

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CAMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

JANAÍNA DE CASTRO GOMES

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE
RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UTFPR -
CAMPUS PATO BRANCO**

PATO BRANCO

2026

JANAÍNA DE CASTRO GOMES

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE
RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UTFPR -
CAMPUS PATO BRANCO**

Inclusion in higher education: a study on the quota policy for students with disabilities at
UTFPR - Pato Branco Campus

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Dr. Edilson Pontarolo

Coorientadora: Dra. Daiane Padula Paz

PATO BRANCO

2026



4.0 Internacional

Esta licença permite download e compartilhamento do trabalho desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem a possibilidade de alterá-lo ou utilizá-lo para fins comerciais. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco



JANAINA DE CASTRO GOMES

**INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE
RESERVA DE VAGAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UTFPR -
CAMPUS PATO BRANCO**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 26 de Maio de 2026

Dr. Edilson Pontarolo, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Argos Gumbowski, Doutorado - Universidade do Contestado (Unc)

Dra. Giovanna Pezarico, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 26/05/2026.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a implementação e os desdobramentos da Lei nº 13.409/2016 no campus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, à luz dos princípios da inclusão. A metodologia utilizada foi estudo de caso, com abordagem qualitativa. A coleta de dados consistiu em entrevistas com estudantes inclusos e gestores da instituição, além de pesquisa bibliográfica e documental acerca da legislação relacionada à inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. A análise foi realizada considerando os pressupostos da análise de conteúdo, orientada pelas seguintes categorias analíticas: Acesso à educação superior; Permanência estudantil; Acessibilidade e inclusão acadêmica; Experiências dos estudantes; Desafios, possibilidades e proposições. Os resultados obtidos indicam que a implementação da Lei nº 13.409/2016 no campus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná representa um avanço significativo no que se refere ao acesso de estudantes com deficiência à educação superior, evidenciando a ampliação das oportunidades de ingresso por meio das políticas de reserva de vagas. No entanto, os dados revelam que o acesso, embora ampliado, não garante, por si só, condições efetivas de permanência e sucesso acadêmico. No que diz respeito à permanência estudantil, observou-se que ainda existem lacunas institucionais relacionadas ao suporte contínuo aos estudantes, especialmente no que se refere ao acompanhamento pedagógico e à oferta de recursos de acessibilidade de forma sistemática. A acessibilidade, por sua vez, apresenta avanços pontuais, sobretudo em adaptações físicas e na atuação de profissionais como intérpretes de Libras, mas ainda enfrenta desafios no âmbito atitudinal e na formação de docentes para práticas inclusivas. As experiências relatadas pelos estudantes evidenciam tanto conquistas quanto dificuldades, destacando a importância do acolhimento institucional, mas também a persistência de barreiras que impactam na trajetória acadêmica. Entre os principais desafios identificados estão a insuficiência de políticas institucionais articuladas, a necessidade de maior sensibilização da comunidade acadêmica e a ampliação de investimentos em recursos humanos e tecnológicos. Diante desse cenário, a pesquisa aponta como possibilidades a promoção de ações formativas voltadas à inclusão e o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a equidade. Como proposição, destaca-se a necessidade de que a inclusão seja compreendida não apenas como cumprimento legal, mas como um compromisso ético e político, capaz de transformar práticas e garantir o pleno exercício do direito à educação para todos.

Palavras-chave: Equidade e inclusão. Educação Superior. Política de Cotas. UTFPR.

ABSTRACT

The research reported in this master's dissertation was developed with the general objective of analyzing the implementation and developments of Law Number 13,409/2016 at the Pato Branco campus of the Federal University of Technology – Paraná, considering the principles of inclusion. The methodology used was a case study with a qualitative approach. Data collection consisted of interviews with included students and institutional managers, as well as bibliographic and documentary research on the legal framework related to the inclusion of students with disabilities in higher education. We carried out content analysis, guided by the following analytical categories: Access to higher education; Student retention; Accessibility and academic inclusion; Students' experiences; Challenges, possibilities, and proposals. The results indicate that the implementation of Law No. 13,409/2016 at the Pato Branco campus of the Federal University of Technology – Paraná represents a significant advance in access to higher education for students with disabilities, highlighting the expansion of admission opportunities through quota policies. However, the data reveal that access, although expanded, does not by itself guarantee effective conditions for retention and academic success. Regarding student retention, we observed that there are still institutional gaps in continuous student support, especially in pedagogical follow-up and the systematic provision of accessibility resources. Accessibility, in turn, shows specific advances, especially in physical adaptations and the work of professionals such as Brazilian Sign Language (Libras) interpreters, but still faces challenges in the attitudinal sphere and in the training of faculty for inclusive practices. The experiences reported by students reveal both achievements and difficulties, highlighting the importance of institutional support and the persistence of barriers that impact their academic trajectory. Among the main challenges identified are the insufficiency of articulated institutional policies, the need for greater awareness within the academic community, and the expansion of investments in human and technological resources. Given this scenario, the research points to promoting training actions focused on inclusion and strengthening an institutional culture committed to equity as possible paths forward. As a proposal, it highlights the need to understand inclusion not only as legal compliance but also as an ethical and political commitment capable of transforming practices and ensuring the full exercise of the right to education for everyone.

Keywords: Equity and Inclusion. Higher Education. Quota System. UTFPR.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar comigo em todos os momentos.

Ao meu filho, Arthur, a razão dos meus dias. Eterna gratidão!

À minha mãe, Maria Aristeia de Castro Gomes, por sempre amparar-me, sendo meu alicerce e minha fortaleza, além de um exemplo a ser seguido.

Ao meu pai, Severino Caetano Gomes, *in memoriam*, que me ensinou a alegria de viver.

As minhas irmãs e tias pela amorosidade e incentivo.

À minha amiga, Claudinéia Lucion Savi, que não é apenas uma amiga, mas uma irmã, sempre presente e motivando-me a ser melhor a cada dia.

À UTFPR, pelo apoio e por permitir a realização da pesquisa.

Aos meus orientadores, o Professor Dr. Edilson Pontarolo e a Professora Dra. Daiane Padula Paz, imensa gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR-PB, pelos momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR-PB, pela partilha de saberes.

À banca examinadora, a Professora Dra. Giovanna Pezarico e o Professor Dr. Argos Gumbowsky, pelas valorosas contribuições.

Aos amigos e colegas de trabalho, por compartilharem momentos de extrema satisfação, alegria e angústias.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Escola de Aprendizes Artífices em Curitiba, 1912.....	52
Figura 2	-	Fachada atual do <i>Campus</i> sede da Reitoria da UTFPR.....	53
Figura 3	-	Evolução histórica da Instituição.....	54
Figura 4	-	Mapa da distribuição dos treze <i>campi</i> da UTFPR.....	55
Figura 5	-	Fotografia da entrada do bloco administrativo do <i>Campus</i> Pato Branco da UTFPR.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos selecionados sobre Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.....	39
Quadro 2	Trabalhos selecionados sobre Inclusão de alunos com deficiência na educação superior.....	41
Quadro 3	Trabalhos selecionados sobre a Lei nº 13.409.....	43
Quadro 4	Categorias utilizadas pela UTFPR para distribuição dos cotistas	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ASSAE	Assessoria de Estudos Estudantis
ASSAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comissão de ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal do Brasil
Cefet-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CDV	Centro de Desenvolvimento Visual
DUA	Desenho Universal da Aprendizagem
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Funesp	Fundação de Ensino Superior de Pato Branco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IN	Instrução Normativa
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBE	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEI	Mobilidade Estudantil Internacional
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NUAPE	Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
NRE	Núcleo Regional de Educação
NVDA	<i>NonVisual Desktop Access</i>
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional da UTFPR
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RNAI	Representante do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

	Universidades Federais
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria da Educação do Estado do Paraná
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TICS	Tecnologias de informação e comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1	Contribuições históricas sobre a deficiência.....	17
2.2	Bases documentais e legais sobre a inclusão de pessoas com deficiência.....	22
2.2.1	Bases documentais de referência mundial.....	22
2.2.2	Bases documentais de referência nacional.....	27
2.2.3	Bases documentais do contexto da UTFPR.....	36
2.3	Estudos sobre inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.....	38
3	ENTRE PERCURSOS E MÉTODOS: TRAJETÓRIAS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	45
3.1	Tipo de pesquisa.....	45
3.2	Instrumentos para a coleta de dados.....	46
3.3	Participantes da pesquisa.....	48
3.4	Abordagem, coleta e análise de dados.....	49
4	ENTRE LUGARES E PESSOAS: O CONTEXTO DA PESQUISA.....	52
4.1	<i>O Campus Pato Branco da UTFPR.....</i>	55
4.2	Lei de Cotas aplicada à educação superior pública brasileira.....	57
5	TECENDO SENTIDOS: O QUE REVELAM OS DADOS COLETADOS.....	61
5.1	Acesso à educação superior.....	62
5.2	Permanência estudantil	68
5.3	Acessibilidade e inclusão acadêmica.....	73
5.4	Experiências dos estudantes.....	77
5.5	Desafios, possibilidades e proposições	82
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

Início a contextualização desta dissertação por uma breve caracterização de minha trajetória como intérprete de Libras, a qual é marcada, desde o princípio, pelo compromisso com a promoção de uma comunicação mais acessível e inclusiva para a comunidade surda. Ao longo dos anos, atuando em diferentes contextos educacionais e sociais, pude vivenciar muitos desafios enfrentados pelos estudantes inclusos. A identificação e a observância de diferentes situações do cotidiano educacional preocupavam-me, ao mesmo tempo que me provocavam, despertando em mim o desejo de estudar mais sobre a problemática da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços da educação formal.

Tal inquietação assume sentido e significado diferente ao assumir o cargo de intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em uma universidade pública federal. Contudo, as variáveis da vida real, nem sempre favorecem, porém, também acredito que tudo tenha seu tempo de acontecer. Ao participar do processo de seleção para o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o desejo de aprofundar os estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência é retomado, agora no contexto da educação superior, espaço em que exerço minha atividade laboral.

Contudo, antes de chegar à UTFPR, meu percurso profissional teve início no ano de 2001, quando a Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), por meio dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), convidou pessoas que soubessem Libras para uma prova de proficiência em Curitiba e ofertou capacitação para cinquenta pessoas.

Depois disso, no ano de 2002, profissionais que se destacaram e foram aprovados nessa prova foram convidados a fazer parte de um projeto piloto de inclusão. Naquele mesmo ano, esses profissionais começaram a trabalhar e foi, então, que minha carreira teve início na educação formal, no Colégio Estadual Marechal Rondon, no município de Campo Mourão, Paraná.

Nesse contexto, comecei a acompanhar três surdos em uma sala de quinto ano do ensino fundamental, pelo regime de contratação do Processo Seletivo Simplificado (PSS), sendo que permaneci nessa mesma cidade, atuando como intérprete de Libras, até o ano de 2013.

No ano de 2013 assumi o concurso para intérprete de Libras na UTFPR *Campus* Pato Branco e, no ano seguinte, em 2014, assumi o concurso para professora, também intérprete de Libras, na rede estadual de Educação do Paraná, no município de Pato Branco, onde atuo até a

presente data. Tenho formação em Pedagogia, com Especializações em Educação Especial com ênfase em Libras. Os mais de vinte anos como intérprete de Libras me permitiram atuar em diferentes níveis de ensino da educação escolar brasileira, desde o ensino fundamental, ensino médio, cursos técnicos e cursos de graduação e especialização (Pedagogia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Enfermagem, Tecnologia da Informação, Eletroeletrônica, entre outros). Costumeiramente, permito-me, de forma descontraída, dizer que “só sei ser Intérprete”, pois é a profissão que me identifico e me realizo como profissional. Pois, sob este olhar, trabalhar com a perspectiva da inclusão ultrapassa a dimensão da atividade profissional, refere-se a uma postura de ser e estar no mundo, configurando-se enquanto maneira de contribuir com a melhoria dos processos de inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes espaços e contextos, tendo como pressuposto a dignidade humana.

