em quatro perguntas para o Indicador de Frequência do INES-Brasil. São elas: “As estratégias de educação inclusiva e recursos relacionados são uma prioridade na agenda institucional?” com 10 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 14 “não sabe”; “Nos exercícios de planejamento, a instituição contempla o destino dos recursos de modo a favorecer a educação inclusiva?” com 10 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 16 “não sabe”; “Agentes externos apoiam o financiamento das estratégias institucionais de educação inclusiva?” com 06 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 22 “não sabe”; “Existem mecanismos que fomentem o financiamento dos programas, estratégias e projetos para promover a educação inclusiva na instituição?” sendo 08 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 21 “não sabe”.

O fator 12: 12.2 - Apoio financeiro a estudantes é contemplado em quatro perguntas para o Indicador de Frequência do INES-Brasil, sendo todas elas classificadas com a cor amarela na semaforização do instrumento. São as questões: “A instituição desenvolve uma caracterização para identificar as dificuldades econômicas dos estudantes?” com 19 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 09 “não sabe”; “Existem políticas institucionais que facilitam o acesso e a permanência dos estudantes com problemas financeiros para apoiar os gastos com suporte, xerox, livros, ferramentas trabalho, entre outros?” com 20 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 08 “não sabe”; “A instituição dispõe de ações afirmativas para este tipo de financiamento?” com 19 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 09 “não sabe”; “A instituição conta com profissionais de apoio, como intérpretes, tutores, leitores e guias que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes que o exigem?” com 20 respostas “Sempre” ou “Algumas vezes” e 09 “não sabe”.

Esse segmento do fator 12 teve diferenças quanto as respostas para o item 12.1 e 12.2. Como pudemos observar, para as questões relacionadas com o item 12.1 a maior parte das respostas concentrou-se no item “não sabe”, tal situação pode ser

entendida por tratar de questões mais próximas a gestão da instituição, estando assim fora da área de conhecimento de todos os estudantes, uma vez que esse foi o público participante de nosso estudo.

Já as questões do item 12.2 tratam de apoio financeiro direto aos estudantes, estando mais próximo da realidade dos entrevistados, por isso as respostas foram mais positivas no sentido da compreensão da existência de mecanismo de incentivo no espaço da UFPR.

Conforme o INES (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 117, tradução nossa) esse item deve considerar fundamentalmente em relação ao apoio financeiro aos estudante “a possibilidade de obter recursos para apoiar financeiramente os estudantes que não conseguem garantir seu acesso, permanência e conclusão no ensino superior”<sup>60</sup>. Nesse sentido, a UFPR demonstra estar atendendo a essa premissa, uma vez que de acordo com as respostas obtidas o nível de modificação desse item ficou com a classificação amarela na semaforização do instrumento.

Para Louzada (2022, p. 85) “garantir a acessibilidade significa permitir que qualquer pessoa em qualquer espaço virtual e fazendo uso de qualquer tecnologia assistiva consiga interagir em igualdade de condições”. Nesse sentido, esse fator tem como foco desenvolver processos que sejam participativos de planejamento e autorregulação para orientar os planos e projetos institucionais para a inclusão (Carrillo; Aristizabal, 2017).

Assim, consideramos necessário o olhar para a ampliação de meios tecnológicos que venham a melhorar a acessibilidade na instituição como forma de aumentar a inclusão na UFPR.

Ainda devemos estar atentos a premissa do Índice para Inclusão (Booth; Ainscow, 2011, p. 23) quando este discorre acerca da comunidade, esclarecendo que

a comunidade edifica-se através de culturas que incentivam a colaboração. [...] Em educação, a inclusão envolve desenvolver relações mútuas consolidadas entre as escolas e as comunidades circunvizinhas. A preocupação com a comunidade refere-se a agir cooperativamente, com coleguismo e em solidariedade; isto leva a uma compreensão de como o progresso na mudança das instituições pode ser melhor alcançado quando as pessoas somam suas ações.

---

<sup>60</sup> “la capacidad de conseguir recursos para apoyar financieramente a los estudiantes que no puedan asegurar su acceso, permanencia y graduación en el sistema” (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 117).

Nesse sentido, ações que tornam a instituição mais acessível e propensa à inclusão devem ser desenvolvidas de maneira contínua.

## 5.6 Indicadores de Reconhecimento

No aspecto dos Indicadores de Reconhecimento, as respostas obtidas são apresentadas com a seguinte distribuição dentro das possibilidades de respostas do INES-Brasil (3 - Sim; 2 - Não; 3 - Não sabe):

Quadro 31 - Indicadores de Frequência

RESPOSTA	PERCENTUAL
3 - Sim	41,1%
2 - Não	10%
1 - Não sabe	48,9%

Fonte: Elaboração da autora.

Da mesma maneira que organizamos para os Indicadores de Frequência e de Existência faremos a descrição e análise dos itens que se destacaram para o Indicador de reconhecimento do instrumento aplicado para coleta de dados.

Quadro 32 - Fator 5 – Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais

INDICADORES DE RECONHECIMENTO	Nível de Modificação
<b>FATOR 5: 5.1 - Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais</b>	
Em seus processos acadêmicos, a instituição toma como referência as tendências, o estado da arte das disciplinas ou profissões e os critérios de qualidade aceitos pelas comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, estimula o contato com membros reconhecidos dessas comunidades e promove a cooperação com instituições e programas no país e no exterior.	13,34%
1- Existe uma análise sistemática realizada pela instituição sobre questões de inclusão com respeito a outras instituições nacionais e internacionais para realizar ações e planos de melhoria?	
2- Existem projetos de pesquisa, inovação, criação artística e cultural e / ou projeção de cooperação acadêmico nacionais e internacionais inclusivos?	60%

3- Existem alianças interinstitucionais para compartilhar recursos, promover processos de práticas de inclusão?	40%
<b>FATOR 5: 5.2 - Relações externas de professores e estudantes</b>	
A instituição promove a interação com outras instituições de âmbito nacional e internacional, e coordena a mobilidade de professores e estudantes, entendida esta como deslocamento temporário, de mão dupla, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos.	20%
1- Existem acordos com uma abordagem de inclusão ativa para intercâmbio com instituições de Ensino superior nacional e internacional de alta qualidade e reconhecimento?	
2- Existem redes a nível nacional e internacional que tratem temas de inclusão na educação superior?	46,67%
3- Existem mecanismos que disseminem o impacto dessas ações interinstitucionais?	33,34%

Fonte: Elaboração da autora.

O fator 5: 5.1 - Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais é contemplado em três perguntas para o Indicador de Reconhecimento do INES-Brasil. A questão “Existe uma análise sistemática realizada pela instituição sobre questões de inclusão com respeito a outras instituições nacionais e internacionais para realizar ações e planos de melhoria?” obteve 04 respostas “Sim” e 26 “Não sabe” sendo classificada na cor vermelha; a questão “Existem projetos de pesquisa, inovação, criação artística e cultural e / ou projeção de cooperação acadêmico nacionais e internacionais inclusivos?” ficou com a classificação amarela, obtendo 18 respostas “Sim” e 12 “Não sabe”; e a questão “Existem alianças interinstitucionais para compartilhar recursos, promover processos de práticas de inclusão?” com 11 respostas “Sim” e 18 “Não sabe” ficando classificada com a cor vermelha na semaforização.

O fator 5: 5.2 - Relações externas de professores e estudantes é contemplado em três perguntas para o Indicador de Reconhecimento do INES-Brasil ficando todas elas com a cor vermelha na semaforização. São elas: “Existem acordos com uma abordagem de inclusão ativa para intercâmbio com instituições de Ensino superior nacional e internacional de alta qualidade e reconhecimento?” com 05 respostas “Sim” e 24 “Não sabe”; “Existem redes a nível nacional e internacional que tratem temas de inclusão na educação superior?” com 13 respostas “Sim” e 16 “Não sabe”; e “Existem mecanismos que disseminem o impacto dessas ações interinstitucionais?” com 05 respostas “Sim” e 20 “Não sabe”.

De acordo com o instrumento INES (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 108, tradução nossa) “a cooperação institucional, tanto a nível nacional como internacional, favorecem a equalização de oportunidades educativas contribuindo para uma sociedade equitativa<sup>61</sup>”, dessa maneira, a partir das respostas obtidas podemos observar que grande parte dos estudantes desconhece os mecanismos de cooperação existentes na UFPR. Contudo, ao visitarmos o sítio eletrônico da instituição<sup>62</sup> podemos observar que existe cooperação firmada a nível nacional e internacional com diversas instituições de ensino. Cabe então, divulgar de maneira mais eficaz a existência dessas para os estudantes.

Assim, compreendemos que, como preconizado pelo instrumento INES, é fundamental considerar “o diálogo do conhecimento tomando como referência o caráter plural da nossa sociedade, o que significa não reduzir o conhecimento a um único objeto”<sup>63</sup> (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 110, tradução nossa) é contemplado na UFPR por meio de ações de cooperação com outras instituições de ensino superior. Tal premissa coaduna com o que Booth e Ainscow (2011, p. 9) afirmam em relação a inclusão que “tem a ver com a ampliação da participação [...] om apoiar as escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências” de todos.

Ainda, Booth e Ainscow (2011, p. 23) abordam tal aspecto quando tratam da edificação da comunidade que

envolve um reconhecimento de que vivemos em relação com os outros e que as amizades são fundamentais ao nosso bem estar. A comunidade edifica-se através de culturas que incentivam a colaboração. Uma visão inclusiva da comunidade estende vínculo e obrigação para além da família e das amizades a um sentimento mais amplo de companheirismo. Liga-se a um senso de responsabilidade para com os outros e as ideias de serviço ao público, cidadania, cidadania global e o reconhecimento da interdependência global. Uma comunidade escolar inclusiva fornece um modelo do que significa ser um cidadão responsável e ativo cujos direitos são respeitados fora da escola. As comunidades inclusivas estão sempre abertas aos novos membros que contribuem para sua transformação, e são enriquecidas por eles.

---

<sup>61</sup> “la cooperación institucional, tanto a nivel nacional como internacional, lo cual favorece la equiparación de oportunidades educativas y contribuye a una sociedad más equitativa” (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 108).

<sup>62</sup> <https://ufpr.br>

<sup>63</sup> “el diálogo de saberes tomando como referente el carácter plural de nuestra sociedad, el cual supone no reducir el saber a un objeto de conocimiento único” (Carrillo; Aristizabal, 2017, p. 110).

Assim como descrito no INES (Carrillo;Aristizabal, 2017) é importante observar a relação entre programas de extensão existentes e projeção social com características de uma educação inclusiva.

Ainda, com aporte em Mendes (2023, p. 37), podemos relacionar a edificação de comunidades inclusivas ao desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, a qual “não só reconhece a diversidade, mas tira proveito dela, na medida em que as diferenças entre os/as alunos/as se transformam em um elemento positivo facilitador da aprendizagem”.

Nesse sentido, a cooperação interinstitucional torna-se um dos pilares para o movimento de inclusão na UFPR.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, apresentamos uma síntese dos resultados de nossa construção teórica e metodológica compartilhados que permitem ampliar a compreensão acerca do processo de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, com a utilização do instrumento INES como ferramenta que permite mapear tal aspecto, podendo facilitar a análise qualitativa por meio de determinados agrupamentos de fatores.

As sessões da revisão sistemática, apoiada ao estudo dos aportes legais, possibilitou um panorama histórico dos estudos e da trajetória da acessibilidade no Ensino Superior na área da deficiência. Após a década de 1990, quando aportes legais como a LDB 9.394/96 e as diretrizes políticas-pedagógicas, evidenciadas por meio da Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI, 2008), foi possível constatar, em que pese todas as mazelas, a institucionalização da educação especial como modalidade transversal da educação básica à superior.