Minha formação e atuação profissional me permite inferir que a inclusão efetiva dos estudantes que necessitam de acessibilidade ou qualquer tipo de adaptação, ainda é um desafio às instituições educacionais. Tal situação assume intensidade exponencial quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência nos processos institucionalizados da educação formal.

As inquietações já mencionadas assumem intensidade diferenciada quando no ano de 2016 foi publicada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. A referida lei dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino (IFE). A partir disso, as Universidades necessitaram adaptar suas normativas, regulamentos e suas práticas para, além de garantir o acesso de estudantes deficientes à educação¹ superior, assegurar sua permanência.

O contexto apresentado sinaliza elementos da problemática desta investigação, desenvolvida durante o curso de mestrado em Desenvolvimento Regional e detalhada na presente dissertação de mestrado. A pesquisa teve como escopo a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior. Neste cenário, delimitou-se a analisar a implementação e desdobramentos da Lei nº 13.409, de 28/12/2016, no âmbito de um *campus* universitário, visando responder à seguinte questão-problema de pesquisa:

¹ Neste texto optamos pela terminologia “Educação Superior” ao invés de “Ensino Superior”. De acordo com Savi (2023, p.13) “esta terminologia melhor atende a especificidade da universidade em seu tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão”. Entendemos que a inclusão perpassa todos os espaços do ambiente acadêmico e não somente a dimensão do ensino. Contudo, seguindo o mesmo alinhamento da autora, mantendo a fidedignidade ao utilizar ou parafrasear textos de autores e/ou legislações que utilizam o termo “Ensino Superior”.

De que forma a implementação da Lei nº 13.409/2016 tem impactado o acesso, a permanência e a inclusão de estudantes com deficiência na UTFPR *Campus* Pato Branco, impulsionando a instituição à melhoria de práticas educacionais pautadas nos princípios de inclusão?

A fim de responder à esta questão, a investigação teve o seguinte objetivo geral: **Analisar a implementação e desdobramentos da Lei nº 13.409, de 28/12/2016, no *Campus* Pato Branco da UTFPR, considerando os princípios da inclusão.**

Tal objetivo geral está desdobrado em quatro objetivos específicos, a saber:

- a) Descrever elementos históricos, legais e epistemológicos que embasam as práticas e os estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência.
- b) Identificar, no contexto da UTFPR e do *Campus* Pato Branco, ações e/ou políticas adotadas para implementar a política afirmativa estabelecida pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016.
- c) Indicar as políticas institucionais fundamentais à permanência do estudante com deficiência, após o acesso, bem como as principais transformações de práticas educacionais.
- d) Analisar os limites e as possibilidades da implantação dessa política, sob o olhar dos estudantes com deficiência ingressantes no *Campus* Pato Branco por vagas reservadas, no período de 2017 a 2025.

Para atender aos objetivos propostos e responder à problemática da pesquisa, os dados coletados foram analisados a partir de cinco categorias analíticas:

- a) Acesso à educação superior – Condições e desafios enfrentados no processo de ingresso pelas cotas para deficientes, desde o edital de seleção, a inscrição, a efetivação da matrícula e o início do curso.
- b) Permanência estudantil – Fatores, práticas educacionais e políticas institucionais fundamentais à permanência.
- c) Acessibilidade e inclusão acadêmica – Práticas pedagógicas, recursos, adaptações e atitudes institucionais que contribuem para a efetiva inclusão.
- d) Experiências dos estudantes – Vivências dos estudantes relativas à política de cotas e ao cotidiano acadêmico, situações de preconceito e exclusão, inclusão e adaptações, no contexto da UTFPR.
- e) Desafios, possibilidades e proposições – Críticas, pontos positivos, sugestões e reflexões

dos participantes da pesquisa sobre a efetividade e os limites da Política Afirmativa baseada na Lei nº 13.409, de 28/12/2016.

A presente pesquisa, ao analisar a implementação e os desdobramentos da Lei nº 13.409/2016 no *Campus* Pato Branco da UTFPR, dialogou diretamente com os princípios e objetivos do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), notadamente na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento. A mencionada lei, ao ampliar o acesso à educação superior para grupos historicamente excluídos, como estudantes oriundos da rede pública, índios, pardos e negros ou pessoas com deficiência, insere-se no contexto da inclusão educacional como instrumento de inclusão e transformação social. Esse processo de ampliação de oportunidades educacionais está alinhado à concepção de desenvolvimento regional defendida pelo PPGDR, que excede a dimensão econômica e compreende o desenvolvimento como uma construção social, fundamentada por aspectos históricos, culturais, geoambientais e políticos.

Nesta perspectiva, ao analisarmos os efeitos da Lei nº 13.409/2016 importa compreender como políticas públicas educacionais cooperam para a formação de sujeitos capazes de intervir em seus territórios, promovendo práticas democráticas e inclusivas. Essa abordagem insere-se na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento, ao buscar compreender e fortalecer ações educativas que favoreçam a inclusão, a equidade e o desenvolvimento sustentável em diferentes contextos regionais. A pesquisa proposta ao abordar questões relativas à implementação de uma política educacional para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, permite compreender como as ações do estado e da sociedade impactam no bem estar das pessoas, especialmente dos grupos historicamente excluídos.

As discussões suscitadas sobre a inclusão efetiva dos estudantes que necessitam de acessibilidade ou qualquer tipo de adaptação na educação possui conexão com o objetivo geral do PPGDR.

Construir um espaço para a práxis relativa à teorização e a práticas que ocorrem na interface entre sociedade e natureza, através da produção e difusão de conhecimento científico, na perspectiva interdisciplinar, contribuindo com a formação de profissionais capazes de atuar na pesquisa, no ensino e como agentes de desenvolvimento regional em bases sustentáveis, com habilidades para dialogar com os diferentes campos do conhecimento (PPGDR, 2025).

Tais elementos também estão contemplados na Política de Sustentabilidade da UTFPR (UTFPR, 2019), em seu Art. 13 que trata dos objetivos. Dentre os objetivos, destacamos os que seguem:

[...] VI - promover a inclusão social, reconhecendo e incluindo questões de gênero, valorizando aspectos das etnias e das culturas populares, de povos originários e de comunidades tradicionais no ensino, pesquisa e extensão e; XXI - implementar ações visando a plena acessibilidade na UTFPR para atendimento às pessoas com necessidades específicas, assim como assistência à saúde nos câmpus [...] (UTFPR, 2019).

Conforme se vê, os objetivos destacados da Política de Sustentabilidade da UTFPR contemplam os elementos atinentes aos princípios da inclusão. Tal documento possui entre suas referências legais e normativas os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU. Portanto, sob o olhar desta pesquisadora, uma sociedade que não inclui não é sustentável.

Diante disso, os principais autores e obras que ancoraram a pesquisa foram: Picollo (2022), Mazzotta (2011), Sasaki (2003), Mantoan (2003, 2005), Marshall (1967), Sen (2010), Vieira; Cirino (2024), Cunha (2021) e Streiechen (2016). Além desses autores, foram selecionados documentos orientadores de âmbito mundial, a saber: ONU (1948, 1975, 1982, 1993, 2006, 2015) e Unesco (1994); de âmbito nacional: Brasil (1988, 1989, 2000, 2008, 2009, 2011, 2012, 2015, 2016); e documentos institucionais da UTFPR, como sua Política de Sustentabilidade (UTFPR, 2019).

A pesquisa que lhes apresentamos está organizada em capítulos, conforme descrevemos a seguir:

1. Introdução: Nesta introdução apresentamos a autora e contextualizamos a pesquisa.
2. Fundamentação teórica: Neste capítulo indicamos elementos históricos sobre a temática estudada, bem como os principais documentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, de âmbito mundial, nacional e institucional da UTFPR. Além disso, indicamos estudos correlatos encontrados em busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre a temática da inclusão de estudantes com deficiência na educação.
3. Entre percursos e métodos: trajetórias e escolhas metodológicas: Neste capítulo descrevemos as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa, explicitando as decisões e práticas que orientaram sua construção.
4. Entre lugares e pessoas: o contexto da pesquisa: Neste item apresentamos o contexto das unidades de coleta de dados em que a pesquisa foi realizada, indicando elementos

históricos da UTFPR, bem como as transformações ocorridas desde sua criação em 1909, até ser transformada em Universidade em 2005. Focalizamos o *Campus Pato Branco*, *lócus* da pesquisa e ao qual pertencem os participantes da pesquisa. Ainda neste capítulo, considerando os critérios estabelecidos pela legislação vigente (Lei nº 12.711/2012 e Lei nº 13.409/2016), apresentamos as categorias de cotas estabelecidas nos editais de seleção aos cursos de graduação da UTFPR.

5. Tecendo sentidos: o que revelam os dados: Neste capítulo, considerando os objetivos e as categorias analíticas, apresentamos a análise dos dados coletados nas entrevistas com os participantes da pesquisa, articulando-os com os elementos obtidos na busca teórica e contextual.
6. Considerações finais: Neste item, trazemos as considerações finais sobre a pesquisa realizada, reflexões sobre seus limites e possíveis desdobramentos futuros.

Finalizamos esta introdução, convidando-os à leitura, pois, além de dados, documentos e análises, este trabalho foi produzido com a participação de muitas mãos, vozes, sentidos e vivências. Além disso, foi desencadeado por inquietações e reflexões que surgiram no contexto da prática profissional desta pesquisadora. Que a leitura seja provocativa e instigue a busca por novos diálogos sobre a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, foram abordados aspectos históricos relacionados à deficiência, bem como os principais marcos documentais e legais sobre a inclusão de pessoas com deficiência. A análise terá início com documentos internacionais, seguida por legislações/documentos nacionais e, na sequência, elencamos os principais documentos emanados no contexto da UTFPR. O objetivo foi identificar o que já havia sido produzido no campo acadêmico, legal e de práticas buscando compreender as lacunas e fragilidades existentes a fim de contribuir com a inclusão no contexto da educação superior.

2.1 Contribuições históricas sobre a deficiência

Para tratar sobre os elementos históricos e conceituais que envolvem a temática da deficiência é preciso entender a pessoa em situação de deficiência de nossa sociedade atual e de sociedades de outras épocas. As condições existenciais das pessoas em situação de deficiência, só pode ser entendida se, a deficiência for percebida como uma condição social. A partir daí o conhecimento produzido sobre deficiência poderá tornar-se extremamente árduo, tendo em vista a limitada literatura anterior ao século XIX (Picollo, 2022).

A maneira como a sociedade percebe a deficiência tem se modificado ao longo da história, refletindo os valores sociais e culturais nos diferentes contextos. Esse caminho histórico revela avanços e mudanças paradigmáticas de uma visão marcada pela exclusão e estigmatização para uma perspectiva ancorada nos direitos humanos e nos princípios da inclusão.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o movimento pela inclusão é uma ação global que envolve dimensões políticas, culturais, sociais e pedagógicas, defendendo o direito de todos os estudantes de aprenderem e participarem juntos, sem qualquer forma de discriminação referido documento destaca, ainda, que historicamente a escola foi concebida como um espaço educacional voltado para um grupo restrito, configurando a escolarização como um privilégio. Essa exclusão foi legitimada por políticas e práticas educacionais que reproduziam a ordem social vigente (Brasil, 2008, p. 5).

Oportuno destacar que os avanços tímidos e singelos, são resultado de intensos e longos movimentos que possibilitaram a evolução histórica do entendimento sobre a deficiência. Por isso, elencamos alguns elementos históricos e conceituais que possibilitam

compreender várias questões paradigmáticas, pois, em sempre a sociedade preocupou-se com a inclusão das pessoas com deficiência, muito pelo contrário, ao longo da história, os deficientes foram vistos e tratados de diferentes formas.