Desta feita, foi possível observar que os índices de matrícula de estudantes com deficiência, ainda são tomados pelo cenário da exclusão, embora comecem a aumentar no Ensino Superior. Ao tomarmos o Resumo Técnico do Censo do Ensino Superior do INEP de 2010, que traz os dados de 2009, foi possível verificar o total de 20.019 alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados nas IES, o que correspondia a 0,34% de matrículas gerais na Educação Superior. Por sua vez, os dados de 2022, publicados pelo INEP em 2023, apontam que há 79.262 alunos PAEE matriculados nas IES, ou seja, 0,8%, o que demonstra que apesar do aumento não chegamos a 1%. Este aumento de um lado reforça a exclusão educacional no Brasil, sobretudo na Educação Superior, mas também revela que o aumento demonstrado pelos Censos Educacionais é um indicativo de que os movimentos internacionais e nacionais de luta pela inclusão, somados aos aportes legais assentados em políticas afirmativas que tratam do acesso ao Ensino Superior começam a ressignificar políticas, culturas e práticas excludentes.

A chegada de estudantes com deficiência no Ensino Superior conforme mostra a revisão sistemática realizada entre os anos de 2016 e 2023, aponta que a produção de estudos que trata da acessibilidade nessa etapa de ensino se efetiva em linhas

gerais a partir de três grandes blocos temáticos, que se entrelaçam e, que para fins didáticos, são separados neste estudo da seguinte forma: “aportes legais inclusivos no Ensino Superior para estudantes com deficiência”, “processos organizacionais de acessibilidade em Instituições do Ensino Superior” e “políticas, culturas e práticas no processo de acessibilidade no Ensino Superior”. Possivelmente, tanto a Lei n.º 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência como a Lei n.º 13.409/2016, que altera a Lei n.º 12.711/ 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, impactam os processos de acesso e permanência desse segmento nas IES. Isso eleva também o número de pesquisas interessadas em conhecer e/ou analisar a acessibilidade no ensino superior. As pesquisas possuem uma tendência em investigar *lócus* mais específicos, ou seja, assim como ocorre com este estudo, de analisar a realidade de uma determinada instituição, mesmo que em suas análises as relações macro, em sua grande parte de caráter nacional, sejam evidenciadas. Esse aspecto pode ser revelador, no que se refere à necessidade de termos a institucionalização de um Observatório Nacional de Acessibilidade de Estudantes Público da Educação Especial no Ensino Superior. Neste sentido, aponta-se para a importância de financiamento público nessa área, onde, por exemplo, a partir da pesquisa colaborativa, que reúna universidades das cinco regiões brasileiras, congregada as/aos pesquisadoras/es, tenham a condição de acompanhar, avaliar e sugerir acerca desse processo. Dessa feita, advertimos o quanto o INES, pode servir como uma ferramenta potente nessa empreitada.

Como já referido, os dados coletados no *lócus* da pesquisa foram obtidos por meio da utilização do formulário do INES em sua primeira fase de validação dos Indicadores (Carrillo; Aristizabal, 2017) traduzido por Louzada (2022), sendo denominado INES-Brasil pela autora. Tal instrumento foi utilizado para que os estudantes da UFPR pudessem indicar sua percepção acerca do modo como a instituição trata da inclusão. Com base nos dados obtidos empreendemos nossas análises por meio do processo indicado no instrumento originalmente colombiano, haja vista a necessidade de organização a partir dos indicadores de existência, frequência e reconhecimento, que abarcavam questões específicas para cada finalidade.

Ademais, por tratarmos da análise com aporte teórico do Índice para Inclusão (Booth; Ainscow, 2011) empreendemos nossos esforços a partir do olhar para as culturas, políticas e práticas para a promoção da acessibilidade e inclusão em educação no ensino superior.

Os resultados positivos apontados pela tese demonstram que, para o Indicador de Existência do INES-Brasil, no que concerne ao fator 1, referente às “Barreiras para aprendizagem e participação”, demonstra que os estudantes reconhecem que a UFPR busca realizar ações administrativas para a priorização de apoio ao acesso e à permanência dos estudantes matriculados na instituição.

Quanto ao fator 2 “Participação dos estudantes”, o que nos indica que os estudantes se consideram ativos quanto à participação nas consultas para a tomada de decisão no aspecto do desenvolvimento das políticas institucionais. Especialmente, na questão do fator 2 sobre “Ingresso, permanência, estímulo estudantil e créditos para estudantes”, que versa acerca dos recursos de apoio, crédito e subsídios como bolsas de estudos, o índice obtido aponta que os participantes desse estudo consideram a UFPR uma instituição que se organiza internamente para apoiar a permanência dos estudantes e, conseqüentemente, oportunizando mecanismos de subsídios importantes para essa finalidade.

Quanto aos resultados positivos acerca do Indicador de Frequência para o fator 3 “Docentes Inclusivos” observa-se que os estudantes consideram a necessidade de que os docentes estejam mais engajados no processo de inclusão durante suas práticas para um melhor desempenho durante sua permanência na instituição. Ademais, a articulação entre docentes e técnicos de apoio aos estudantes (como TILS por exemplo) é imprescindível para que sua formação seja contemplada com qualidade. Assim, realizar constantemente formação para tornar os docentes mais atentos a inclusão em educação é apontado como um meio de melhoria no processo de inclusão na UFPR. Com isso, observamos que a instituição se movimenta para a identificação de situações de vulnerabilidade e exclusão e desenvolve ações de fortalecimento das práticas educacionais inclusivas e formação docente para essa finalidade .

Quanto ao fator 4 “Interdisciplinaridade e flexibilização curricular”, no que tange ao apoio pedagógico oferecido pela UFPR, os estudantes consideram sua existência, porém necessitariam ser mais conhecidos pela comunidade acadêmica, conforme o nível de modificação apresentado em nossa pesquisa. Assim, o fator 4 demonstra que

a instituição pode melhorar a publicização das políticas e práticas que vêm adotando, pois reforçará a importância das estratégias educacionais para a inclusão na educação.

Quanto ao fator 11 “Programas de bem-estar universitário” observamos que a UFPR tem desenvolvido ações para proporcionar que o espaço da instituição promova o bem-estar dos estudantes, corroborando a premissa dos autores do Índice para a Inclusão (Booth; Ainscow, 2011), uma vez eles indicam a centralidade de valores inclusivos para que as instituições garantam a igualdade e justiça para todos que nela estão inseridos.

O último fator do Indicador de Frequência que obteve resultado positivo em nossa pesquisa foi o fator 12 “Apoio financeiro a estudantes”, estando classificado acima de 60% para as quatro questões abordadas. Tal situação mais uma vez reafirma que os estudantes conhecem os mecanismos que buscam melhorar as condições de sua permanência na instituição, por meio de aporte financeiro e disponibilização de pessoal como por exemplo, o apoio dos tradutores-intérpretes de Língua de Sinais (TILS).

Por fim, para o Indicador de Reconhecimento, o fator 5 “Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais” foi o que alcançou o maior destaque positivo em nosso estudo, demonstrando que a instituição tem um movimento constante para que sejam desenvolvidos projetos nacionais e internacionais considerando o aspecto da inclusão como importante parte de seu desenvolvimento.

A partir dos dados obtidos pela aplicação do INES-Brasil (Louzada, 2022), podemos indicar, que a UFPR necessita de uma maior ação frente à divulgação das ações institucionais elaboradas para a prestação de serviços e suportes que estão disponíveis para a promoção da participação e da aprendizagem. A partir da percepção dos participantes da pesquisa se faz necessária a ampliação da divulgação das ações de suporte à inclusão no espaço da universidade para que o movimento inclusivo tenha maior visibilidade à comunidade acadêmica.

Ainda, os dados apontam para a realização de ações que tornem possível a eliminação de barreiras em busca de mais facilitadores ao processo de acessibilidade no que tange às políticas institucionais, enaltecendo mais uma vez o desconhecimento dos estudantes dos processos para inclusão desenvolvidos na UFPR. Ainda, podemos inferir que os estudantes participantes da coleta de dados têm conhecimento das ações

institucionais que visam apoiar a inclusão e permanência por meio de editais de apoio financeiro, dados apontados em nossa análise como positivo.

Apontamos ainda a necessidade de um planejamento de ações a serem desenvolvidas e disseminadas na instituição para que esta se direcione a atender às demandas das pessoas com deficiências com vistas à eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem. Tal constatação se fez a partir dos dados obtidos pelo fator 3, que apontou a urgência do direcionamento a práticas pedagógicas inclusivas pelos docentes, compreendendo que o apoio oferecido pela instituição por meio da disponibilização de pessoal, como por exemplo, de intérpretes de LIBRAS na instituição não retira ou minimiza sua função da docência frente aos estudantes surdos.

Assim, a partir dos dados e análises realizadas, esperamos ter elucidado indicativos das necessidades presentes no contexto da UFPR para que a instituição se torne um espaço mais acessível e promotor de inclusão em educação no ensino superior. Cabe destacar que as ações da instituição têm sido realizadas de modo a alcançar tal aspecto, contudo, os estudantes indicam desconhecer o movimento interno da instituição, sendo propício o movimento para a ampliação de tal conhecimento entre a comunidade acadêmica como um todo.

Os dados apontam de maneira importante o movimento da UFPR para que a inclusão seja uma realidade no espaço da instituição, todavia, a divulgação das ações e a mobilização de todos (estudantes, docentes, corpo técnico e administrativo) para que ela se torne realidade é imprescindível para a melhora do processo de acessibilidade.

Destacamos a qualidade do INES-Brasil como ferramenta de avaliação da qualidade da educação na perspectiva inclusiva, sendo possível que ele seja amplamente aplicado nas instituições de ensino superior do Brasil para a melhoria das condições de acessibilidade e inclusão no ensino superior. De igual forma, o Índice para Inclusão é um recurso potente para apoiar a inclusão, como bem lembra a professora Mônica Pereira dos Santos em seus escritos e falas. Trata-se de um instrumento que prima pela acessibilidade, que promove reflexões/ações que colaboram com a construção de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação.

Por fim, apontamos que a promoção da acessibilidade passa pela tarefa de toda Instituição de Ensino Superior, instituir políticas e práticas que sejam construídas coletivamente, que não estejam assentadas apenas em *lócus* específicos. Em que pese

a grande importância de unidades, setores e/ou coordenações responsáveis pelas políticas institucionais, é pelas práticas construídas nos processos de acesso, de acolhimento inicial na chegada à instituição, nos corredores e pátios, nas salas de aula, nas relações interpessoais entre docente-estudante-colegas, entre outras práticas, que se promove e se adensa culturas inclusivas, tão necessárias à real acessibilidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de; WEBERING, Fernanda Iglesias; SILVA, Valeria de Oliveira; OLIVEIRA, Mayara Carvalho de. Acessibilidade e permanência no ensino superior: uma análise sobre inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica na UERJ e na UFRJ. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.8, n.22, p.147-159, jan./abr. 2018.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; Ferreira, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE, p. 67 - 75, 2018.

ALVES, Simone de Oliveira. **A inclusão de alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora**: desafios e perspectivas. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2019.

AMÂNCIO, Dayse Leticia Pereira; MENDES, Diego Costa. Pessoas com deficiência e ambiente de trabalho: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v. 29, p. 161-180, 2023.

ANSAY, N. N.; MOREIRA, L. C. Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 539–559, 2020.

BAGNATO, M.J. La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. Dossiê - Inclusão e acessibilidade: desafios da educação superior. **Educ. Rev.** (spe.3), Oct-Dec, 2017.

BAMPI, Luciana Neves da Silva et al. Desafios da acessibilidade no campus universitário da UFSC: ajudando a transformar a realidade. **Extensio R. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 355-367, 2021.

BARBOSA, Maria. Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. **Política & Sociedade**, v.14(31), p.256-282, set-dez 2015.

BENTO, António V. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)**, n. 65, ano VII, p. 42-44, maio 2012.

BISSACOTTI, Cíntia; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. O acesso de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Superior. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidade**. Teresina (PI), v. 5, p. 01-15, 2023.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução Mônica Pereira dos Santos. UNESCO/CSIE, 2006.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução Mônica Pereira dos Santos. UNESCO/CSIE, 2012.

BOOTH, T; AINSCOW, M. (col.) Guía para la mejora evaluación y mejora de la educación inclusiva. CSIE. **Centre for Studies in Inclusive Education**. Reino Unido: CSIE, 2000, 130f.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. **Índice de inclusión**: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2002.

BOOTH, Tony. AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE). 3 ed. Bristol, UK, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov., 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov., 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida Brasília: Poder Executivo, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, 29 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2016.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, 2015.

BRASIL. **Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov., 2011.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer como necessidade básica de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidade educativa especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação / Gabinete do Ministro (GM). **Circular Aviso n.º 277**. Brasília: MEC / GM, 1996.

BRASIL. **Programa Incluir**. Edital n.º 3, de 26 de abril de 2007. Brasília: MEC / SEESP, 2007.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu**, 2013.

BRASIL. **Decreto n.º 11.793**, de 23 de novembro de 2023. Institui o PLano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver Sem Limite. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2023.

BUIATTI, V. P. .; NUNES, L. dos G. A. . Cotas para pessoas com deficiência na universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 325–345, 2022.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, v. 26, n. 1, jan. 2018.

CARRILLO, Juan Felipe. ARISTIZABAL, Jeimy. **Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)**, Ministerio de Educación Republica de Colombia, Bogotá, 2017.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto; HELMANN, Caroline Lievore; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25 e250016, 2020.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 01, v.22(3), p.413-428, set. 2016.

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

COLÔMBIA. Ministério de Educación Nacional. Fundação Saldarriaga Concha. **Informe final y resultados de Aplicación**. Documento elaborado en el marco del convenio 860 celebrado entre el Ministerio de educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha, 54p, 2017b.

CONADE. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Recomendação nº 03**, de 1º de dezembro de 2012.

COSTALONGA, Luana Rigotti Caiano. **Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro**. Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos. Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, 2019.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; BREITENBACH, Fabiane Vanessa; CASTRO, Sabrina Fernandes de. Acessibilidade e Inclusão: estratégias de educação inclusiva da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2857-2879, out./dez. 2022.

DANTAS, Nozângela Maria Rolim. **A inclusão dos estudantes com deficiência no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades**. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul, PUCRS, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa; MOREIRA, Laura Ceretta; FREITAS, Ana Elisa de Castro. A experiência da Universidade Federal do Paraná nos processos de banca de verificação e autodeclaração. **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, jun – ago 2019, p.115-135.

DINIZ, Etiene Paula da Silva. **Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul**. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, 2019.

FERRES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Sociedade e política collection. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Rev. para. med.**, 23(3), jul./set. 2009.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FREDERICO, Jacqueline Caroline Costa; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 465-480, jul.-set., 2020.

GALLERT, Claudia et al. Políticas Públicas e Inclusão no Ensino Superior: a reserva de vagas para pessoas com deficiência. **Revelli**, Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas, v. 13, 2021.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GOYENECHÉ, D.C.R.; RUIZ, L.K. El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. Voces y Silencios: **Revista Latinoamericana de Educación**, v. 12, n.1, pp. 130-163, 2021.

HAAS, Clarissa; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Assimetrias da Pesquisa em Educação Especial em Transversalidade às modalidades de ensino: desafios e perspectivas. **Revista Momento - diálogos em educação**, v. 33, n. 2, p. 16-26, mai./ago. 2024.

JUAREZ, Yelitza Fernanda Barrera. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: um panorama Brasil-México**. Mestrado em Tecnologia e Sociedade. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, 2020.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LORENZO-LLEDÓ, Alejandro; LORENZO, Gonzalo; LLEDÓ, Asunción; PÉREZ-VÁZQUEZ, Elena. Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. **Journal of Technology and Science Education**, 10(1), p. 127-141, 2020.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. **O INES-BRASIL e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira**. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, campus Marília, 2022.

LOUZADA, J. C. de A.; MARTINS, S. E. S. de O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0229–0245, 2022.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017.

MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. Dossiê - Inclusão e acessibilidade: desafios da educação superior. **Educ. Rev.**, spe. 3, oct.-dec., 2017.

MACIEL, Carina Elisabeth; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; MENESES, Stéfani Quevedo de. Políticas de educação especial e educação superior: acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 114–135, 2019.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; Lúcia Pereira, LEITE; Ana Paula Camilo, CIANTELLI. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018.

MBUVHA, Tshifhiwa. Kinds of Support Offered by the Disability Unit to Students with Disabilities at Institutions of Higher Learning in South Africa: A Case Study of the University of Venda. **Journal of Student Affairs in Africa**, v. 7(2), p. 57-73, 2019.

MELARA, Adriane; LINASSI, Priscila Silva; RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Alunos com deficiência no ensino superior: a política de inclusão da UFSM**. In.: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). Estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior. Santa Maria/RS: FACOS-UFSM, 2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. SPE. p. 57-66, 2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education (UEM)**, v.38(3), p.259(11), 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

MENDES, Fátima Aparecida Gonçalves. A inclusão e a reserva de vagas para a pessoa com deficiência no ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 312-324, jan./abr. 2022.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira; BELANCIERI, Maria de Fátima; SANTOS, Mônica Pereira dos; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Escola inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

MOGGIOLINI, Silvia; MOLTENI, Paola. University and Disability: an Italian experience of inclusion. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, 26(03), 2013.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista do Centro de Educação**, n. 25, 2005.

MOSIA, Paseka Andrew; PHASHA, Tlakale Nareadi. Student Experience and Quality of Tertiary Education for Students with Disabilities in Lesotho. **Journal of Student Affairs in Africa**, v. 8(1), 13-280, 2020.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 443 – 463, set. 2019.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 105-113, 2018.

OLIVEIRA, D. F. de; SOUZA, I. M. de. O estudante com deficiência na UFSC: fatores que influenciam o acesso e a permanência. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 3, p. 104–123, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

PÉREZ-CASTRO, Judith. Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. **Sinéctica Revista Eletrónica de Educación**, 53, 2019.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

PEREIRA, Sandra Regina Costa. **Políticas de Inclusão e Permanência na Educação Superior: entre o público e o privado**. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial, p. 87-106, dez. 2017.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. -41, p., jan./abr. 2014.

RAVER- LAMPMAN, Shanon A.; KOLCHENKO, Kateryna. Comparison of Perceptions of Inclusion Between University Instructors and Students with Disabilities in Ukraine. **The Journal of the International Association of Special Education**, 8(1), 42-53, 2007.

RIBEIRO, Disneylândia. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2016.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017.

ROCHA, L. R. M. da; LACERDA, C. B. F. de; LIZZI, E. A. da S. Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da lei de reserva de vagas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e9175, 2022.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, outubro 2005.

SANTOS, Mônica Pereira dos; NASCIMENTO, Aline Gonçalves do; MOTTA, Evanir da Rocha; CARNEIRO, Lillian Auguste Bruns. O Index para a Inclusão como Instrumento de Pesquisa: uma Análise Crítica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, out.-dez., 2014.

SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Interseções na gestão da acessibilidade na educação básica e no Ensino Superior: um ensaio omnilético. **Política e Gestão Educacional**, 01, v.23(esp.1), p.818-835, out. 2019.

SANTOS, Stephanie Bain De Los; KUPCZYNSKI, Lori; MUNDY, Marie-Anne. Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. **International Journal of Higher Education**, v. 8, n. 2, 2019.

SEGER, Rosangela Gehrke. **As Políticas de Acesso para Estudantes com Deficiência nas IES Públicas do Estado do Paraná**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2016.

SILVA, Jardiel Oliveira da. **Política de Inclusão para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: o que revelam as normativas**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2019.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; OLIVEIRA, Dafne Souza. Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 342-359, mai - ago, 2019.

SONZA, A.P.; NASCIMENTO, G.F.; EGAMI, B.K.N. **Acessibilidade Digital**, Cap.1, p.13-25. In: MELO, F.R.L.V.; GUERRA, E.S.F.M.; FURTADO, M.M.F.D. (org). Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas, Campos dos Goitacazes, 2021.

SOUZA, Carmen Rosane Segatto et al. **Educação superior inclusiva: nuances de um processo em expansão**. In.: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). Estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior. Santa Maria/RS: FACOS-UFSM, 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6.590**, de 21 de dezembro de 2020. MC/DF. Relator: Ministro Dias Toffoli. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>

TORRES, Josiane Pereira; CALHEIROS, David dos Santos; SANTOS, Vivian. Inclusão na Educação Superior Brasileira: Análise da Produção Científica. **Revista Interfaces da Educação**, 01, v.7(19), p.296-313, jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução Normativa nº 33/CUn**, de 17 de setembro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 70/08**. Conselho Universitário, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Grupo de Trabalho: Bancas de verificação de autodeclaração para concorrentes à vagas para PCD**. I Encontro de Gestores de Verificação de Autodeclaração para concorrentes às vagas área PPI/PCD, Curitiba, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 20/17**, estabelece procedimentos e critérios para validação de autodeclaração dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação e de educação profissional da UFPR e dá outras providências. Conselho de ensino, pesquisa e extensão, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 011**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução nº 009/07. PROPLAN, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 033/2015**. Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria, e revoga a Resolução N. 009/98. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução nº 002/2018**. Regula as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução n. 011/07. PROPLAN, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Relatório do Núcleo de Acessibilidade**, CAED, 2018<sup>a</sup>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **PDI 2016-2026** – Texto-base para análise antes do envio ao CONSU.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Celia Regina. Estratégias de ensino favoráveis ao processo de inclusão de alunos público alvo da educação especial: levantamento em teses e dissertações. **Revista Cocar**, 01, v.14(29), p.584-602, maio, 2020.

WEBERING, Fernanda Iglesias. **Acessibilidade como instrumento de inclusão no ensino superior**: a UFRJ em um novo cenário. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, 2020.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZHANG, Yuexin; ROSEN, Sandra; CHENG, Li; LI, Jingshan. **Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think?** *Higher Education Studies*, v. 8, n. 4, 2018.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Panorama geral dos Indicadores de Existência e seu Nível de Modificação – UFPR**