Na antiguidade, as pessoas com deficiência não tinham direito a viver, quando nascia uma criança com deficiência ou que fosse diferente do “padrão” ela era assassinada. Os sacrifícios de crianças com deficiência eram justificados pelo ideal da busca de corpos perfeitos. Crianças deficientes eram lançadas em abismos ou deixadas abandonadas em cavernas. Ou seja, por não se enquadrarem no padrão de normalidade, eram mortas, pois acreditava-se que trariam coisas ruins para a comunidade.

De acordo com Mazzota (2011, p. 16) é possível perceber “que até o século XVIII as noções a respeito da deficiência eram basicamente atreladas ao misticismo e ao ocultismo, sem base científica para o desenvolvimento de noções mais racionais”. Para o autor os conceitos de diferenças individuais não eram compreendidos ou avaliados, assim como as noções de democracia e igualdade somente faziam parte da imaginação de algumas pessoas.

Ou seja, acreditava-se que a deficiência estava associada a causas sobrenaturais, mágicas ou religiosas, sem um entendimento científico ou racional e sem base sólida para o desenvolvimento de ideias mais fundamentadas nos pressupostos das diferenças humanas, ignorados pela sociedade da época, assim como os princípios da democracia e da igualdade tais como tem-se atualmente.

Mazzotta, ainda acrescenta:

Que a própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia de condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (Mazzota, 2011, p. 16).

A reflexão trazida pelo autor indica que a força cultural dominante da religião influenciou na definição do que era ser humano. Os deficientes, por não se encaixarem ou não serem semelhantes à imagem de Deus, eram desumanizados ou colocados à margem da sociedade. O autor sugere que essa visão que associava perfeição à humanização, influenciada pela religião, contribuiu para o estigma e a exclusão das pessoas com deficiência ao longo da história.

O autor segue indicando que a compreensão pessimista da deficiência como algo imutável, sinônimo de incapacidade e de invalidez levou à total omissão da sociedade, pois, se a condição era definitiva, a pessoa estava condenada àquilo, sem possibilidade, não havendo o

que ser feito. Essa realidade só começou a mudar quando essa forma de pensar foi questionada. A partir disso, com o esforço de muitas pessoas e grupos, foi possível começar a sensibilizar a sociedade, criar iniciativas, divulgar informações e buscar soluções. “Tudo isso com o objetivo de melhorar a vida das pessoas com deficiência, oferecendo mais oportunidades e respeito” (Mazzotta, 2011, p. 17). O desenvolvimento de ideias mais fundamentadas nos pressupostos das diferenças humanas, eram ignorados pela sociedade da época, assim como os princípios da democracia e da igualdade tais como tem-se atualmente.

O autor supramencionado, segue sua explanação sobre o histórico do atendimento às pessoas com deficiência, afirmando que até o final do século XIX, utilizava-se várias formas para se reportar ao atendimento educacional das pessoas com deficiência como, por exemplo: “Pedagogia dos anormais, pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social e Pedagogia Emendativa” (Mazzotta, 2011, p. 18).

Os primeiros movimentos e medidas educacionais para atender aos deficientes foram, principalmente, na Europa e refletiram mudanças de atitudes de grupos sociais. Com o passar do tempo, tais medidas foram sendo expandidas para outros países.

De acordo com Mazzotta (2011, p. 27), “no século XIX, alguns brasileiros, influenciados por iniciativas da Europa e dos Estados Unidos, organizaram serviços destinados ao atendimento de pessoas cegas, surdas, com deficiência mental e física”. O autor destaca que, por aproximadamente um século, tais ações permaneceram como iniciativas isoladas, tanto oficiais quanto particulares, refletindo o interesse pontual de alguns educadores pela educação de pessoas com deficiência.

Segundo Sasaki (2003) no período Colonial e Imperial, datado de 1500 a 1889, as pessoas com deficiência eram tratadas como objetos de caridade e socialmente marginalizadas. Predominava a visão estigmatizada da deficiência como um castigo divino, como inferiores e o atendimento era feito por meio de instituições religiosas ou filantrópicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva cita que, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental. Já no ano de 1954, é fundada a primeira APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. No

ano de 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi (Brasil, 2008).

Mazzotta (2011, p. 32), acrescenta que no Brasil, “até a primeira metade do século XX (até 1950), havia quarenta estabelecimentos de ensino regular para atendimento escolar especial a deficientes mentais mantidos pelo poder público”, além de catorze de ensino regular e quatro particulares, que atendiam também estudantes com outras deficiências. O autor segue afirmando que, neste mesmo período, havia também três instituições especializadas que atendiam deficientes mentais, e outras oito dedicavam-se à educação de outros deficientes.

Já no período de 1957 a 1993 emergem iniciativas oficiais de âmbito nacional e o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi assumido, a nível nacional, pelo governo federal com a criação de diversas campanhas destinadas a este fim. “Como exemplo, dentre elas, citamos a primeira, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” (Mazzotta, 2011, p. 52).

No ano de 1975 é criado o CENESP- o Centro Nacional de Educação Especial, órgão central de direção superior, vinculado à Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura com autonomia administrativa e financeira. O referido centro, teve a finalidade de:

[...] planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Mazzotta, 2011, p. 60).

A criação do CENESP surge pela necessidade de ter órgão no Ministério da Educação para agregar as necessidades da Educação Especial naquele contexto histórico, atendendo a todas as deficiências e com ampliação dos níveis de escolaridade.

Na década seguinte, é promulgada a Constituição Federal que preconiza sobre a educação como direito de todos, bem como a igualdade de condições de acesso e permanência, além de contemplar no artigo 208 o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente, na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

No ano de 1996 o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), mantendo, praticamente, as mesmas competências e estrutura. Em 1990 foi reestruturado o Ministério da Educação e a SESPE foi extinta. Suas atribuições referentes à educação especial foram incorporadas pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Ao estruturar o Ministério da Educação, no ano de 1990, a SENEB passa a ser órgão do

Departamento de Educação Supletiva e Especial. Após a queda do presidente Fernando Collor de Mello, final de 1992, em uma nova reorganização dos Ministérios, reaparece a SEESP como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto (Mazzotta, 2011).

No segundo ano do primeiro mandato do presidente Lula, no Ministério da Educação, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino.

Trouxemos alguns elementos para compreender, superficialmente, o caminho percorrido pela educação especial e inclusiva, no Brasil. Conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 1), “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica”. Ou seja, ultrapassa o contexto escolar, sendo um compromisso integral com a transformação da sociedade, exigindo mudanças políticas, culturais, sociais e pedagógicas para garantir o direito de todos à educação com equidade e qualidade.

Tal movimento tem como pressuposto a defesa do direito de todos os estudantes estarem juntos, convivendo, aprendendo e participando, sem discriminação. A educação inclusiva ancora-se na concepção de direitos humanos, que reconhece a igualdade e a diferença como valores inseparáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Ao considerarmos o processo de democratização da escola, evidencia-se a contradição entre inclusão e exclusão, ou seja, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola e, “de diferentes formas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar” (Brasil, 2008, p. 05).

Parece indiscutível que a construção social do sujeito com algum tipo de deficiência ainda necessite de reflexões que priorizem a compreensão das dimensões de exclusão e inclusão. A deficiência ainda é vista como uma questão de desvantagem social. Razão pela qual é imprescindível refletir sobre o fato de a deficiência aparecer nos discursos discriminatórios (Cunha, 2021), negando a cidadania das pessoas com deficiência.

A cidadania, para que seja plena, está relacionada a um conjunto de direitos, cuja referência temporal se dá no século XVIII, no que diz respeito aos direitos civis; os direitos políticos, no século XIX; e no século XX, o advento dos direitos sociais. (Marshall, 1967) A

contemporaneidade tem demandado discussões aprofundadas envolvendo o conjunto desses direitos (civis, políticos e sociais), com o intuito de viabilizar reflexões para os mais diversos atores interessados em práticas educacionais pautadas nos princípios de inclusão (Vieira; Cirino, 2024).

Tornou-se prioritário compreender como o Estado atua em setores específicos da sociedade, por exemplo, no campo da educação, especificamente, educação especial. Nesse campo, é notório um olhar sensível para a educação inclusiva, pois como destacou Mantoan (2005, p. 50) “inclusão é estar com, é interagir com o outro”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define Educação Especial como uma modalidade de ensino que ultrapassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, dispõe dos recursos e serviços e orienta sobre seu uso no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Para Mantoan (2003), a inclusão envolve repensar a estrutura e a cultura escolar, para atender às necessidades de todos os estudantes, sem discriminação. Já Sasaki (2003) destaca que a inclusão é um modelo que promove a convivência e a valorização da diversidade, superando a lógica da segregação ou da integração parcial. O movimento apresentado introduz a fundamentação teórica, em que elencamos etapas e conceitos importantes ao estudo. Tal introdução sustenta a discussão posterior que trata das bases documentais e legais sobre a inclusão de pessoas com deficiência, do contexto macro ao micro.

2.2 Bases documentais e legais sobre a inclusão de pessoas com deficiência

A construção de políticas inclusivas no campo da educação tem raízes em documentos internacionais que orientam os princípios e diretrizes voltados à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A seguir, serão apresentados os principais marcos documentais de referência mundial que fundamentam as ações de inclusão educacional, de maneira especial no ensino superior, destacando sua relevância na consolidação de uma sociedade mais igual.

2.2.1 Bases documentais de referência mundial

Ao longo da história a educação brasileira vem se modificando para adequar-se às demandas contemporâneas. Ao se tratar da educação especial, a responsabilidade sempre esteve nas mãos das instituições assistencialistas e nunca houve um comprometimento efetivo

do Estado.

Nesse processo de entendimento sobre a deficiência e sobre as diferenças individuais, alguns documentos internacionais configuram-se fundamentais. Destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Organização das Nações Unidas (ONU). Esse documento não cita diretamente as pessoas com deficiência, mas é a base dos direitos humanos e fundamenta o princípio da igualdade e não discriminação. No Art. 1º, a Declaração estabelece que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Na sequência, o Art. 2º, a mencionada declaração cita que todo ser humano deve gozar os direitos e as liberdades ali estabelecidos “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948).

Já no ano de 1975, no âmbito da ONU é emanada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Este documento proclamou e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência. A seguir, elencamos o que preconiza a referida declaração:

- a. O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.
- b. As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.
- c. As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.
- d. As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres

- humanos.
- e. As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível.
 - f. As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.
 - g. As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos.
 - h. As pessoas deficientes têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social.
 - i. As pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas. Nenhuma pessoa deficiente será submetida, em sua residência, a tratamento diferencial, além daquele requerido por sua condição ou necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade.
 - j. As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.
 - k. As pessoas deficientes deverão poder valer-se de assistência legal qualificada quando tal assistência for indispensável para a proteção de suas pessoas e propriedades. Se forem instituídas medidas judiciais contra elas, o procedimento legal aplicado deverá levar em consideração sua condição física e mental.
 - l. As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes.
 - m. As pessoas deficientes, suas famílias e comunidades deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados, sobre os direitos contidos nesta Declaração. Resolução adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975 Comitê Social Humanitário e Cultural (Organização das Nações Unidas (ONU), 1975).

É possível perceber, que a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em síntese, traz a definição de pessoa com deficiência, afirma o direito à igualdade, à dignidade, aos direitos civis e políticos, à autonomia, ao tratamento e reabilitação, à segurança econômica, à participação no planejamento social, à convivência familiar e social, a proteção contra abusos, à assistência legal, Participação das organizações e o direito à informação. Tal documento foi um marco histórico na luta pela inclusão, igualdade e respeito à dignidade das pessoas com deficiência, pois chama atenção, em âmbito internacional, que pessoas com deficiência não são invisíveis, mas sim cidadãos plenos de direitos.

No ano de 1982, a Assembleia Geral da ONU adota o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção das deficiências. O referido programa teve como finalidade a promoção de medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de "igualdade" e "participação plena" das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento. Isto significa oportunidades iguais às de toda a população e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico. Estes princípios devem ser aplicados com o mesmo alcance e a mesma urgência em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento (ONU, 1982).