<b>INDICADORES DE EXISTÊNCIA</b>	<b>Nível de Modificação</b>
<b>FATOR 1: 1.1 - Barreiras para aprendizagem e participação</b>	
A instituição conta com uma política de educação inclusiva que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem.	<b>50%</b>
1 - Contemplam a missão e o projeto da instituição as seis características da educação inclusiva pensando na eliminação destas barreiras?	
2- Existe na instituição uma instância responsável por examinar quais são estas barreiras?	<b>46,67%</b>
3- Estas barreiras têm sido identificadas? São implementadas estratégias concretas para sua eliminação?	<b>56,67%</b>
4- A instituição conta com ações e/ou resoluções administrativas que priorize oferta de serviços ou apoio nos âmbitos/dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, sexuais, etno-racial, físicas e geográfica de seus estudantes, com a finalidade de facilitar o acesso e a permanência?	<b>83,34%</b>
<b>FATOR 2: 2.1 - Participação de estudantes</b>	
A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos	<b>73,34%</b>
1- A participação dos estudantes na instituição está identificada de maneira explícita na política institucional?	
2- Os estudantes desempenham um rol ativo em desenvolvimento da política institucional?	<b>66,67%</b>
3- A representatividade dos estudantes nas decisões de política institucional é coerente?	<b>63,34%</b>
4- Existem mecanismos de participação para que os estudantes elejam os conteúdos e as estratégias de ensino e aprendizagem acessíveis a todos no âmbito da sala de aula?	<b>16,67%</b>
5- Existem mecanismos de participação para que os centros, conselhos e diretórios acadêmicos contribuam com a organização de práticas inclusivas na instituição?	<b>53,34%</b>
6- Há serviços, recursos e apoios especializados que garantem a participação e aprendizagem que visem a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, tecnológicas, atitudinais e urbanísticas?	<b>53,34%</b>
<b>FATOR 2: 2.2 - Ingresso, permanência, estímulo estudantil e créditos para estudantes</b>	
A instituição conta com estratégias e processos que facilitam o acesso e a permanência dos estudantes; conta também com sistemas de bolsas de estudos, empréstimos e estímulos que incentivam o rendimento e a	<b>43,34%</b>

permanência dos estudantes academicamente e, em condição de vulnerabilidade, para garantir uma graduação com qualidade	
1- Existe análise sobre a evasão de estudantes, suas causas e possíveis estratégias para garantir sua permanência em condições de qualidade?	
2- Conta com uma divulgação dos sistemas de recursos, serviços, apoio, crédito, subsídio, bolsas e estímulos para todos os alunos, com atenção especial às minorias suscetíveis a exclusão?	<b>86,67%</b>
<b>FATOR 3: 3.1 - Participação dos docentes</b>	
A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos	<b>56,67%</b>
1- A participação dos docentes está identificada de maneira explícita na política institucional?	
2- A representatividade dos DOCENTES nas decisões de política institucional é coerente?	<b>56,67%</b>
3- Existem mecanismos de participação para que os docentes escolham conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem em prol da educação inclusiva?	<b>40%</b>
4- A instituição garante a participação de todos os docentes, tendo em conta suas particularidades sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, sexuais, etno-racial, físicas e geográficas?	<b>46,67%</b>
<b>FATOR 4: 4.2 - Avaliação flexível</b>	
Os processos acadêmicos da instituição contam com ferramentas de avaliação flexível que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante	<b>50%</b>
1- Os processos de avaliação implementam estratégias e/ou ferramentas de apoio diferenciadas que permitem alcançar a equidade entre os estudantes?	
2- As ferramentas de avaliação são socializadas e organizadas com alunos e professores antes de serem implementadas, com a finalidade de levar em conta a diversidade?	<b>30%</b>
3- Existem mecanismos institucionais que orientam o docente sobre o desenho e a implementação de uma avaliação flexível?	<b>30%</b>
<b>FATOR 7: 7.2 - Acompanhamento e apoio a vinculação ao trabalho</b>	
A instituição desenvolve estratégias e implementa mecanismos de acompanhamento aos seus egressos, como parte de uma política de acompanhamento e suporte a vinculação ao trabalho	<b>33,34%</b>
1- A IES dispõe de um sistema de acompanhamento dos graduados, através do qual é possível analisar as dificuldades encontradas ao ingressar no mundo do trabalho?	
2- Este sistema contempla variáveis de análise diferencial por grupos populacionais?	<b>10%</b>
3- A IES contempla, nos seus planos de trabalho, apoio aos graduados que encontrem dificuldades de inserção no mundo do trabalho, principalmente dos estudantes indígenas, afro-brasileiros, vítimas do conflito, desmobilizados e/ou em situação de deficiência?	<b>10%</b>

4- A instituição desenvolve estratégias com o setor produtivo para promover vínculos trabalho dos seus alunos?	<b>26,67%</b>
<b>FATOR 8: 8.3 - Sistemas de informação inclusivos</b>	
A instituição conta com um sistema de informação disponível, confiável e acessível que orienta a formulação de políticas institucionais que fomentam a educação inclusiva na educação superior	<b>30%</b>
1- Existem sistemas de validação da informação que identificam quem é o público da educação inclusiva?	
2- A informação obtida do sistema é utilizada como fundamento para melhorar os processos de educação inclusiva na instituição?	<b>20%</b>
3- A informação institucional está disponível para todos, em especial para os membros PAEE?	<b>26,67%</b>

**FONTE:** Elaboração da autora.

**APÊNDICE B – Panorama geral dos Indicadores de Frequência e seu Nível de Modificação – UFPR**

<b>INDICADORES DE FREQUÊNCIA</b>	<b>Nível de Modificação</b>
<b>FATOR 1: 1.2 - Identificação e caracterização dos estudantes da educação inclusiva</b>	
A instituição identifica a diversidade estudantil caracterizando suas particularidades (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sexuais, físicas, geográficas e relacionadas com o conflito armado) e destina ênfase àqueles mais suscetíveis a serem excluídos do sistema	<b>70%</b>
1- A instituição conta com estudos sobre as condições de sua população estudantil (social, econômica, política, cultura, linguística, sensoriais, física e geográfica) e usa esta informação para desenvolver práticas educacionais inclusivas?	
2- Há instrumentos institucionais (ingresso e permanência) que visam a identificação de integrantes da comunidade acadêmica vulneráveis a exclusão?	<b>73,34%</b>
<b>FATOR 3: 3.2 - Docentes inclusivos</b>	
A instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo	<b>13,34%</b>
1- Há um documento institucional que avalie se o docente promove práticas inclusivas?	
2- Os docentes contam com processos de formação permanente sobre educação inclusiva e atenção a diversidade, independentemente do seu tipo de vínculo e área de conhecimento?	<b>43,34%</b>
3- São compartilhadas estratégias pedagógicas e metodológicas de educação inclusiva entre os docentes para serem aplicadas nos processos acadêmicos e promover AÇÕES DESTA NATUREZA na instituição, considerando a diversidade de seus estudantes?	<b>33,67%</b>
4- Os docentes contam com processos de formação permanente sobre educação inclusiva e atenção a diversidade, independentemente do seu tipo de vínculo e área de conhecimento?	<b>43,34%</b>
<b>FATOR 4: 4.1 - Interdisciplinaridade e flexibilização curricular</b>	
Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contêm elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.	<b>56,67%</b>
1- Os currículos contemplam metodologias flexíveis para o ensino e aprendizagem em atenção a diversidade ?	
2- São implementadas nos planos de estudos didática inovadoras que levam em conta as particularidades dos estudantes nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de suas capacidades?	<b>56,67%</b>
3- Existe uma perspectiva interdisciplinar que considere as particularidades do ambiente e dos contextos inclusivos?	<b>53,34%</b>

4- A utilização das TICs no desenvolvimento dos currículos permite viabilizar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes?	40%
5- Existe um serviço de apoio pedagógico inclusivo (AEE, tutorias, cursos de nivelamento, guia, intérprete, entre outros) para os estudantes?	66,67%
6- Existem mecanismos de divulgação da oferta desses serviços de apoio (AEE, tutorias, cursos de nivelamento, guia, intérprete, entre outros) para os estudantes?	56,67%
<b>FATOR 6: 6.2 - Articulação da educação inclusiva com os processos de investigação, inovação e criação artística e cultural</b>	
A instituição desenvolve, em seus processos de investigação, temáticas relacionadas a educação inclusiva, e promove estratégias enquadradas em seus princípios.	60%
1- Há ações acadêmicas que estimulam a criação de centros de pesquisa e linhas de aprofundamento em pesquisa com uma abordagem inclusiva?	
2- A instituições dispõe de atividades de pesquisa e extensão voltadas a educação inclusiva?	66,67%
<b>FATOR 8: 8.1 - Processos de autoavaliação e autorregulação com enfoque da educação inclusiva</b>	
A instituição implementa processos de autoavaliação e autorregulação que permitem identificar o cumprimento institucional frente ao enfoque da educação inclusiva e suas características.	33,67%
1- A autoavaliação e autorregulação consideram os avanços e dificuldades da articulação acerca da educação inclusiva na instituição?	
2- A instituição conta com um sistema de autoavaliação e autorregulação institucional na qual participa toda a comunidade acadêmica, em especial os estudantes?	43,34%
3- Os diferentes níveis da instituição estão envolvidos na construção de estratégias para autoavaliação e autorregulação?	13,34%
4- O sistema de autoavaliação e autorregulação é acessível à toda comunidade, em especial ao público alvo da educação especial?	16,67%
<b>FATOR 8: 8.2 - Estratégias de melhoras</b>	
A instituição implementa estratégias de melhoramento contínuo a partir dos resultados das autoavaliações e das avaliações da comunidade acadêmica.	33,34%
1- Os planos de melhoramento institucionais surgem dos resultados das autoavaliações e autorregulações?	
2- Os planos de melhoramento se formam com o objetivo de articular as práticas institucionais com enfoque na educação inclusiva?	33,34%
3- Existem espaços nos quais são compartilhados resultados acadêmicos de autoavaliações e avaliações, e estratégias para melhoria com a comunidade acadêmica?	26,67%
<b>FATOR 9: 9.1 - Processos administrativos e de gestão flexível</b>	

Os programas de bem-estar universitário promovem, por meio de ações concretas, a participação dos estudantes e sua adaptação a vida universitária, tendo em conta suas particularidades e potencialidades.	46,67%
1- O conteúdo das atividades/programas de lazer, cultura e saúde tem como base as características da educação inclusiva?	
2- Existem estratégias acessíveis para que os estudantes participem das atividades/programas de lazer, cultura e saúde, como parte central da política institucional? (e não como algo complementar)	33,34%
3- Existem ações definidas com foco a melhorar a qualidade de vida e a formação integral dos estudantes, tendo como referência suas especificidades?	46,67%
<b>FATOR 9: 9.2 - Estrutura organizacional</b>	
A instituição identifica, os fatores associados a deserção dos estudantes, e desenha programas que favoreçam a permanência, de acordo com suas particularidades e necessidades diferenciais.	43,34%
1- A IES conta com mecanismos que auxiliam na identificação da evasão dos estudantes?	
2- A IES desenvolve estratégias de equidade dos estudantes considerando suas especificidades sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, físicas e geográficas?	53,34%
<b>FATOR 10: 10.1 - Recursos, equipamentos e espaço para prática</b>	
Os processos administrativos estão suportados no enfoque da educação inclusiva e permitem identificar com clareza suas características.	
1- Os processos administrativos explicitados no plano de desenvolvimento institucional (PDI) são articulados para eliminar as barreiras do sistema e abordar as particularidades dos alunos?	23,34%
2- Existem mecanismos que garantem a participação da comunidade acadêmica na construção e avaliação desses processos administrativos?	46,67%
3- Os responsáveis por conduzir esses processos administrativos tem conhecimento do que isso representa na educação inclusiva para a instituição e está qualificada para promovê-la em seu trabalho?	33,34%
4- A linguagem institucional que se utiliza nos processos administrativos é coerente com a educação inclusiva?	50%
5- A instituição realiza processos de gestão, como convênios de cooperação, intercâmbios estudantis, alianças estratégicas com organizações e instituições de educação superior (nacionais e internacionais) para promover ações de educação inclusiva?	23,34%
<b>FATOR 10: 10.2 - Instalações e Infraestrutura</b>	
A estrutura organizacional da instituição permite desenvolver ações específicas de educação inclusiva.	56,67%
1- A estrutura organizacional permite a participação de toda a comunidade acadêmica, em especial dos estudantes?	
2- São levadas em consideração as boas práticas de instituições pares sobre educação inclusiva para melhorar a estrutura organizacional da instituição?	46,67%