Na sequência, em 20 de dezembro de 1993, a ONU, adota o documento intitulado Regras Padrão sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência que objetivou estabelecer normas internacionais para orientar os países na criação de políticas que garantam igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência em todas as áreas da vida, como educação, saúde, transporte, moradia, cultura e trabalho (ONU, 1993).

No ano seguinte, em 10 de junho do ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que teve como objetivo promover o direito de todas as crianças – inclusive aquelas com deficiência ou necessidades educacionais especiais – de frequentar escolas regulares, com ensino de qualidade e adaptado às suas necessidades (Unesco, 1994). A Declaração de Salamanca é um dos documentos internacionais mais importantes na construção da educação inclusiva. Elaborada por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência em providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades

educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (Unesco, 1994). Dentre os elementos constantes na Declaração, destacamos:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

- a. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
- b. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.
- c. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades.
- d. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Unesco, 1994).

Observa-se, portanto, que a Declaração de Salamanca representa um marco fundamental, em escala global, pois afirma que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, possuem o direito de aprender juntas nas mesmas escolas, com o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento. Também indica que as escolas devem adaptar currículos, estruturas e metodologias para atender às necessidades de todos os estudantes.

Seguindo o alinhamento temporal referente a construção de documentos de âmbito mundial que, sob esse olhar, foram fundamentais para a construção da educação inclusiva, tem-se, também, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no ano de 2006. A convenção teve o objetivo “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006). A referida convenção também elencou a definição de pessoas com deficiência como sendo as que possuem “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais,

em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006).

Adicionalmente à convenção acima mencionada, aprovou-se o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tal protocolo reconhece a competência do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, para receber e considerar denúncias de violação das disposições da Convenção pelo referido Estado Parte. Portanto, caso o Estado Parte não cumpra suas obrigações, as denúncias podem ser enviadas ao referido comitê da ONU.

O Brasil, por meio do Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, promulga e reitera os elementos validados na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Como foi promulgado por meio de Decreto, possui força jurídica. A referida convenção foi fundamental para orientar a construção de políticas públicas e a legislação nacional no Brasil e o Estado brasileiro passou a assumir compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino.

Ainda, de âmbito mundial, selecionamos o objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU: Educação de qualidade - Assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Os ODS são um chamado global, adotado por 193 países-membros da ONU, no ano de 2015, para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima, e garantir que todas as pessoas, em todos os lugares, tenham acesso à paz, justiça, equidade e prosperidade.

Os documentos mencionados foram fundamentais para o avanço no entendimento sobre a pessoa com deficiência. No contexto brasileiro, tais discussões influenciaram a elaboração de marcos legais e normativos que passaram a assegurar o direito à educação inclusiva e à participação das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino.

2.2.2 Bases documentais de referência nacional

Atualmente existem várias legislações e/ou normativas que tratam das diferentes deficiências. Contudo, como vimos, neste texto, por muito tempo prevaleceu a exclusão e a segregação e, embora a legislação tenha avançado, ainda há um longo caminho para reparar o atraso histórico de discriminação e preconceito.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seus Art. 205 e 206, estabelece a garantia do direito à educação para todos e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No inciso III do Art. 208, também contempla que o atendimento

educacional especializado aos portadores de deficiência deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Mendonça (2012, p. 160) chama atenção para a importância da CF do Brasil, para o avanço no entendimento sobre o direito à educação para todos, enfatizando que: “após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garante o direito à educação a todos, vêm se estabelecendo diversos contornos que tencionam a educação especial para uma perspectiva inclusiva”.

Uma das primeiras normas federais brasileiras mais direcionadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente no que se refere à educação, saúde, trabalho, transporte e acesso à justiça é a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. A referida Lei estabelece as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social. Essa Lei segue indicando que o Poder Público e seus órgãos devem assegurar às pessoas portadoras de deficiência “o exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico” (Brasil, 1989).

À medida em que as discussões foram avançando, também houve avanço no entendimento sobre alguns conceitos. A exemplo disso, trazemos a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a lei da acessibilidade. O Art. 1º da referida lei, estabelece:

[...] normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Brasil, 2000, p. 1).

A lei da acessibilidade é um marco legal importante para o avanço no entendimento de alguns conceitos fundamentais à inclusão. Na referida lei consta a definição de acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000, p. 1).

A acessibilidade está associada à autonomia das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, garantindo-lhes condição de acesso e uso, com segurança e liberdade, em diferentes espaços e contextos. Já ao definir barreiras, tem-se:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2000, p. 1).

Após a definição de barreiras, a Lei da Acessibilidade, classifica-as em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes e; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (Brasil, 2000).

Também a referida lei define o conceito de pessoa com deficiência e com mobilidade reduzida. Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas e a pessoa com mobilidade reduzida é aquela que tem, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obesas (Brasil, 2000).

Ao definir o conceito de acompanhante, a supramencionada Lei, afirma ser aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal; Elementos de urbanização são considerados quaisquer componentes de obras de urbanização e mobiliário urbano como conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos.

A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, traz também o entendimento sobre tecnologia assistiva ou ajuda técnica como sendo produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços relacionados à execução das atividades e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, com autonomia, qualidade de vida e inclusão social. Na sequência define comunicação como a forma de interação dos cidadãos que abrange, por exemplo: Língua Brasileira de Sinais (Libras), a

visualização de textos, o Braille, sinalização e comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, entre outros. Por fim, a Lei destaca o conceito de desenho universal como concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2000).

Na sequência dos principais marcos legais, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), já mencionada no item 4.1, deste texto, destacamos a Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão - LBI). A definição legal de acessibilidade foi trazida pela legislação brasileira — especialmente pela Lei nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade) e reafirmada pela LBI.

A LBI amplia e complementa a Lei da Acessibilidade. Dessa ampliação e complementação, destacamos, a seguir, alguns conceitos para posterior comparação:

- a) Pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;
- b) Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- c) Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
- d) Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
- e) Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- Barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
 - Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
 - Barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
 - Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.
 - Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
 - Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.
- f) Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações.
- g) Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;
- h) Elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;
- i) Mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso

coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

- j) Pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;
- k) Residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social, localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e sem vínculos familiares;
- l) Moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas que proporcionem serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;
- m) Atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;
- n) Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;
- o) Acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (Brasil, 2015).

Os conceitos trazidos nessas duas legislações, com 15 anos de diferença entre elas, são similares e complementares. A Lei da Acessibilidade tem o objetivo de estabelecer normas gerais e critérios básicos para promover a acessibilidade física e comunicacional, porém não apresenta definição clara e atualizada sobre a pessoa com deficiência, pois sua abrangência centraliza-se na acessibilidade física e comunicacional. Pode-se, inclusive, supor que está mais aproximado do modelo médico da deficiência.

Já a LBI é abrangente, prevê e promove, em todos os aspectos da vida, os direitos das pessoas com deficiência, complementando e ampliando a Lei da Acessibilidade, focalizando na inclusão e na participação plena na sociedade, mais associado ao modelo social e às discussões preconizadas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU.

Dentre os elementos novos trazidos pela LBI, destacamos o conceito de barreiras atitudinais, de barreiras tecnológicas, de profissional de apoio escolar, moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, de atendente pessoal e de residências inclusivas.

Por sua abrangência, trata de questões como da igualdade e da não discriminação, do atendimento prioritário, dos direitos fundamentais: à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia e ao trabalho. Trata também do direito à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, do direito ao transporte e à mobilidade, da acessibilidade, do acesso à informação e à comunicação, das tecnologias assistivas, do direito à participação na vida pública e política, da ciência e tecnologia, do acesso à justiça, do reconhecimento igual perante a lei e dos crimes e das infrações administrativas.

Dentre os direitos fundamentais elencados na LBI, destacamos o capítulo IV que trata do direito à educação, principalmente por compor o berço da pesquisa em tela, mas também, por o entendermos como fundamental para acessar os demais direitos sociais. Fazendo um recorte, reiteramos o entendimento de Amartya Sen ao dizer que os direitos sociais são indissociáveis e interdependentes e a educação é um elemento importante para o desenvolvimento e alcance dos demais (Sen, 2010). Portanto, a educação não pode falhar, pois, se isso acontecer, compromete-se o acesso e o desenvolvimento dos demais e, assim, fracassamos como sociedade.

Diante disso, retomando a LBI, tem-se o seguinte entendimento sobre educação:

[...] direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Ou seja, a pessoa com deficiência tem direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis da educação, visando alcançar o máximo de desenvolvimento possível, considerando suas especificidades e necessidades de aprendizagem. A referida lei também acrescenta que a educação é “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da

sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

No Art. 28 da referida lei estão estabelecidas as obrigações do poder público no que se refere à educação, a saber:

- a) sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- b) aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- c) 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;
- d) oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
- e) adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- f) pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
- g) planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- h) participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
- i) adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- j) adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- k) formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional

especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

- l) oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- m) acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- n) inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- o) acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- p) acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- q) oferta de profissionais de apoio escolar;
- r) articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015).

Além disso, o Art. 30 estabelece o direito de adaptação nos processos seletivos para ingresso no ensino superior e na educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

Trouxemos esses elementos pois constituem avanços importantes no que tange à educação inclusiva e são fundamentais ao estudo proposto. Tais itens agregam um conjunto de garantias legais e práticas institucionais e pedagógicas que visam assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, tendo como pressuposto o princípio da igualdade, da diversidade e da equidade.

A LBI preconiza o atendimento educacional especializado, bem como adaptações necessárias para estudantes com deficiência, no sentido de garantir o acesso ao ensino de forma igualitária e incentivar aos estudantes com deficiência realizarem seus estudos em todos os níveis da educação.

A presença de estudantes com deficiência nas instituições educacionais não representa, por si só, garantia de inclusão. Inserir fisicamente o estudante no ambiente escolar não basta, garantir uma inclusão "de fato e de direito" exige estratégias que promovam acessibilidade integral. Isso significa desenvolver condições que permitam ao estudante sentir-se parte da escola e, ao mesmo tempo, à escola reconhecer sua responsabilidade sobre o

estudante. A construção do sentimento de pertencimento é essencial, tanto para o estudante quanto para a instituição. Quando há esse vínculo, os objetivos de ambos se alinham: o estudante sente-se acolhido e valorizado, e a escola compromete-se em oferecer um ensino de qualidade, livre de barreiras e acessível a todos (Streiechen, 2016).

Portanto, ao garantir o acesso à educação superior, previsto na Lei nº 13.409/2016, não se está garantindo a inclusão acadêmica, já que, como vimos, para que a inclusão de fato ocorra são necessárias várias adaptações.

Com os avanços na legislação, embora tardios, as universidades públicas, motivadas em seu papel social e ancoradas em seus objetivos e princípios, vêm buscando formas de garantir a inclusão, a partir dos princípios que a orientam. No caso da UTFPR, não é diferente. Esta Instituição centenária, está buscando formas de atender aos estudantes inclusos, para o que, também, este estudo poderá contribuir. A seguir adentramos ao caminho percorrido pela UTFPR para adequar-se, tanto no âmbito de normativas, quanto em práticas.

2.2.3 Bases documentais do contexto da UTFPR

No ano de 2011, o Decreto nº 7611 tornou obrigatória a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IFE de educação superior com o intuito de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Além de reforçar a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2011). Contudo, na UTFPR, haja vista seu contexto histórico e características específicas, era vigente o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Os NAPNE vigoraram até 2019, quando a UTFPR criou, então, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), em todos seus *campi*, atendendo, portanto, ao que está preconizado no Decreto nº 7611/2011.