3- A instituição adapta sua estrutura organizacional tendo em conta a diversidade de sua comunidade acadêmica?	73,34%
4- A educação inclusiva se identifica como um eixo transversal na estrutura organizacional?	40%
<b>FATOR 11: 11.1 - Programas de bem-estar universitário</b>	
Os recursos, equipamentos e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para corresponder as características do enfoque da educação inclusiva.	60%
1- São levadas em consideração as opiniões e necessidades da comunidade acadêmica para a adequação de instalações, recursos acadêmicos e físicos necessários?	
2- Existe um estudo que permita identificar se as adequações físicas e da instituição favorecem o desenvolvimento de processos acadêmicos inclusivos?	20%
3- Se desenvolvem acompanhamentos necessários para que todos os estudantes possam fazer uso dos recursos, equipe e espaços de prática?	43,34%
4- A instituição desenvolve programas de uso e apropriação das equipes e meios educativos com toda a comunidade acadêmica? (e não exclusivamente com aquelas pessoas que requerem esse tipo de equipamentos e meios)?	16,67%
<b>FATOR 12: 12.1 - Programas sustentáveis de educação inclusiva</b>	
A instituição destina recursos e garante a sustentabilidade das estratégias de educação inclusiva.	33,34%
1- As estratégias de educação inclusiva e recursos relacionados são uma prioridade na agenda institucional?	
2- Nos exercícios de planejamento, a instituição contempla o destino dos recursos de modo a favorecer a educação inclusiva?	33,34%
3- Agentes externos apoiam o financiamento das estratégias institucionais de educação inclusiva?	20%
4- Existem mecanismos que fomentem o financiamento dos programas, estratégias e projetos para promover a educação inclusiva na instituição?	26,67%
<b>FATOR 12: 12.2 - Apoio financeiro a estudantes.</b>	
A instituição conta com programas especiais e estabelece convênios de cooperação com entidades que financiam o acesso e a permanência dos estudantes mais suscetíveis a serem excluídos do sistema (em relação aos grupos priorizados nos delineamentos da política da educação inclusiva do Ministério Educacional Nacional).	63,34%
1- A instituição desenvolve uma caracterização para identificar as dificuldades econômicas dos estudantes?	
2- Existem políticas institucionais que facilitam o acesso e a permanência dos estudantes com problemas financeiros para apoiar os gastos com suporte, xerox, livros, ferramentas trabalho, entre outros?	66,67%
3- A instituição dispõe de ações afirmativas para este tipo de financiamento?	63,34%

4- A instituição conta com profissionais de apoio, como intérpretes, tutores, leitores e guias que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes que o exigem?	<b>66,67%</b>
--	---------------

**APÊNDICE C – Panorama geral dos Indicadores de Reconhecimento e seu Nível de Modificação – UFPR**

<b>INDICADORES DE RECONHECIMENTO</b>	<b>Nível de Modificação</b>
<b>FATOR 5: 5.1 - Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais</b>	
Em seus processos acadêmicos, a instituição toma como referência as tendências, o estado da arte das disciplinas ou profissões e os critérios de qualidade aceitos pelas comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, estimula o contato com membros reconhecidos dessas comunidades e promove a cooperação com instituições e programas no país e no exterior.	<b>13,34%</b>
1- Existe uma análise sistemática realizada pela instituição sobre questões de inclusão com respeito a outras instituições nacionais e internacionais para realizar ações e planos de melhoria?	<b>60%</b>
2- Existem projetos de pesquisa, inovação, criação artística e cultural e / ou projeção de cooperação acadêmico nacionais e internacionais inclusivos?	
3- Existem alianças interinstitucionais para compartilhar recursos, promover processos de práticas de inclusão?	
<b>FATOR 5: 5.2 - Relações externas de professores e estudantes</b>	
A instituição promove a interação com outras instituições de âmbito nacional e internacional, e coordena a mobilidade de professores e estudantes, entendida esta como deslocamento temporário, de mão dupla, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos.	<b>20%</b>
1- Existem acordos com uma abordagem de inclusão ativa para intercâmbio com instituições de Ensino superior nacional e internacional de alta qualidade e reconhecimento?	<b>46,67%</b>
2- Existem redes a nível nacional e internacional que tratem temas de inclusão na educação superior?	
3- Existem mecanismos que disseminem o impacto dessas ações interinstitucionais?	
<b>FATOR 6: 6.1 - Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva</b>	
A instituição conta com centros, grupos e/ou programas de investigação relacionados a educação inclusiva.	<b>56,67%</b>
1- Existem centros e grupos de investigação na IES que desenvolvam temas relacionados com a educação inclusiva e promovam estratégias baseadas nos princípios da inclusão?	
2- Os centros, grupos e/ou programas se articulam com os atores e contextos regionais?	
3- A educação inclusiva perpassa os diferentes âmbitos na IES e promove a participação dos estudantes nos processos de investigação ?	<b>56,67%</b>
<b>FATOR 7: 7.1 - Extensão, projeção social e contexto regional</b>	

A instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades da população regional determinadas, tendo em conta o enfoque da educação inclusiva no contexto brasileiro.	50%
1- Os programas de extensão permitem identificar as problemáticas regionais e articular as atividades acadêmicas com o contexto nas dimensões da educação inclusiva?	
2- Existe na IES um trabalho de intercâmbio de experiências com as comunidades para identificar suas necessidades e potencialidades?	46,67%
3- Existem atividades e projetos sociais que visam promover o bem-estar geral da comunidade tendo em conta suas necessidades regionais e populacionais?	63,34%
<b>FATOR 10: 10.2 - Instalações e Infraestrutura</b>	
As instalações e a infraestrutura da instituição respondem as exigências das normativas vigentes. Em particular as ABNT (normas técnicas brasileiras)	73,34%
1- A estrutura organizacional permite a participação de toda a comunidade acadêmica, em especial dos estudantes?	
2- São levadas em consideração as boas práticas de instituições pares sobre educação inclusiva para melhorar a estrutura organizacional da instituição?	63,34%
3- A instituição adapta sua estrutura organizacional tendo em conta a diversidade de sua comunidade acadêmica?	63,34%
4- A educação inclusiva se identifica como um eixo transversal na estrutura organizacional?	46,67%

**ANEXOS**

**ANEXO A - Formulário INES-Brasil enviado aos estudantes participantes Da pesquisa.**

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: A ACESSIBILIDADE EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL: ANÁLISE A PARTIR DO ÍNDICE DE INCLUSÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR (INES)

Pesquisadora responsável: Laura Ceretta Moreira

Pesquisadora assistente: Karin Rank Liebl

Local da Pesquisa: UFPR

Endereço: Curitiba/PR

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum sendo os dados produzidos até então descartados da pesquisa.

A pesquisa intitulada A ACESSIBILIDADE EM UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL: ANÁLISE A PARTIR DO ÍNDICE DE INCLUSÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR (INES), tem como objetivo investigar as condições de acessibilidade identificadas por universitários com e sem deficiência, gestores e docentes em duas universidades públicas brasileiras.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a:

- i) responder um formulário online do INES-Brasil (disponibilizado por meio de link de acesso ao GoogleForms);
- ii) estima-se que o tempo necessário para responder o formulário online é de cerca de 10 minutos.

### **Desconfortos e riscos:**

i) Desconfortos e riscos: há possibilidade de desconforto quanto a exatidão das respostas ao formulário por tratar-se de aspectos que tratam da acessibilidade nas universidades; possível desconforto ao responder o formulário, pois o tempo de execução das respostas pode ser considerado extenso a depender de cada participante da pesquisa; ainda, por tratar de questões acerca da maneira como o participante observa as condições de acessibilidade na instituição a qual é vinculado, pode existir desconforto para responder de forma verdadeira caso o que é questionado não atenda as crenças do participante quando às condições necessárias que deveriam existir no espaço da universidade;

ii) Providências e cautelas: para mitigar tais desconfortos o participante, a qualquer tempo, poderá encerrar o preenchimento do formulário caso sinta-se desconfortável.

iii) Benefícios: levantamento de informações que venham a dar subsídio para melhorias na acessibilidade das universidades para as pessoas com deficiência;

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade das pesquisadoras responsáveis (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: os dados serão armazenados em arquivo digital e também em serviço de armazenamento de dados em nuvem, sendo o acesso restrito às pesquisadoras vinculadas ao projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR, estando os dados protegido e o sigilo e privacidade garantidos.

**Sigilo e privacidade:** Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

**Ressarcimento e indenização:** não haverá qualquer pagamento e/ou ressarcimento de despesas com transporte, alimentação e outros, pois o formulário será enviado de forma online, assim não há qualquer necessidade de deslocamento do participante da pesquisa.

Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelas pesquisadoras. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

**Resultados da pesquisa:** Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa por meio da publicação da tese na plataforma do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

Pesquisadora responsável: Laura Ceretta Moreira

Endereço: Setor de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - Rockefeller, n. 57 - Rebouças - Curitiba/PR

Telefone: (41) 3535-6255

E-mail: laurac.moreira@gmail.com

Pesquisadora assistente: Karin Rank Liebl

Endereço: Rua Bruno Fischer, n. 118 - Centro - São Bento do Sul/SC

Telefone: (47) 98804-5568

E-mail: karinsbs10@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep\_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao TCLE, este documento estará disponível ao final da resposta ao formulário, sendo enviado ao e-mail cadastrado no momento de início das respostas.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 74535823.1.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.581.779 emitido em data 14/12/2023.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

---

## IDENTIFICAÇÃO

Dados gerais do participantes

2. Nome o participante \*

---

## 3. Instituição de vínculo \*

*Marcar apenas uma oval.*

- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

## 4. Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Aceito

## 5. Data \*

---

*Exemplo: 7 de janeiro de 2019*

**INES-Brasil - estudantes****Caro estudante:**

Este instrumento busca determinar a sua percepção dos processos, projetos e políticas que a instituição em que você estuda tem sobre a inclusão para o ensino superior. Assim, uma vez que você é um dos principais atores no processo, nós convidamos você a processar o seguinte formulário, que irá fornecer elementos importantes para a tomada de decisão em busca da melhoria contínua do Instituição.

A qualquer tempo você poderá encerrar o preenchimento do formulário caso sinta-se desconfortável.

## 6. Instituição de vínculo \*

*Marcar apenas uma oval.*

- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

7. Nome \*

---

8. Data \*

---

*Exemplo: 7 de janeiro de 2019*

9. Idade (em anos) \*

---

10. Faculdade (área do conhecimento) \*

---

11. Curso em que está matriculado/a \*

---

12. Semestre que está cursando \*

*Marcar apenas uma oval.*

1º

2º

3º

4º

5º

6º

7º

8º

9º

10º

## 13. Ano e semestre de ingresso na universidade \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 01/2024
- 02/2023
- 01/2023
- 02/2022
- 01/2022
- 02/2021
- 01/2021
- 02/2020
- 01/2020
- 02/2019
- 01/2019
- 02/2018
- 01/2018
- 02/2017
- 01/2017
- 02/2016
- 01/2016
- Outro: \_\_\_\_\_

## 14. Você é uma pessoa com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

15. Se respondeu sim a questão anterior, indique o grupo a que pertence (pode ser indicada mais que uma opção)

*Marque todas que se aplicam.*

- Pessoa com deficiência  
 Pessoa com TEA  
 Pessoa com altas habilidades/superdotação

Esta parte compreende 25 indicadores que abrangem temas fundamentais da educação inclusiva. Esses indicadores foram divididos em três grupos, de acordo com sua escala de mensuração.

Escala de codificação INES:

Atribua a pontuação conforme o indicado:

#### INDICADORES DE EXISTÊNCIA

- 4 - Existe e se implementa  
3 - Existe e não se implementa  
2 - Não existe  
1 - Não sabe

#### INDICADORES DE FREQUÊNCIA

- 4 - Sempre  
3 - Algumas vezes  
2 - Nunca  
1 - Não sabe

#### INDICADORES DE RECONHECIMENTO

- 3 - Sim  
2 - Não  
1 - Não sabe

Tabla 7. Codificación de cada una de las categorías por grupo de indicador

TIPO DE INDICADOR	ESCALA	CODIFICACIÓN
Indicadores de existencia	Existe y se implementa	4
	Existe y no se implementa	3
	No existe	2
	No sabe	1
Indicadores de frecuencia	Siempre	4
	Algunas veces	3
	Nunca	2
	No sabe	1
Indicadores de reconocimiento	Si	3
	No	2
	No sabe	1

## INDICADORES DE EXISTÊNCIA

Escala de codificação INES:

Atribua a pontuação conforme o indicado:

### INDICADORES DE EXISTÊNCIA

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 16. FATOR 1: 1.1 - Barreiras para aprendizagem e participação \*

A instituição conta com uma política de educação inclusiva que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem.

1 - Contemplam a missão e o projeto da instituição as seis características da educação inclusiva pensando na eliminação destas barreiras?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 17. FATOR 1: 1.1 - Barreiras para aprendizagem e participação \*

A instituição conta com uma política de educação inclusiva que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem.

2- Existe na instituição uma instancia responsável por examinar quais são estas barreiras?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 18. FATOR 1: 1.1 - Barreiras para aprendizagem e participação \*

A instituição conta com uma política de educação inclusiva que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem.

3- Estas barreiras têm sido identificadas? São implementadas estratégias concretas para sua eliminação?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 19. FATOR 1: 1.1 - Barreiras para aprendizagem e participação \*

A instituição conta com uma política de educação inclusiva que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem.

4- A instituição conta com ações e/ou resoluções administrativas que priorize oferta de serviços ou apoio nos âmbitos/dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, sexuais, etno-racial, físicas e geográfica de seus estudantes, com a finalidade de facilitar o acesso e a permanência?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 20. FATOR 2: 2.1 - Participação de estudantes \*

A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos

1- A participação dos estudantes na instituição está identificada de maneira explícita na política institucional?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 21. FATOR 2: 2.1 - Participação de estudantes \*

A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos

2- Os estudantes desempenham um rol ativo em desenvolvimento da política institucional?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 22. FATOR 2: 2.1 - Participação de estudantes \*

A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos

3- A representatividade dos estudantes nas decisões de política institucional é coerente?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 23. FATOR 2: 2.1 - Participação de estudantes \*

A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos

4- Existem mecanismos de participação para que os estudantes elejam os conteúdos e as estratégias de ensino e aprendizagem acessíveis a todos no âmbito da sala de aula?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 24. FATOR 2: 2.1 - Participação de estudantes \*

A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos

5- Existem mecanismos de participação para que os centros, conselhos e diretórios acadêmicos contribuam com a organização de práticas inclusivas na instituição?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 25. FATOR 2: 2.1 - Participação de estudantes \*

A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos

6- Há serviços, recursos e apoios especializados que garantem a participação e aprendizagem que visem a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, tecnológicas, atitudinais e urbanísticas?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 26. FATOR 2: 2.2 - Ingresso, permanência, estímulo estudantil e créditos para estudantes \*

A instituição conta com estratégias e processos que facilitam o acesso e a permanência dos estudantes; conta também com sistemas de bolsas de estudos, empréstimos e estímulos que incentivam o rendimento e a permanência dos estudantes academicamente e, em condição de vulnerabilidade, para garantir uma graduação com qualidade

1- Existe análise sobre a evasão de estudantes, suas causas e possíveis estratégias para garantir sua permanência em condições de qualidade?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

27. FATOR 2: 2.2 - Ingresso, permanência, estímulo estudantil e créditos para estudantes \*

A instituição conta com estratégias e processos que facilitam o acesso e a permanência dos estudantes; conta também com sistemas de bolsas de estudos, empréstimos e estímulos que incentivam o rendimento e a permanência dos estudantes academicamente e, em condição de vulnerabilidade, para garantir uma graduação com qualidade

2- Conta com uma divulgação dos sistemas de recursos, serviços, apoio, crédito, subsídio, bolsas e estímulos para todos os alunos, com atenção especial às minorias suscetíveis a exclusão?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

28. FATOR 3: 3.1 - Participação dos docentes \*

A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos

1- A participação dos docentes está identificada de maneira explícita na política institucional?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 29. FATOR 3: 3.1 - Participação dos docentes \*

A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos

2- A representatividade dos DOCENTES nas decisões de política institucional é coerente?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 30. FATOR 3: 3.1 - Participação dos docentes \*

A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos

3- Existem mecanismos de participação para que os docentes escolham conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem em prol da educação inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 31. FATOR 3: 3.1 - Participação dos docentes \*

A instituição conta com uma política que facilita a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos

4- A instituição garante a participação de todos os docentes, tendo em conta suas particularidades sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sensoriais, sexuais, etno-racial, físicas e geográfica ?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 32. FATOR 4: 4.2 - Avaliação flexível \*

Os processos acadêmicos da instituição contam com ferramentas de avaliação flexível que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante

1- Os processos de avaliação implementam estratégias e/ou ferramentas de apoio diferenciadas que permitem alcançar a equidade entre os estudantes?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 33. FATOR 4: 4.2 - Avaliação flexível \*

Os processos acadêmicos da instituição contam com ferramentas de avaliação flexível que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante

2- As ferramentas de avaliação são socializadas e organizadas com alunos e professores antes de serem implementadas, com a finalidade de levar em conta a diversidade?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 34. FATOR 4: 4.2 - Avaliação flexível \*

Os processos acadêmicos da instituição contam com ferramentas de avaliação flexível que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante

3- Existem mecanismos institucionais que orientam o docente sobre o desenho e a implementação de uma avaliação flexível?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 35. FATOR 7: 7.2 - Acompanhamento e apoio a vinculação ao trabalho \*

A instituição desenvolve estratégias e implementa mecanismos de acompanhamento aos seus egressos, como parte de uma política de acompanhamento e suporte a vinculação ao trabalho

1- A IES dispõe de um sistema de acompanhamento dos graduados, através do qual é possível analisar as dificuldades encontradas ao ingressar no mundo do trabalho?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 36. FATOR 7: 7.2 - Acompanhamento e apoio a vinculação ao trabalho \*

A instituição desenvolve estratégias e implementa mecanismos de acompanhamento aos seus egressos, como parte de uma política de acompanhamento e suporte a vinculação ao trabalho

2- Este sistema contempla variáveis de análise diferencial por grupos populacionais?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 37. FATOR 7: 7.2 - Acompanhamento e apoio a vinculação ao trabalho \*

A instituição desenvolve estratégias e implementa mecanismos de acompanhamento aos seus egressos, como parte de uma política de acompanhamento e suporte a vinculação ao trabalho

3- A IES contempla, nos seus planos de trabalho, apoio aos graduados que encontrem dificuldades de inserção no mundo do trabalho, principalmente dos estudantes indígenas, afro-brasileiros, vítimas do conflito, desmobilizados e/ou em situação de deficiência?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 38. FATOR 7: 7.2 - Acompanhamento e apoio a vinculação ao trabalho \*

A instituição desenvolve estratégias e implementa mecanismos de acompanhamento aos seus egressos, como parte de uma política de acompanhamento e suporte a vinculação ao trabalho

4- A instituição desenvolve estratégias com o setor produtivo para promover vínculos trabalho dos seus alunos?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 39. FATOR 8: 8.3 - Sistemas de informação inclusivos \*

A instituição conta com um sistema de informação disponível, confiável e acessível que orienta a formulação de políticas institucionais que fomentam a educação inclusiva na educação superior

1- Existem sistemas de validação da informação que identificam quem é o público da educação inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 40. FATOR 8: 8.3 - Sistemas de informação inclusivos \*

A instituição conta com um sistema de informação disponível, confiável e acessível que orienta a formulação de políticas institucionais que fomentam a educação inclusiva na educação superior

2- A informação obtida do sistema é utilizada como fundamento para melhorar os processos de educação inclusiva na instituição?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

## 41. FATOR 8: 8.3 - Sistemas de informação inclusivos \*

A instituição conta com um sistema de informação disponível, confiável e acessível que orienta a formulação de políticas institucionais que fomentam a educação inclusiva na educação superior

3- A informação institucional está disponível para todos, em especial para os membros PAEE??

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Existe e se implementa
- 3 - Existe e não se implementa
- 2 - Não existe
- 1 - Não sabe

**INDICADORES DE FREQUÊNCIA**

Atribua a pontuação conforme o indicado:

**INDICADORES DE FREQUÊNCIA**

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

42. FATOR 1: 1.2 - Identificação e caracterização dos estudantes da educação inclusiva \*

A instituição identifica a diversidade estudantil caracterizando suas particularidades (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sexuais, físicas, geográficas e relacionadas com o conflito armado) e destina ênfase àqueles mais suscetíveis a serem excluídos do sistema

1- A instituição conta com estudos sobre as condições de sua população estudantil (social, econômica, política, cultura, linguística, sensoriais, física e geográfica) e usa esta informação para desenvolver práticas educacionais inclusivas?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre  
 3 - Algumas vezes  
 2 - Nunca  
 1 - Não sabe

43. FATOR 1: 1.2 - Identificação e caracterização dos estudantes da educação inclusiva \*

A instituição identifica a diversidade estudantil caracterizando suas particularidades (sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, sexuais, físicas, geográficas e relacionadas com o conflito armado) e destina ênfase àqueles mais suscetíveis a serem excluídos do sistema

2- Há instrumentos institucionais (ingresso e permanência) que visam a identificação de integrantes da comunidade acadêmica vulneráveis a exclusão?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre  
 3 - Algumas vezes  
 2 - Nunca  
 1 - Não sabe

## 44. FATOR 3: 3.2 - Docentes inclusivos \*

A instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo

1- Há um documento institucional que avalie se o docente promove práticas inclusivas ?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 45. FATOR 3: 3.2 - Docentes inclusivos \*

A instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo

2- Os docentes contam com processos de formação permanente sobre educação inclusiva e atenção a diversidade, independentemente do seu tipo de vínculo e área de conhecimento?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 46. FATOR 3: 3.2 - Docentes inclusivos \*

A instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo

3- São compartilhadas estratégias pedagógicas e metodológicas de educação inclusiva entre os docentes para serem aplicadas nos processos acadêmicos e promover AÇÕES DESTA NATUREZA na instituição, considerando a diversidade de seus estudantes?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 47. FATOR 3: 3.2 - Docentes inclusivos \*

A instituição gera os mecanismos para que os docentes participem dos processos de docência, investigação e extensão, transformem as práticas pedagógicas e valorizem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo

4- Os docentes contam com processos de formação permanente sobre educação inclusiva e atenção a diversidade, independentemente do seu tipo de vínculo e área de conhecimento?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 48. FATOR 4: 4.1 - Interdisciplinaridade e flexibilização curricular \*

Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contem elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.

1- Os currículos contemplam metodologias flexíveis para o ensino e aprendizagem em atenção a diversidade ?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 49. FATOR 4: 4.1 - Interdisciplinaridade e flexibilização curricular \*

Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contem elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.

2- São implementadas nos planos de estudos didática inovadoras que levam em conta as particularidades dos estudantes nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de suas capacidades?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 50. FATOR 4: 4.1 - Interdisciplinaridade e flexibilização curricular \*

Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contem elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.

3- Existe uma perspectiva interdisciplinar que considere as particularidades do ambiente e dos contextos inclusivos?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 51. FATOR 4: 4.1 - Interdisciplinaridade e flexibilização curricular \*

Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contem elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.

4- A utilização das TICs no desenvolvimento dos currículos permite viabilizar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 52. FATOR 4: 4.1 - Interdisciplinaridade e flexibilização curricular \*

Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contem elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.

5- Existe um serviço de apoio pedagógico inclusivo (AEE, tutorias, cursos de nivelamento, guia, intérprete, entre outros) para os estudantes?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 53. FATOR 4: 4.1 - Interdisciplinaridade e flexibilização curricular \*

Os currículos da instituição são flexíveis e interdisciplinares, contem elementos que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil.

6- Existem mecanismos de divulgação da oferta desses serviços de apoio (AEE, tutorias, cursos de nivelamento, guia, intérprete, entre outros) para os estudantes?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

54. FATOR 6: 6.2 - Articulação da educação inclusiva com os processos de investigação, inovação e criação artística e cultural \*

A instituição desenvolve, em seus processos de investigação, temáticas relacionadas a educação inclusiva, e promove estratégias enquadradas em seus princípios.