Mudanças educacionais são complexas, pois visam uma mudança cultural de todos os envolvidos e, na Educação Superior, mais especificamente na UTFPR, não é diferente, pois se a Lei nº 13.409 (Brasil, 2016) assegura a destinação de vagas para estudantes deficientes na Educação Superior, outras ações são necessárias para garantir a permanência destes estudantes, com qualidade e igualdade de oportunidade até a conclusão do curso. A referida legislação segue alinhamento legal preconizado nas orientações de âmbito mundial e nacional que garante o direito à educação das pessoas com deficiência ao longo da vida e em todos os

níveis da educação brasileira. Esta Lei, alterou a Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012, a chamada "Lei das Cotas", que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas IFE de nível médio (Brasil, 2012). A partir da Lei nº 13.409/2016 as IFE passaram a ofertar vagas destinadas para estudantes com deficiência nos editais de seleção para ingresso aos cursos.

Na UTFPR, os NAIs foram criados pela Instrução Normativa (IN) 2 - PROGRAD/ASSAE (Pró-Reitoria de Graduação / Assessoria de Assuntos Estudantis), de 04 de julho de 2019 (UTFPR, 2019a) como um órgão de acolhimento, orientação e acompanhamento das pessoas público-alvo da educação especial ligado ao Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) em cada um dos *campi* da UTFPR. De acordo com a referida IN, o NAI possui as seguintes finalidades:

- a) atuar no desenvolvimento e implementação ações de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial;
- b) acolher e/ou identificar as demandas de inclusão e acessibilidade, e encaminhar aos setores competentes para providências;
- c) subsidiar, em conjunto com as coordenações os docentes do Câmpus, apoio na adaptação de materiais pedagógicos, planos de ensino e avaliações;
- d) promover a discussão e a criação, no *campus*, de uma cultura de educação inclusiva;
- e) articular com outros setores do *campus* a adaptação aos conceitos de desenho universal;
- f) apoiar ações com o intuito de promover a acessibilidade arquitetônica, educacional, de comunicação e atitudinal;
- g) assessorar as áreas de ensino, pesquisa e extensão dos *campus* nas atividades relativas à inclusão, definindo prioridades, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, recursos humanos e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas;
- h) elaborar e submeter projetos de fomento aos órgãos competentes para o subsídio de ações inclusivas e de diversidade;
- i) orientar os dirigentes dos *campus* em questões relativas à inclusão;
- j) oportunizar ações que contribuam para a reflexão sobre a inclusão na comunidade interna e externa, de modo que o(a) estudante em seu percurso formativo adquira conhecimentos técnicos, científicos e valores sociais consistentes, que o levem a atuar na sociedade de forma consciente e comprometida;

k) subsidiar a prática da pesquisa em assuntos relacionados à Educação inclusiva (UTFPR, 2019).

A criação do NAI e as ações propostas, possuem o objetivo de contribuir para a construção de uma cultura mais inclusiva, de forma a garantir o acesso e a permanência de qualidade, promovendo o desenvolvimento de uma comunidade acadêmica mais justa, acolhedora e que respeita a diversidade.

Importante destacar que a IN 2/2019 PROGRAD/ASSAE cita a articulação entre os setores e áreas de ensino, a adaptação de práticas pedagógicas, a reflexão sobre a inclusão na comunidade interna e externa, do desenvolvimento e implementação de práticas inclusivas, da valorização de princípios inclusivos, reforçando que a inclusão não é dever isolado de um setor, mas um compromisso coletivo da instituição.

Neste compasso e descompasso de uma sociedade marcada por desigualdades, contraditória e que historicamente segrega e exclui os diferentes, os avanços, embora tardios, podem ser considerados reflexo e resultado de muitas lutas de coletivos sociais, pautados no princípio da inclusão. A seguir apresentamos resultados de busca sobre pesquisas realizadas e respectivas publicações.

2.3 Estudos sobre inclusão de estudantes com deficiência na educação superior

Considerando a necessidade de selecionar estudos correlatos sobre a temática da pesquisa, recorreremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para, então, verificar quais as discussões e avanços teóricos e/ou práticos, além de identificar possíveis lacunas na área. Para a seleção dos estudos que serão apresentados a seguir, por opção desta pesquisadora, foram utilizados os seguintes descritores²: “Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior”, “Inclusão de estudantes com deficiência na educação Superior”, “Lei Nº 13.409” e “análise da década da Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016”.

² A escolha pelos descritores foi uma opção desta pesquisadora, utilizando, primeiramente, títulos mais amplos; em seguida, mais delimitados; e, por fim, bem específicos. Essa lógica foi pensada não apenas para inventariar materiais sobre o tema, mas também para comprovar a necessidade da pesquisa proposta, considerando que o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por se tratar de um portal que agrega pesquisas acadêmicas recentes, somado às demais referências, torna a fundamentação mais consistente. Além disso, estamos às vésperas de completar uma década das cotas, o que supõe a necessidade de pesquisas que, a priori, analisem e possam contribuir com a avaliação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

A busca com os descritores acima mencionados, ocorreram entre os dias 17/11/2025 a 10/12/2025 com recorte temporal fixado do ano de 2017 a 2025.

Ao realizarmos a busca com o descritor “Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior”, obtivemos o seguinte resultado: 2017-2018, não houve resultados. Já de 2019 à 2025 foram encontrados 44 resultados. Ao analisarmos os 44 resultados encontrados, selecionamos sete (Quadro 1) que, considerando nossas escolhas teóricas, mais se aproximam dos nossos objetivos.

Quadro 1 : trabalhos selecionados sobre Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior

Título	Autor (es)	Objetivo geral	Resultados
Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário, (2019).	MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo	Analisar a relação entre as políticas educacionais institucionais da UFRN e a formação continuada de docentes universitários, no tocante à dimensão pedagógica e a interface com a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Identificação de lacunas na formação docente em relação à inclusão: muitos professores não se sentem preparados para ensinar estudantes com deficiência. Necessidade de políticas institucionais para formação continuada que abordem acessibilidade, tecnologias assistivas e mediação pedagógica. A inclusão é um processo em construção, exigindo mudanças estruturais (físicas, atitudinais e pedagógicas) na universidade para favorecer a permanência de estudantes com deficiência.
Trajetórias de escolarização de universitários com deficiência e a Lei de Cotas, (2022).	SILVA, Lidiane Aparecida Araujo da	Compreender como se deram as trajetórias de escolarização de universitários com deficiência que ingressaram no ensino superior por meio da política de cotas	As redes de apoio (familiares, institucionais) são cruciais para a permanência desses estudantes no ensino superior. Há barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais que dificultam o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência, mesmo com a política de cotas. A implementação da Lei de Cotas ainda enfrenta desafios práticos, tanto no acesso quanto na permanência, requerendo políticas complementares para eficácia.
O Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior, (2019)	MADRUGA, Rosely dos Santos	Analisar a configuração e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação nas instituições de ensino superior do Mato Grosso do Sul.	Nem todas as instituições oferecem AEE de forma sistemática ou adequada — há variação entre universidades. Ausência ou fragilidade de formação específica para profissionais que prestam esse atendimento, o que compromete a qualidade do AEE. Necessidade de políticas institucionais mais robustas para

			capacitar docentes e técnicos para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes com deficiência.
Sentidos da Educação Superior de pessoas com deficiência, (2023)	FILHO, Edmundo Fernandes Souza	Compreender os significados e sentidos atribuídos ao processo educacional de pessoas com deficiência que frequentam o ensino superior.	Os estudantes com deficiência desenvolvem narrativas complexas sobre inclusão, muitas vezes destacando tensões entre políticas institucionais e suas vivências pessoais. Reconhecimento de que a teoria histórico-cultural é uma ferramenta útil para analisar os processos de sentido (significado) na experiência universitária desses alunos. Identificação de fragilidades na institucionalização de políticas de permanência que atendam as reais necessidades desses estudantes.
As ações afirmativas na educação superior: a Lei de Cotas e o perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras, (2022)	BELLO, Joselha Cristina Dal	Identificar as mudanças que as ações afirmativas (em especial a Lei nº 12.711/2012) promoveram no perfil socioeconômico e racial dos ingressantes nas universidades federais brasileiras.	Aumento expressivo no número de estudantes admitidos por cotas ao longo do período (2012–2019). Mudanças no perfil dos ingressantes: maior participação de estudantes de escolas públicas, de pessoas pretas, pardas e indígenas, embora a parcela de estudantes com deficiência continuasse relativamente pequena. A Lei de Cotas contribuiu significativamente para a democratização do acesso, mas há necessidade de políticas de permanência para consolidar esses avanços
O projeto de educação especial na educação superior: pedagogias em disputa, (2022)	FERRAZ, Ana Paula dos Santos	analisar quais ações e práticas pedagógicas permeiam o projeto de educação especial nas universidades federais, considerando a Lei 13.409/2016 — que torna obrigatória a reserva de vagas para pessoas com deficiência.	Identificação de diferentes concepções sobre educação especial nas universidades: há tensões entre uma perspectiva “inclusiva” (integração) e outras mais especializadas ou segregacionistas. Propostas de políticas e práticas pedagógicas que favoreçam não apenas a inclusão física, mas a participação ativa e a transformação institucional. Crítica às práticas que mantêm “apoios paralelos” sem tratar a universidade como um espaço genuinamente inclusivo.
Ações políticas educacionais inclusivas para os	RESENDE, Camila de Oliveira	Discutir, à luz da legislação, as principais políticas educacionais que	Nem todos os PDIs das instituições pesquisadas têm diretrizes claras para cotas ou ações de acessibilidade

estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional do Sudoeste Goiano, (2019)		delinearam a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior	para estudantes com deficiência. Existência de barreiras institucionais (físicas, financeiras, atitudinais) que limitam a efetividade das políticas de inclusão previstas nos PDIs. Proposta de aprimoramento dos PDIs para incluir políticas públicas mais robustas de permanência (não apenas de ingresso), com apoio institucional para infraestrutura, formação docente e acessibilidade.
--	--	--	---

Fonte: Autoria própria (2025)

Ao realizarmos a busca com o descritor “Inclusão de estudantes com deficiência na educação Superior”, obtivemos 112 resultados, dentre os quais o Quadro 2 descreve os oito trabalhos que selecionamos.

Quadro 02: trabalhos selecionados sobre Inclusão de alunos com deficiência na educação superior

Título	Autor (es)	Objetivo geral	Resultados
Políticas Públicas e o Ingresso de Estudantes com Deficiência na Educação Superior no Brasil e Argentina, (2019)	ANJOS, Patrice Marques dos	Compreender como ocorre o ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior no Brasil e na Argentina, considerando as políticas públicas educacionais destes países	As políticas públicas para atender estudantes com deficiência ganharam maior ênfase após a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A pesquisa evidenciou a forte influência de organismos internacionais nas políticas educacionais e mostrou que o ingresso na universidade por pessoas com deficiência não depende apenas de políticas públicas/legislação — isto, por si só, não garante entrada e permanência efetiva desses estudantes nas instituições
Núcleo de Acessibilidade: um olhar sobre os contextos das políticas de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, (2021)	DOMINGUES, Karine Tavares	Compreender o papel do Núcleo de Acessibilidade nos diferentes contextos das políticas de inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal do Paraná	Os resultados mostram que a UFPR avançou de forma significativa na inclusão de pessoas com deficiência, especialmente após a criação e consolidação do Núcleo de Acessibilidade, em 2006. Entre as principais ações destacam-se a oferta de bancas especiais, a criação de vagas suplementares para estudantes com deficiência e diversas melhorias nas condições arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais da universidade. Apesar dos progressos, ainda persistem barreiras que impedem a plena acessibilidade e a efetiva inclusão desses estudantes no ensino superior.