1- Há ações acadêmicas que estimulam a criação de centros de pesquisa e linhas de aprofundamento em pesquisa com uma abordagem inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre  
 3 - Algumas vezes  
 2 - Nunca  
 1 - Não sabe

55. FATOR 6: 6.2 - Articulação da educação inclusiva com os processos de investigação, inovação e criação artística e cultural \*

A instituição desenvolve, em seus processos de investigação, temáticas relacionadas a educação inclusiva, e promove estratégias enquadradas em seus princípios.

2- A instituições dispõe de atividades de pesquisa e extensão voltadas a educação inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre  
 3 - Algumas vezes  
 2 - Nunca  
 1 - Não sabe

56. FATOR 8: 8.1 - Processos de autoavaliação e autorregulação com enfoque da educação inclusiva \*

A instituição implementa processos de autoavaliação e autorregulação que permitem identificar o cumprimento institucional frente ao enfoque da educação inclusiva e suas características.

1- A autoavaliação e autorregulação consideram os avanços e dificuldades da articulação acerca da educação inclusiva na instituição?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

57. FATOR 8: 8.1 - Processos de autoavaliação e autorregulação com enfoque da educação inclusiva \*

A instituição implementa processos de autoavaliação e autorregulação que permitem identificar o cumprimento institucional frente ao enfoque da educação inclusiva e suas características.

2- A instituição conta com um sistema de autoavaliação e autorregulação institucional na qual participa toda a comunidade acadêmica, em especial os estudantes?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

58. FATOR 8: 8.1 - Processos de autoavaliação e autorregulação com enfoque da educação inclusiva \*

A instituição implementa processos de autoavaliação e autorregulação que permitem identificar o cumprimento institucional frente ao enfoque da educação inclusiva e suas características.

3- Os diferentes níveis da instituição estão envolvidos na construção de estratégias para autoavaliação e autorregulação?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre  
 3 - Algumas vezes  
 2 - Nunca  
 1 - Não sabe

59. FATOR 8: 8.1 - Processos de autoavaliação e autorregulação com enfoque da educação inclusiva \*

A instituição implementa processos de autoavaliação e autorregulação que permitem identificar o cumprimento institucional frente ao enfoque da educação inclusiva e suas características.

4- O sistema de autoavaliação e autorregulação é acessível à toda comunidade, em especial ao público alvo da educação especial?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre  
 3 - Algumas vezes  
 2 - Nunca  
 1 - Não sabe

## 60. FATOR 8: 8.2 - Estratégias de melhoras \*

A instituição implementa estratégias de melhoramento contínuo a partir dos resultados das autoavaliações e das avaliações da comunidade acadêmica.

1- Os planos de melhoramento institucionais surgem dos resultados das autoavaliações e autorregulações?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 61. FATOR 8: 8.2 - Estratégias de melhoras \*

A instituição implementa estratégias de melhoramento contínuo a partir dos resultados das autoavaliações e das avaliações da comunidade acadêmica.

2- Os planos de melhoramento se formam com o objetivo de articular as práticas institucionais com enfoque na educação inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 62. FATOR 8: 8.2 - Estratégias de melhoras \*

A instituição implementa estratégias de melhoramento contínuo a partir dos resultados das autoavaliações e das avaliações da comunidade acadêmica.

3- Existem espaços nos quais são compartilhados resultados acadêmicos de autoavaliações e avaliações, e estratégias para melhoria com a comunidade acadêmica?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 63. FATOR 9: 9.1 - Processos administrativos e de gestão flexível \*

Os programas de bem-estar universitário promovem, por meio de ações concretas, a participação dos estudantes e sua adaptação a vida universitária, tendo em conta suas particularidades e potencialidades.

1- O conteúdo das atividades/programas de lazer, cultura e saúde tem como base as características da educação inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 64. FATOR 9: 9.1 - Processos administrativos e de gestão flexível \*

Os programas de bem-estar universitário promovem, por meio de ações concretas, a participação dos estudantes e sua adaptação a vida universitária, tendo em conta suas particularidades e potencialidades.

2- Existem estratégias acessíveis para que os estudantes participem das atividades/programas de lazer, cultura e saúde, como parte central da política institucional? (e não como algo complementar)

*Marcar apenas uma oval.*

4 - Sempre

3 - Algumas vezes

2 - Nunca

1 - Não sabe

## 65. FATOR 9: 9.1 - Processos administrativos e de gestão flexível \*

Os programas de bem-estar universitário promovem, por meio de ações concretas, a participação dos estudantes e sua adaptação a vida universitária, tendo em conta suas particularidades e potencialidades.

3- Existem ações definidas com foco a melhorar a qualidade de vida e a formação integral dos estudantes, tendo como referência suas especificidades?

*Marcar apenas uma oval.*

4 - Sempre

3 - Algumas vezes

2 - Nunca

1 - Não sabe

## 66. FATOR 9: 9.2 - Estrutura organizacional \*

A instituição identifica, os fatores associados a deserção dos estudantes, e desenha programas que favoreçam a permanência, de acordo com suas particularidades e necessidades diferenciais.

1- A IES conta com mecanismos que auxiliam na identificação da evasão dos estudantes?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre  
 3 - Algumas vezes  
 2 - Nunca  
 1 - Não sabe

## 67. FATOR 9: 9.2 - Estrutura organizacional \*

A instituição identifica, os fatores associados a deserção dos estudantes, e desenha programas que favoreçam a permanência, de acordo com suas particularidades e necessidades diferenciais.

2- A IES desenvolve estratégias de equidade dos estudantes considerando suas especificidades sociais, econômicas, políticas, culturais, linguísticas, físicas e geográficas?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre  
 3 - Algumas vezes  
 2 - Nunca  
 1 - Não sabe

## 68. FATOR 10: 10.1 - Recursos, equipamentos e espaço para prática \*

Os processos administrativos estão suportados no enfoque da educação inclusiva e permitem identificar com clareza suas características.

1- Os processos administrativos explicitados no plano de desenvolvimento institucional (PDI) são articulados para eliminar as barreiras do sistema e abordar as particularidades dos alunos?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 69. FATOR 10: 10.1 - Recursos, equipamentos e espaço para prática \*

Os processos administrativos estão suportados no enfoque da educação inclusiva e permitem identificar com clareza suas características.

2- Existem mecanismos que garantem a participação da comunidade acadêmica na construção e avaliação desses processos administrativos?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 70. FATOR 10: 10.1 - Recursos, equipamentos e espaço para prática \*

Os processos administrativos estão suportados no enfoque da educação inclusiva e permitem identificar com clareza suas características.

3- Os responsáveis por conduzir esses processos administrativos tem conhecimento do que isso representa na educação inclusiva para a instituição e está qualificada para promovê-la em seu trabalho?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 71. FATOR 10: 10.1 - Recursos, equipamentos e espaço para prática \*

Os processos administrativos estão suportados no enfoque da educação inclusiva e permitem identificar com clareza suas características.

4- A linguagem institucional que se utiliza nos processos administrativos é coerente com a educação inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 72. FATOR 10: 10.1 - Recursos, equipamentos e espaço para prática \*

Os processos administrativos estão suportados no enfoque da educação inclusiva e permitem identificar com clareza suas características.

5- A instituição realiza processos de gestão, como convênios de cooperação, intercâmbios estudantis, alianças estratégicas com organizações e instituições de educação superior (nacionais e internacionais) para promover ações de educação inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 73. FATOR 10: 10.2 - Instalações e Infraestrutura \*

A estrutura organizacional da instituição permite desenvolver ações específicas de educação inclusiva.

1- A estrutura organizacional permite a participação de toda a comunidade acadêmica, em especial dos estudantes?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 74. FATOR 10: 10.2 - Instalações e Infraestrutura \*

A estrutura organizacional da instituição permite desenvolver ações específicas de educação inclusiva.

2- São levadas em consideração as boas práticas de instituições pares sobre educação inclusiva para melhorar a estrutura organizacional da instituição?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 75. FATOR 10: 10.2 - Instalações e Infraestrutura \*

A estrutura organizacional da instituição permite desenvolver ações específicas de educação inclusiva.

3- A instituição adapta sua estrutura organizacional tendo em conta a diversidade de sua comunidade acadêmica?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 76. FATOR 10: 10.2 - Instalações e Infraestrutura \*

A estrutura organizacional da instituição permite desenvolver ações específicas de educação inclusiva.

4- A educação inclusiva se identifica como um eixo transversal na estrutura organizacional?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 77. FATOR 11: 11.1 - Programas de bem-estar universitário \*

Os recursos, equipamentos e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para corresponder as características do enfoque da educação inclusiva.

1- São levadas em consideração as opiniões e necessidades da comunidade acadêmica para a adequação de instalações, recursos acadêmicos e físicos necessários?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 78. FATOR 11: 11.1 - Programas de bem-estar universitário \*

Os recursos, equipamentos e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para corresponder as características do enfoque da educação inclusiva.

2- Existe um estudo que permita identificar se as adequações físicas e da instituição favorecem o desenvolvimento de processos acadêmicos inclusivos?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 79. FATOR 11: 11.1 - Programas de bem-estar universitário \*

Os recursos, equipamentos e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para corresponder as características do enfoque da educação inclusiva.

3- Se desenvolvem acompanhamentos necessários para que todos os estudantes possam fazer uso dos recursos, equipe e espaços de prática?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 80. FATOR 11: 11.1 - Programas de bem-estar universitário \*

Os recursos, equipamentos e espaços de prática são acessíveis e pertinentes para corresponder as características do enfoque da educação inclusiva.

4- A instituição desenvolve programas de uso e apropriação das equipes e meios educativos com toda a comunidade acadêmica? (e não exclusivamente com aquelas pessoas que requerem esse tipo de equipamentos e meios)?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 81. FATOR 12: 12.1 - Programas sustentáveis de educação inclusiva \*

A instituição destina recursos e garante a sustentabilidade das estratégias de educação inclusiva.

1- As estratégias de educação inclusiva e recursos relacionados são uma prioridade na agenda institucional?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 82. FATOR 12: 12.1 - Programas sustentáveis de educação inclusiva \*

A instituição destina recursos e garante a sustentabilidade das estratégias de educação inclusiva.

2- Nos exercícios de planejamento, a instituição contempla o destino dos recursos de modo a favorecer a educação inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 83. FATOR 12: 12.1 - Programas sustentáveis de educação inclusiva \*

A instituição destina recursos e garante a sustentabilidade das estratégias de educação inclusiva.

3- Agentes externos apoiam o financiamento das estratégias institucionais de educação inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 84. FATOR 12: 12.1 - Programas sustentáveis de educação inclusiva \*

A instituição destina recursos e garante a sustentabilidade das estratégias de educação inclusiva.

4- Existem mecanismos que fomentem o financiamento dos programas, estratégias e projetos para promover a educação inclusiva na instituição?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 85. FATOR 12: 12.2 - Apoio financeiro a estudantes. \*

A instituição conta com programas especiais e estabelece convênios de cooperação com entidades que financiam o acesso e a permanência dos estudantes mais suscetíveis a serem excluídos do sistema (em relação aos grupos priorizados nos delineamentos da política da educação inclusiva do Ministério Educacional Nacional).

1- A instituição desenvolve uma caracterização para identificar as dificuldades econômicas dos estudantes?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 86. FATOR 12: 12.2 - Apoio financeiro a estudantes. \*

A instituição conta com programas especiais e estabelece convênios de cooperação com entidades que financiam o acesso e a permanência dos estudantes mais suscetíveis a serem excluídos do sistema (em relação aos grupos priorizados nos delineamentos da política da educação inclusiva do Ministério Educacional Nacional).

2- Existem políticas institucionais que facilitam o acesso e a permanência dos estudantes com problemas financeiros para apoiar os gastos com suporte, xerox, livros, ferramentas trabalho, entre outros?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 87. FATOR 12: 12.2 - Apoio financeiro a estudantes. \*

A instituição conta com programas especiais e estabelece convênios de cooperação com entidades que financiam o acesso e a permanência dos estudantes mais suscetíveis a serem excluídos do sistema (em relação aos grupos priorizados nos delineamentos da política da educação inclusiva do Ministério Educacional Nacional).