Aspectos legais e institucionais sobre acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior, (2019)	CUNHA, Natáli a Ferreira da	Analisar de que modo os aspectos legais da política de acessibilidade da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) atendem aos imperativos das pessoas com deficiência, a partir da percepção dos próprios estudantes.	A pesquisa problematiza se a política institucional de acessibilidade da UFPel de fato alcança as necessidades dos estudantes com deficiência, apontando limitações e sugerindo novas estratégias para que o direito social à educação superior seja efetivado de forma mais inclusiva
Permanência na universidade a partir da visão de estudantes cotistas com deficiência, (2019)	QUERINO, Lamonia Moniara Mendes	Avaliar a permanência na universidade a partir da percepção dos estudantes cotistas com deficiência da UFRN após o primeiro semestre letivo.	Embora ainda haja desafios, a Lei 13.409/2016 ampliou significativamente o acesso e a permanência, e os estudantes com deficiência chegam à universidade com potencial transformador, oferecendo novos desafios para a estrutura institucional
Ei gestor, vamos conversar? A inclusão de universitários com deficiência, (2023)	BRIZIDIO, Josilaine Cristina	Analisar o processo de inclusão de universitários com deficiência, antes e durante a pandemia da COVID-19, a partir da perspectiva dos gestores	Há um movimento de avanço em direção à inclusão na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), porém ainda muito tímido e inicial, considerando que a luta por inclusão é antiga, a estrutura institucional para acompanhamento dos estudantes com deficiência ainda é insuficiente. Os gestores têm papel fundamental, mas necessitam de maior formação e instrumentalização para atuar na perspectiva inclusiva. Documentos institucionais e políticas existentes mostram avanços, porém com fragilidades, especialmente no período pandêmico. A Psicologia Histórico-Cultural contribui para compreender o estudante com deficiência como sujeito capaz, com autonomia, desde que a instituição ofereça condições adequadas para compensar as barreiras decorrentes da deficiência.
Inclusão no Ensino Superior: aspectos práticos e formativos, (2019)	ROSA, Carla Marielly	Diagnosticar a realidade da inclusão no Ensino Superior, avaliando as condições de acessibilidade e equidade a partir da percepção de discentes de licenciatura, e investigar o papel da formação docente na prática inclusiva.	As mudanças pedagógicas, estruturais e de formação dependem de uma mudança cultural prévia e consistente.
Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na	COSTA, Joana Maria de Moraes	Analisar como o acesso de estudantes com deficiência na educação superior reverbera nas práticas de	A partir das entrevistas com gestores de quatro universidades (federal, estadual, comunitária e privada), a

perspectiva da gestão universitária, (2017)		gestão universitária, especialmente no que se refere ao atendimento dos direitos desse público.	autora identificou: A inclusão funciona como um “discurso imperativo”, a lógica neoliberal influencia as práticas de gestão, a normatização crescente pressiona as instituições e os desafios e resistências na gestão.
Evasão escolar de estudantes com deficiência no ensino superior: narrativas e desafios, (2019)	MORAES, Nayane Cardoso de Souza	Identificar e compreender o fenômeno da evasão escolar de estudantes com deficiência em uma universidade privada do ABC Paulista, analisando as causas, desafios e condições que contribuem para o não término da graduação.	A pesquisa revelou que as barreiras de acessibilidade persistentes, estratégias pedagógicas insuficientes, a evasão está ligada a múltiplos fatores, resiliência dos estudantes que permanecem, falta de pesquisas e dados sobre evasão de estudantes com deficiência

Fonte: Autoria própria (2025)

Ao realizarmos a busca com o descritor “Lei nº 13.409”, alguns resultados foram repetidos em relação às buscas anteriores e foram excluídos. O Quadro 03 descreve os dois trabalhos restantes que selecionamos.

Quadro 03: Trabalhos selecionados sobre a Lei nº 13.409

Título	Autor(es)	Objetivo Geral	Resultados
Acessibilidade Atitudinal e Pedagógica no Ensino Superior: Caminhos para Inclusão dos Estudantes com Deficiência na Universidade, (2019)	BRASIL, José Storniolo Nunes	Refletir sobre os pressupostos da educação inclusiva para o Ensino Superior	As evidências apontam que: (i) a acessibilidade atitudinal (relacionada às atitudes de docentes/instituição) e pedagógica (relacionada a práticas de ensino, adaptações, materiais) são interdependentes; (ii) apesar da legislação, persistem barreiras institucionais e pedagógicas que impedem a plena inclusão no Ensino Superior; (iii) não basta garantir acesso — é preciso apoiar permanência e sucesso acadêmico
Trajatória de pessoas com deficiência em uma universidade pública: um estudo a partir do modelo social de deficiência, (2022)	NASCIMENTO, Romerito Costa	Investigar como o percurso escolar prévio e atual de estudantes com deficiência em uma universidade pública contribui para seu envolvimento no processo formativo, a partir do modelo social de deficiência	Evidencia que os estudantes com deficiência trazem trajetórias escolares marcadas por barreiras e que essas trajetórias influenciam seu engajamento na universidade; alerta para necessidade de suporte institucional

Fonte: Autoria própria (2025)

A busca realizada com o descritor “análise da década da Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016” não apresentou resultados. Considerando a busca realizada com os quatro descritores citados, tivemos 17 trabalhos selecionados. Destes trabalhos, nenhum possui o mesmo foco e escopo do que a pesquisa que propomos, pois muitos deles foram desenvolvidos em contextos muito específicos como, por exemplo, em instituições privadas, cursos ou deficiências específicas, direcionados aos docentes, entre outros. Considerando que no ano de 2026 a Política completa 10 anos e no ano de 2027 a UTFPR completa 10 anos de implantação da referida legislação, supõe-se que este material possa servir de base para futuros trabalhos.

3 ENTRE PERCURSOS E MÉTODOS: TRAJETÓRIAS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A metodologia constitui o eixo central que ancora a coerência entre os objetivos propostos, a abordagem escolhida, as escolhas teóricas e os procedimentos utilizados para alcançar resultados relativos ao objeto de pesquisa, a partir dos quais seja possível estabelecer contribuições ao conhecimento sistematizado sobre a temática do estudo, neste caso, a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior.

Destaca-se que a pesquisa somente teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UTFPR, por meio do Parecer N° 7.975.969.

Neste capítulo apresentamos nossas escolhas metodológicas para a realização da pesquisa, explicitando as decisões e práticas que orientaram sua construção. Para isso, a seguir, descrevemos o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os participantes e as estratégias de análise. Optou-se por uma abordagem qualitativa, ancorada em estudo de caso, por permitir examinar o fenômeno em seu contexto real, valorizando a experiência dos sujeitos e as condições institucionais que permeiam o cenário estudado.

O capítulo está estruturado em quatro partes: na primeira, apresenta-se o tipo de pesquisa; na segunda, os instrumentos utilizados para a coleta de dados; na terceira, a caracterização dos participantes; e, por fim, a abordagem analítica e as etapas da análise de conteúdo empregadas para o tratamento e interpretação dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa configura-se como um Estudo de Caso. De acordo com Yin (2005), esse método é especialmente indicado quando se busca responder a questões do tipo “como” e “por que”, em situações nas quais o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos e o foco recai sobre fenômenos contemporâneos inseridos em contextos da vida real. O autor destaca que o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, é amplamente utilizado para aprofundar o conhecimento sobre fenômenos individuais, organizacionais, políticos, de grupo, entre outros. Segundo Yin (2005, p. 32), "Um estudo de caso é uma investigação empírica que examina um fenômeno atual em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Essa abordagem é recomendada quando se busca compreender as condições contextuais, reconhecendo sua possível relevância para o fenômeno em análise.

3.2 Instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados foram levantados documentos produzidos em âmbito internacional, nacional e institucional (UTFPR), que serviram para fundamentar o objetivo geral da pesquisa. Além dos documentos, foram empregadas entrevistas em profundidade (Apêndice A).

Os documentos como instrumentos para a coleta de dados constituem-se fundamentais à pesquisa. Lüdke e André (1986, p. 38), destacam que os documentos se referem a grande variedade de materiais, incluindo “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. As autoras também indicam que são fonte natural de informação, de onde podem ser retiradas evidências para fundamentar as afirmações e as declarações do pesquisador, não sendo “apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Considerando o quão precípua é a coleta de dados em fontes documentais e legais, “há que preocupar-se também com a seleção destes, já que, conforme contribuem as autoras, a escolha destes não pode ser aleatória” (Lüdke; André, 1986, p. 40). Em um arcabouço de documentos, selecionamos aqueles que mais se alinham aos objetivos da pesquisa. Em âmbito mundial, os documentos selecionados são emanados pela ONU, pois essa organização reúne 193 países e constitui a base da cooperação em prol da paz, da justiça e do desenvolvimento sustentável. No que se refere aos documentos de âmbito nacional, selecionamos aqueles que mais contribuíram para a compreensão do objeto estudado, desde o direito à educação, preconizado na Constituição Federal, até às demais legislações que culminaram na política de cotas para pessoas com deficiência na educação superior. No tocante aos documentos institucionais, produzidos no âmbito da UTFPR, selecionamos o Regimento Geral dos Campi e a Portaria de criação do NAI.

No que se refere a entrevista em profundidade é uma técnica qualitativa de coleta de dados em que o objetivo principal é explorar de forma mais detalhada as percepções, as experiências, os valores, as motivações e significados atribuídos por um indivíduo a determinados fenômenos, comportamentos ou contextos. Para Minayo (2001, p.57), a entrevista em profundidade “busca penetrar na interioridade do sujeito, compreendendo suas representações, significados e subjetividades”, diferenciando-se da entrevista estruturada por permitir maior espontaneidade e adaptação ao fluxo do discurso do entrevistado. Tal

afirmação é ampliada por Duarte (2009, p. 63) ao afirmar que o objetivo da entrevista em profundidade “relaciona-se ao fornecimento de elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema”.

A seguir, listamos os documentos que foram incluídos na fase de coleta de dados desta pesquisa, agrupados por abrangência.

a) Documentos de âmbito mundial:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), embora não aborde diretamente as pessoas com deficiência, tal documento é a base dos direitos humanos e fundamenta o princípio da igualdade e não discriminação;
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975);
- Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (ONU, 1982);
- Regras Padrão sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993).
- Declaração de Salamanca - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006);
- Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006);
- Objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - da ONU.

b) Documentos de âmbito nacional:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei nº 7.853/1989;
- Lei nº 10.098/2000 – Lei da Acessibilidade;
- Decreto nº 6.949/2009;
- Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão - LBI).
- Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 - Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino

c) Documentos institucionais no âmbito da UTFPR:

- Regimento Geral dos *campi* da UTFPR - Criação e atribuições do Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil (NUAPE) (UTFPR, 2009).
- Instrução Normativa (IN) 2 - PROGRAD/ASSAE (Pró-Reitoria de Graduação/Assessoria de Assuntos Estudantis), de 04 de julho de 2019 (UTFPR, 2019a).

3.3 Participantes da pesquisa

Foram pré-selecionados e convidados para participarem da referida pesquisa os estudantes com deficiência que ingressaram em cursos superiores da UTFPR *Campus* Pato Branco por meio de processos seletivos que atenderem à Lei nº 13.409/2016, nos anos de 2017 a 2025. Após aprovação pelo CEP, para identificarmos estes estudantes e seus e-mails para contato, inicialmente enviamos e-mail ao Departamento de Registros Acadêmicos (DERAC) solicitando nome, e-mail, ano e curso dos estudantes que se enquadravam no critério de inclusão supracitado.

Ao receber do DERAC as informações solicitadas, registramos que os estudantes que ingressaram pelo critério em questão totalizaram trinta e nove. Destes, quatro estão formados, e vinte e cinco constam como desistentes. Dentre os desistentes, quatro ingressaram novamente em outros cursos e um nem chegou a frequentar ("desistente sem cursar"). Ainda, do total de trinta e nove, um permanece com matrícula trancada e nove seguiam cursando regularmente, conforme registro acadêmico referente ao segundo semestre letivo de 2025.

De posse dessa listagem, iniciamos o recrutamento enviando e-mail convite a todos: formados, desistentes, trancados e regulares. No texto do e-mail apresentamos a pesquisadora e a pesquisa, os objetivos e informações sobre a participação e o sigilo dos dados, em caso de aceite. Os estudantes que aceitaram participar foram: três estudantes cegos, dois estudantes surdos e uma estudante autista. Em seguida, combinamos o melhor local e horário para a realização da entrevista, verificando também a necessidade de adaptações. Após não haver mais dúvidas sobre a pesquisa, bem como ter coletado as assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), realizamos as entrevistas.

Para fins de organização, ressaltamos que, ao final deste trabalho, constam os apêndices, sendo que o TCLE corresponde ao Apêndice A; o roteiro das entrevistas realizadas

com os estudantes, ao Apêndice B; o dos gestores, ao Apêndice C; e o da RNAI consta como Apêndice D.

No que se refere a denominação dos participantes da pesquisa, os seis estudantes que aceitaram participar foram nominados como: Estudante 01, Estudante 02 e assim consecutivamente. Além dos estudantes, foram entrevistados dois gestores da Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD) do *Campus* Pato Branco que atuaram no período de 2017 a 2024, e também uma representante do NAI. A escolha dos dois gestores deu-se pelo fato de o primeiro (2017 a 2020) corresponder ao período de implantação da política nacional, e o segundo (2021 a 2024) corresponder ao período de implantação de políticas e práticas educacionais e institucionais relativas à garantia da permanência. Por sua vez, os gestores foram nominados como Gestor 01 e Gestor 02, e a representante do NAI como RNAI.

3.4 Abordagem, coleta e análise de dados

A pesquisa realizada ancora-se na abordagem qualitativa, como caminho para compreender e interpretar os fenômenos investigados. A análise de dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo aplicada a estudos qualitativos.

Bardin (2016) define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. A autora afirma que a análise de conteúdo não é apenas um instrumento, “mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p. 31).

Dentre o conjunto de técnicas da Análise de Conteúdo, esta pode ser estruturada em três fases:

- a) Etapa de pré-análise: Esta etapa envolve a organização dos dados. Para tanto, o material obtido por entrevistas deve ser transcrito, seguida da leitura integral das transcrições, visando estabelecer um primeiro contato com o conteúdo escrito e possibilitar a constituição do *corpus* de análise. Nessa fase torna-se possível formular hipóteses (afirmações provisórias que poderão ser confirmadas ou refutadas ao longo da análise), definir objetivos (finalidades que norteiam o trabalho do pesquisador) e elaborar indicadores (elementos que se destacam na análise e orientam a interpretação) (Bardin, 2016).

- b) Exploração do material: Codificação - separação do texto em unidades significativas (Bardin, 2016).
- c) Tratamento dos resultados – Inferência e Interpretação: Etapa final voltada à produção de sentido com base nas categorias (Bardin, 2016).

Nesse processo, foi realizada a delimitação dos elementos do material precípuos à análise ao alcance das unidades de registro, “[...] unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2016, p. 134).

Neste sentido, as categorias foram definidas considerando-as como “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2016, p. 147). Para a perspectiva da análise de conteúdo, o importante é o conteúdo, ou seja, “[...] o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido” (Câmara, 2013, p. 188), com a finalidade de que os resultados, tornem-se validados e significativos.

Tendo tais elementos como pressupostos, após a realização das entrevistas, realizamos a transcrição utilizando o aplicativo *Transkriptor*, ferramenta digital de transcrição automática baseada em inteligência artificial (*Transkriptor*, 2026).

Em seguida realizamos a conferência das transcrições automáticas, pois o *software* não substitui a ação humana, com interpretação de palavras e contextos diferentes do que o real dito. Para os estudantes que precisaram, tivemos apoio especializado de outra profissional intérprete de Libras.

Considerando as escolhas desta pesquisadora, para atender aos objetivos propostos e responder a problemática da pesquisa, definimos a priori que os dados coletados seriam analisados a partir das seguintes categorias analíticas:

- a) Acesso à educação superior – Condições e desafios enfrentados no processo de ingresso pelas cotas para deficientes, desde o edital de seleção, a inscrição, a efetivação da matrícula e o início do curso.
- b) Permanência estudantil – Fatores, práticas educacionais e políticas institucionais fundamentais à permanência.
- c) Acessibilidade e inclusão acadêmica – Práticas pedagógicas, recursos, adaptações e atitudes institucionais que contribuem para a efetiva inclusão.
- d) Experiências dos estudantes – Vivências dos estudantes relativas à política de cotas e ao cotidiano acadêmico, situações de preconceito e exclusão, inclusão e adaptações, no

contexto da UTFPR.

- e) Desafios, possibilidades e proposições – Críticas, pontos positivos, sugestões e reflexões dos participantes da pesquisa sobre a efetividade e os limites da Política Afirmativa, Lei nº 13.409, de 28/12/2016.

O percurso metodológico delineado neste capítulo evidenciou as escolhas sob as quais a pesquisa foi ancorada, possibilitando compreender o fenômeno estudado de forma consistente e contextualizada. A opção pelo estudo de caso, ancorado na abordagem qualitativa, mostrou-se adequada para explorar as particularidades da implementação e dos desdobramentos da Lei nº 13.409/2016 no âmbito da UTFPR *Campus* Pato Branco, considerando a complexidade das relações e das experiências envolvidas.

Considerando tais escolhas e percurso trilhado, a seguir apresentaremos o contexto de unidades de coleta de dados em que a pesquisa foi desenvolvida, no caso, a UTFPR e o *Campus* Pato Branco.

4 ENTRE LUGARES E PESSOAS: O CONTEXTO DA PESQUISA

Para compreender o caminho percorrido pela UTFPR, concernente a implementação da política pública das cotas, torna-se imprescindível revisitar o trajeto institucional percorrido até a transformação em Universidade, ocorrida no ano de 2005.

A UTFPR é uma jovem universidade distribuída pelo interior do Paraná, todavia, sua origem é secular, sendo marcada por transformações e uma história que ultrapassa os 100 anos, tendo seu início com a assinatura do Decreto Federal nº 7566, de 23 de setembro de 1909, como Escolas de Aprendizes Artífices, em todos os estados da Federação. De acordo com o Decreto, a preferência do ensino profissionalizante destinava-se aos meninos pobres, com idade variando dos 10 aos 13 anos. O modelo adotado pelas escolas de aprendizes artífices tornou-se referência e teve prestígio junto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. No estado do Paraná, a inauguração ocorreu no dia 16 de janeiro de 1910, em um prédio localizado à Praça Carlos Gomes (Leite, 2010).

Figura 1 – Escola de Aprendizes Artífices em Curitiba, 1912



Fonte: Curitiba e Paraná em Fotos Antigas (2022)

Na Figura 1 é possível visualizar a primeira sede da Escola de Aprendizes Artífices em Curitiba, no ano de 1912, logo após sua criação. Naquela época o ensino era oferecido

apenas para os meninos, conhecidos como desprovidos de sorte, isto é, aos menos favorecidos (Leite, 2010).

No ano de 1935 mudou-se para a sede na Avenida Sete de Setembro, esquina com a Rua Desembargador Westphalen, lugar que permanece até os dias atuais como sede do *Campus* Curitiba e da Reitoria, conforme fotografia ilustrada pela Figura 2.

Figura 2 - Fachada atual do *Campus* sede da Reitoria da UTFPR



Fonte: UTFPR (2023)

Cada vez mais o ensino tornou-se profissional, no ano de 1937 a escola começou a ministrar o ensino de 1º grau, sendo denominada Liceu Industrial do Paraná. O ano de 1942 inicia-se com a edição de dois decretos pelo governo federal que regulamentavam a questão do ensino profissional. A partir disso o ensino industrial tornou-se curso de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário. Onze cursos industriais eram oferecidos, sendo eles: alfaiataria, corte e costura, tipografia e encadernação, mecânica de máquinas, marcenaria, artes de couro, mecânica de automóveis, carpintaria, pintura, serralheria e alvenaria, revestimentos. Desses cursos apenas dois destinados ao público feminino, os demais masculinos. A partir de 1950 outros cursos foram integrados (Leite, 2010).

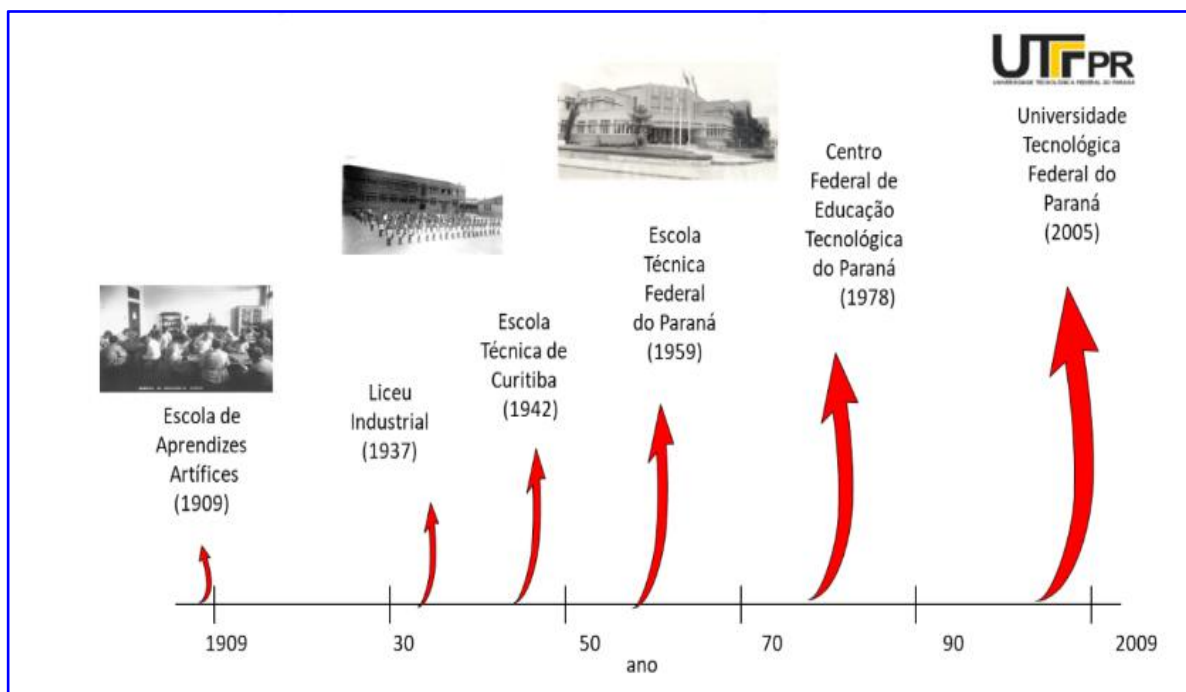
O autor segue indicando que, com a reforma do ensino, a Escola Técnica de Curitiba teve mais autonomia e passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Paraná, o Curso industrial básico foi transformado para um modelo de Educação Geral.

No ano de 1961 foi promulgada a Lei 4024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), dividindo o ensino técnico de grau médio e ensino Ginásial. Em 1978 a Instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) e com essa mudança a Instituição tornou-se apta a promover cursos de Extensão, Aperfeiçoamento e Especializações (Leite, 2010).

No dia 07 de outubro de 2005 foi criada a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, através da Lei n °11.184, com sanção do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.

Na Figura 3 é possível visualizar de forma sintetizada alguns marcos temporais das transformações vivenciadas pela Instituição.