3- A instituição dispõe de ações afirmativas para este tipo de financiamento?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

## 88. FATOR 12: 12.2 - Apoio financeiro a estudantes. \*

A instituição conta com programas especiais e estabelece convênios de cooperação com entidades que financiam o acesso e a permanência dos estudantes mais suscetíveis a serem excluídos do sistema (em relação aos grupos priorizados nos delineamentos da política da educação inclusiva do Ministério Educacional Nacional).

4- A instituição conta com profissionais de apoio, como intérpretes, tutores, leitores e guias que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes que o exigem?

*Marcar apenas uma oval.*

- 4 - Sempre
- 3 - Algumas vezes
- 2 - Nunca
- 1 - Não sabe

**INDICADORES DE RECONHECIMENTO**

Atribua a pontuação conforme o indicado:

- 3 - Sim
- 2 - Não
- 1 - Não sabe

89. FATOR 5: 5.1 - Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais \*

Em seus processos acadêmicos, a instituição toma como referência as tendências, o estado da arte das disciplinas ou profissões e os critérios de qualidade aceitos pelas comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, estimula o contato com membros reconhecidos dessas comunidades e promove a cooperação com instituições e programas no país e no exterior.

1- Existe uma análise sistemática realizada pela instituição sobre questões de inclusão com respeito a outras instituições nacionais e internacionais para realizar ações e planos de melhoria?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

90. FATOR 5: 5.1 - Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais \*

Em seus processos acadêmicos, a instituição toma como referência as tendências, o estado da arte das disciplinas ou profissões e os critérios de qualidade aceitos pelas comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, estimula o contato com membros reconhecidos dessas comunidades e promove a cooperação com instituições e programas no país e no exterior.

2- Existem projetos de pesquisa, inovação, criação artística e cultural e / ou projeção de cooperação acadêmico nacionais e internacionais inclusivos?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

91. FATOR 5: 5.1 - Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais \*

Em seus processos acadêmicos, a instituição toma como referência as tendências, o estado da arte das disciplinas ou profissões e os critérios de qualidade aceitos pelas comunidades acadêmicas nacionais e internacionais, estimula o contato com membros reconhecidos dessas comunidades e promove a cooperação com instituições e programas no país e no exterior.

3- Existem alianças interinstitucionais para compartilhar recursos, promover processos de práticas de inclusão?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

92. FATOR 5: 5.2 - Relações externas de professores e estudantes \*

A instituição promove a interação com outras instituições de âmbito nacional e internacional, e coordena a mobilidade de professores e estudantes, entendida esta como deslocamento temporário, de mão dupla, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos.

1- Existem acordos com uma abordagem de inclusão ativa para intercâmbio com instituições de Ensino superior nacional e internacional de alta qualidade e reconhecimento?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

## 93. FATOR 5: 5.2 - Relações externas de professores e estudantes \*

A instituição promove a interação com outras instituições de âmbito nacional e internacional, e coordena a mobilidade de professores e estudantes, entendida esta como deslocamento temporário, de mão dupla, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos.

2- Existem redes a nível nacional e internacional que tratem temas de inclusão na educação superior?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

## 94. FATOR 5: 5.2 - Relações externas de professores e estudantes \*

A instituição promove a interação com outras instituições de âmbito nacional e internacional, e coordena a mobilidade de professores e estudantes, entendida esta como deslocamento temporário, de mão dupla, com enfoque inclusivo e propósitos acadêmicos.

3- Existem mecanismos que disseminem o impacto dessas ações interinstitucionais?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

95. FATOR 6: 6.1 - Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva \*

A instituição conta com centros, grupos e/ou programas de investigação relacionados a educação inclusiva.

1- Existem centros e grupos de investigação na IES que desenvolvam temas relacionados com a educação inclusiva e promovam estratégias baseadas nos princípios da inclusão?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

96. FATOR 6: 6.1 - Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva \*

A instituição conta com centros, grupos e/ou programas de investigação relacionados a educação inclusiva.

2- Os centros, grupos e/ou programas se articulam com os atores e contextos regionais?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

97. FATOR 6: 6.1 - Investigação, inovação e criação artística e cultural, na educação inclusiva \*

A instituição conta com centros, grupos e/ou programas de investigação relacionados a educação inclusiva.

3- A educação inclusiva perpassa os diferentes âmbitos na IES e promove a participação dos estudantes nos processos de investigação ?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

98. FATOR 7: 7.1 - Extensão, projeção social e contexto regional \*

A instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades da população regional determinadas, tendo em conta o enfoque da educação inclusiva no contexto brasileiro.

1- Os programas de extensão permitem identificar as problemáticas regionais e articular as atividades acadêmicas com o contexto nas dimensões da educação inclusiva?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

## 99. FATOR 7: 7.1 - Extensão, projeção social e contexto regional \*

A instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades da população regional determinadas, tendo em conta o enfoque da educação inclusiva no contexto brasileiro.

2- Existe na IES um trabalho de intercambio de experiencias com as comunidades para identificar suas necessidades e potencialidades?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

## 100. FATOR 7: 7.1 - Extensão, projeção social e contexto regional \*

A instituição desenvolve programas e atividades de extensão ou projeção social que respondem às necessidades da população regional determinadas, tendo em conta o enfoque da educação inclusiva no contexto brasileiro.

3- Existem atividades e projetos sociais que visam promover o bem-estar geral da comunidade tendo em conta suas necessidades regionais e populacionais?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

## 101. FATOR 10: 10.2 - Instalações e Infraestrutura \*

As instalações e a infraestrutura da instituição respondem as exigências das normativas vigentes. Em particular as ABNT (normas técnicas brasileiras)

1- A estrutura organizacional permite a participação de toda a comunidade acadêmica, em especial dos estudantes?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

## 102. FATOR 10: 10.2 - Instalações e Infraestrutura \*

As instalações e a infraestrutura da instituição respondem as exigências das normativas vigentes. Em particular as ABNT (normas técnicas brasileiras)

2- São levadas em consideração as boas práticas de instituições pares sobre educação inclusiva para melhorar a estrutura organizacional da instituição?

*Marcar apenas uma oval.*

- 3 - Sim  
 2 - Não  
 1 - Não sabe

## 103. FATOR 10: 10.2 - Instalações e Infraestrutura \*

As instalações e a infraestrutura da instituição respondem as exigências das normativas vigentes. Em particular as ABNT (normas técnicas brasileiras)

3- A instituição adapta sua estrutura organizacional tendo em conta a diversidade de sua comunidade acadêmica?

*Marcar apenas uma oval.*

3 - Sim

2 - Não

1 - Não sabe

## 104. FATOR 10: 10.2 - Instalações e Infraestrutura \*

As instalações e a infraestrutura da instituição respondem as exigências das normativas vigentes. Em particular as ABNT (normas técnicas brasileiras)

4- A educação inclusiva se identifica como um eixo transversal na estrutura organizacional?

*Marcar apenas uma oval.*

3 - Sim

2 - Não

1 - Não sabe

**ANEXO B - Parecer Consubstanciado N.6.581.779 Do Comitê de Ética e Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais UFPR.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A acessibilidade em universidades federais da região Sul do Brasil: análise a partir do Índice de Inclusão para a Educação Superior (INES)

**Pesquisador:** Laura Ceretta Moreira

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 74535823.1.0000.0214

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Paraná - Ciências Humanas e Sociais

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.581.779

**Apresentação do Projeto:**

O protocolo de pesquisa intitulado «A Acessibilidade em Universidades Federais da Região Sul do Brasil: Análise a partir do índice de inclusão para a educação superior (INES)» é vinculado Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. A investigação realizada por Karin Rank Liebl e orientada por Laura Ceretta Moreira, visa estudar as condições de acessibilidade para pessoas com deficiência a partir do Índice de Inclusão para Educação Superior (INES). Para isso, o protocolo de pesquisa envolverá a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Paraná a partir de um questionário on-line a ser enviado via e-mail. Além disso, o protocolo prevê a participação de 400 estudantes, gestores e docentes de ambas as Universidades acima indicadas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Tal como indicado no projeto, a investigação tem como objetivo geral a "pesquisa de doutorado em educação tem por finalidade investigar as condições de acessibilidade identificadas por universitários com deficiência, gestores e docentes em duas universidades públicas brasileiras, quais sejam UFPR e UFSC". Para isso, assume como objetivos específicos:

- "a) delinear o perfil de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação;
- b) identificar e compreender os indicadores de acessibilidade que facilitam e/ou dificultam a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições parceiras.

**Endereço:** Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121  
**Bairro:** Centro **CEP:** 80.060-150  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-5094 **E-mail:** cep\_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.581.779

c) verificar as políticas, culturas institucionais e práticas educacionais de inclusão nas universidades federais da região sul em estudo.”

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O protocolo de pesquisa sustenta que os riscos para os participantes são mínimos, assim como explicita os processos de prevenção e mitigação destes riscos. De igual maneira, os benefícios são descritos de maneira adequada.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme indicado em pareceres anteriores, o protocolo de pesquisa em avaliação visa avaliar políticas de inclusão a partir das experiências de estudantes, gestores e docentes e, por isso, é tema de grande importância e relevância. Além disso, poderá oferecer grande contribuição às práticas pedagógicas mais inclusivas e mesmo a melhoria destas políticas de inclusão em execução nas duas Universidades escopo da investigação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos necessários são apresentados. Os ajustes realizados foram suficientes e em consonância com o que havia sido solicitado.

**Recomendações:**

Não há recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição

Endereço: Rua General Carneiro, n° 460, Edifício D. Pedro I, 11° andar, sala 1121  
 Bairro: Centro CEP: 80.060-150  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-5094 E-mail: oep\_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.581.779

proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2188609.pdf	23/11/2023 09:30:39		Aceito
Outros	CartaEditavelCEP.docx	23/11/2023 09:00:11	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Outros	CartaEditavelCEPassinada.pdf	23/11/2023 08:59:22	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Outros	ProjetoCorrigidoOrientacaoParecer.pdf	23/11/2023 08:57:15	KARIN RANK LIEBL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CorrigidoOficialTCLE.pdf	23/11/2023 08:56:10	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Outros	CorrigidoProjeto.pdf	20/10/2023 15:44:53	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Outros	OficialTCLE.pdf	20/10/2023 15:44:41	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Outros	EditavelCartaCEP.docx	20/10/2023 15:44:15	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Outros	CartaCEPKARIN.pdf	20/10/2023 15:43:54	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Outros	NathaliaAssinado.pdf	20/10/2023 15:43:05	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Outros	ATA.pdf	22/09/2023 12:01:30	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SIPAD_CONCORDANCIA_DOS_SERVICOS_ENVOLVIDOS_230912_104441_assinado_compressed.pdf	12/09/2023 13:13:42	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisaParaApreciacaoEtica.pdf	02/09/2023 21:21:45	KARIN RANK LIEBL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECEPHUMANASUFPR.pdf	02/09/2023 20:29:00	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoDeCooparticipacaoUFSC.pdf	02/09/2023 20:27:39	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	09/08/2023	KARIN RANK LIEBL	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121  
 Bairro: Centro CEP: 80.060-150  
 UF: PR Município: CURITIBA  
 Telefone: (41)3360-5094 E-mail: cep\_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.581.779

Folha de Rosto	FOLHA.pdf	15:35:16	KARIN RANK LIEBL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/08/2023 14:27:46	Laura Ceretta Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/08/2023 14:27:32	Laura Ceretta Moreira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 14 de Dezembro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Simone Cristina Ramos**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua General Carneiro, n° 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121  
**Bairro:** Centro **Município:** CURITIBA **CEP:** 80.060-150  
**UF:** PR **Telefone:** (41)3360-5094 **E-mail:** oep\_chs@ufpr.br