Figura 3 - Evolução histórica da Instituição



Fonte: UTFPR (2019)

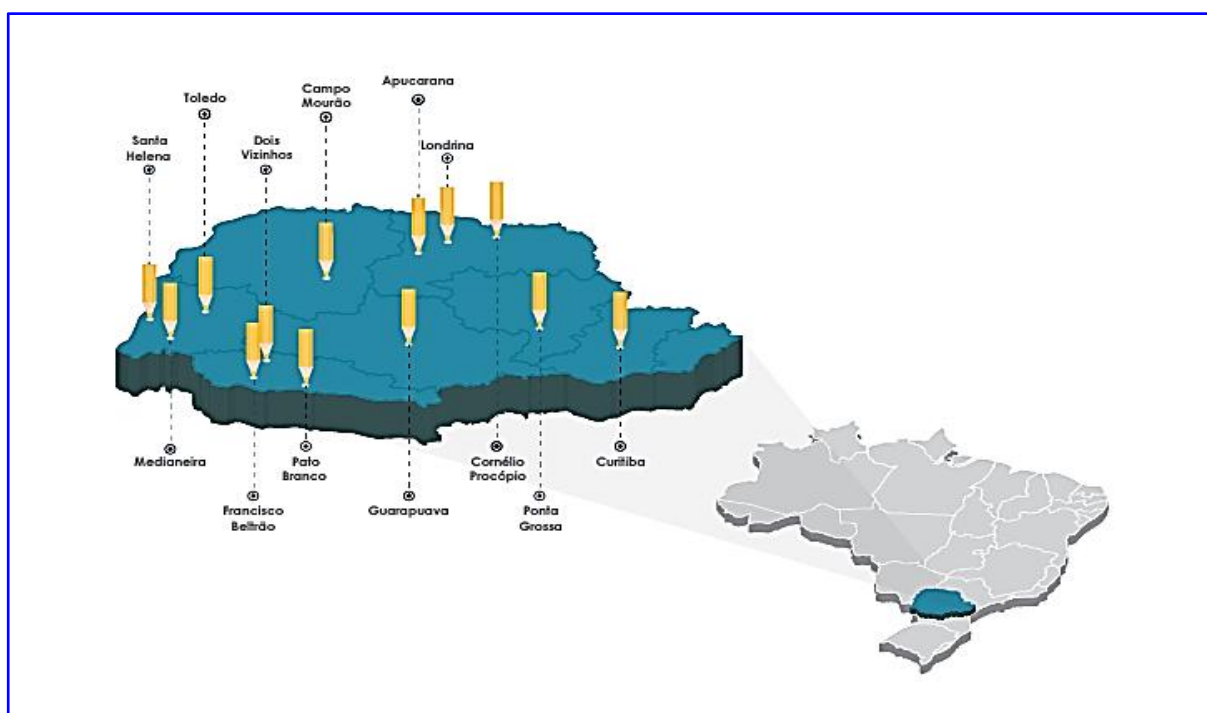
Desde seu início como Escola de Aprendizes Artífices, até se tornar a UTFPR, a Instituição vivenciou diversas transformações e atravessou períodos históricos marcantes, sempre buscando se adequar às demandas impostas pelos diferentes contextos sociais.

À medida que as políticas e as discussões contemporâneas avançam para acompanhar tais demandas, a UTFPR vai se adaptando e se reinventando. Sobre sua expansão, a UTFPR

teve como marco o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O referido programa teve o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007) e permitiu sua expansão e interiorização.

Em 2025 a UTFPR conta com treze *campi* (Figura 4) distribuídos nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo.

Figura 4 - Mapa da distribuição dos treze *campi* da UTFPR



Fonte: UTFPR (2017a)

Destacamos na próxima seção o *Campus* Pato Branco, localizado na região Sudoeste do Paraná, pois esta unidade educacional serviu de *locus* à nossa etapa de coleta de dados.

4.1 O *Campus* Pato Branco da UTFPR

O *Campus* Pato Branco é um dos três *campi* localizados na região Sudoeste do Paraná. A Figura 5 apresenta a fachada da entrada desta unidade educacional.

Figura 5 - Fotografia da entrada do bloco administrativo do *Campus Pato Branco* da UTFPR



Fonte: UTFPR (2025)

A partir de 1990, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), com o incentivo do Governo Federal, o CEFET-PR se expandiu para as cidades do interior. Em 1992, foi realizado o primeiro concurso público. Além da autorização de funcionamento, pelo Ministério da Educação, da Unidade Descentralizada de Pato Branco, através da Portaria 1.534 de 19 de outubro de 1992. A cerimônia oficial de inauguração da Unidade de Ensino de Pato Branco aconteceu no dia 17 de abril de 1993 (UTFPR, 2022).

Este *campus* surgiu da incorporação da Fundação de Ensino Superior de Pato Branco (Funesp), uma instituição apoiada pela Prefeitura Municipal e que já ofertava os cursos de Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Letras, Matemática e Tecnologia em Processamento de Dados, no ano de 1994. A partir de 1995 é incorporado o Curso Técnico Integrado Eletromecânica. A partir da regulamentação da LDBE pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no ano de 1998 o CEFET deixa de ofertar os cursos técnicos e passa a ofertar o ensino médio. Em 2005 ocorreu a transformação legal do CEFET-PR em UTFPR, por meio da Lei nº 11.184 de 7 de outubro de 2005. Em consequência a esta transformação, dá-se início a diversas mudanças internas, por exemplo, as características da instituição, por meio da construção do Projeto Político Institucional (PPI) e do Estatuto da UTFPR.

Atualmente o *Campus* Pato Branco oferta treze cursos de graduação: Bacharelados em Administração, Agronomia, Ciências Contábeis, Engenharia Civil, Engenharia Cartográfica e Agrimensura, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Química; Licenciatura em Letras Português/Inglês, Licenciatura em Matemática; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, e Tecnologia em Manutenção Industrial. Atualmente também é sede de nove programas de pós-graduação *stricto sensu* que ofertam nove cursos de mestrado e três de doutorado. E é nesse contexto que situa-se o objeto deste estudo, ou seja, a implementação e desdobramentos da Lei nº 13.409, de 28/12/2016, sobre o que adentramos a seguir.

4.2 Lei de Cotas aplicada à educação superior pública brasileira

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, regulamentou a reserva de vagas nas IFE que ofertam vagas em cursos de graduação para estudantes egressos de escolas públicas, com recorte de renda e pertencimento racial e étnico (pretos, pardos e indígenas), considerando a proporção populacional definida pelo IBGE em cada unidade da federação. Contudo, o texto original da lei não contemplava as pessoas com deficiência como grupo com direito à reserva de vagas, assim como não contemplava as pessoas quilombolas, grupo este que foi incluído na Lei de Cotas por meio da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.

Diante dessa lacuna, em 2015 foi apresentado no Senado Federal o Projeto de Lei do Senado nº 46/2015, de autoria do senador Cássio Cunha Lima (PSDB-PB), com o objetivo de incluir pessoas com deficiência no sistema de cotas educacionais. O projeto passou pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) do Senado, recebendo parecer favorável e sendo aprovado. Em seguida, foi encaminhado à Câmara dos Deputados, passando a tramitar como Projeto de Lei nº 2995/2015.

Após análise e aprovação, o projeto resultou na Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou o art. 3º da Lei nº 12.711/2012, garantindo a reserva de vagas específicas para pessoas com deficiência nas IFE superior e técnico de nível médio. A nova legislação reconheceu a necessidade de políticas afirmativas que contemplassem esse grupo historicamente excluído e reforçou a importância da articulação entre acesso, permanência e sucesso acadêmico. A lei entrou em vigor na data de sua publicação (Senado Federal, 2016).

Conforme nota oficial divulgada pelo Senado Federal, a sanção da lei representou um marco para a consolidação de políticas de inclusão educacional no Brasil, assegurando que o direito constitucional à educação seja ampliado à população com deficiência.

Portanto, a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, o ingresso no ensino superior público brasileiro passou a contemplar políticas afirmativas voltadas à correção de desigualdades históricas. Com base em critérios como renda familiar, rede de ensino de origem, raça/cor e, posteriormente, deficiência, essas políticas visam promover maior equidade no acesso à educação. Em 2016, foi sancionada a Lei nº 13.409, que incluiu, de forma expressa, estudantes com deficiência entre os beneficiários das cotas nas IFE de educação superior. As disposições desta lei passaram a vigorar a partir de 2017, marcando um avanço importante na ampliação da finalidade das ações afirmativas.

Na UTFPR, tal política foi implantada (adotada pela primeira vez) por meio do Edital 11/2017 - PROGRAD que orientou o processo seletivo Sisu/MEC - 2017/2, para todos os *campi* da UTFPR (UTFPR, 2017b). Tal edital ofertou vagas para nove cursos, pois os demais, no ano de 2017, ainda possuíam entrada anual. Ressalta-se que no ano de 2017 o *Campus* Pato Branco ofertava doze cursos de graduação, já que um novo curso passou a ser ofertado somente no ano de 2023.

Destacamos que até o primeiro semestre de 2023 a única forma de ingresso era por meio do processo seletivo Sisu/MEC, com base na nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Porém, a partir do segundo semestre do ano de 2023, a UTFPR passou a adotar também o processo vestibular para uma parcela das vagas em cada curso.

Para fins de exemplificação das categorias e das vagas destinadas para pessoas com deficiência, trazemos dados dos processos seletivos que orientaram a entrada de estudantes na UTFPR para o primeiro semestre do ano de 2025 em todos os *campi*:

Edital 01/2025 - PROGRAD - processo seletivo do Sisu/MEC;

Edital 43/2024 - PROGRAD processo seletivo vestibular.

Com base nestes dois documentos, organizamos o Quadro 4 para melhor visualização das categorias de cotistas e as definições utilizadas pela UTFPR.

Quadro 4: Categorias utilizadas pela UTFPR para distribuição dos cotistas

Categoria LB-PPI	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou o ensino médio em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público (Lei nº 12.711/2012).
---------------------	---

Categoria LB-Q	Candidatos autodeclarados quilombolas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou o ensino médio em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público (Lei nº 12.711/2012).
Categoria LB-PCD	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou o ensino médio em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público (Lei nº 12.711/2012).
Categoria LB-EP	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou o ensino médio em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público (Lei nº 12.711/2012).
Categoria LI-PPI	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou o ensino médio em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público (Lei nº 12.711/2012).
Categoria LI-PCD	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou o ensino médio em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público (Lei nº 12.711/2012).
Categoria LI-EP	Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou o ensino médio em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: UTFPR (2025, 2024)

Conforme disposto no Quadro 4, no que se refere às vagas destinadas às pessoas com deficiência, tem-se duas categorias:

- a) Categoria LB-PCD: destinada às pessoas com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou o ensino médio em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público e; Categoria
- b) Categoria LI-PCD: destinada às pessoas com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou o ensino médio em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público.

No contexto do *Campus* Pato Branco, para as duas categorias acima mencionadas, foram destinadas uma vaga para cada curso, em cada forma de ingresso, ou seja, treze vagas por meio do vestibular e treze vagas por meio do processo Sisu/MEC. Portanto, para o primeiro semestre do ano de 2025 foram ofertadas 26 vagas para ingresso de pessoas com

deficiência nos cursos deste *campus*. Tais quantitativos são definidos considerando a equivalência do percentual de pessoas com deficiência do Estado do Paraná, ou seja, de 7,92% referente ao último Censo Demográfico de 2022 e divulgado pelo IBGE (UTFPR, 2024; 2025).

Contudo, o total de estudantes deficientes ingressantes efetivamente no primeiro semestre de 2025, foi de apenas seis estudantes. Tais dados revelam uma discrepância entre o número de vagas disponibilizadas e o número de vagas efetivamente ocupadas. Isso nos leva a refletir sobre os “porquês” que levariam a esse quadro. O que já nos permitimos inferir é que a oferta de vagas, por si só, não garante que elas sejam acessadas e tampouco que seja garantida a permanência do estudante na universidade.

Tais elementos nos permitem supor que, possivelmente, faltem políticas que incentivem e promovam o fortalecimento das ações afirmativas, as quais, quando implementadas de forma isolada, podem se mostrar frágeis. Além disso, após o ingresso, torna-se fundamental compreender o que dizem os estudantes que conseguiram acessar a universidade por meio da política de cotas para pessoas com deficiência, a fim de que, a partir da análise de suas experiências, possamos contribuir para a melhoria das práticas educacionais pautadas nos princípios da inclusão.

É possível perceber que, embora exista a oferta de vagas para pessoas com deficiência na educação superior, isso não garante, por si só, que essas vagas sejam ocupadas, nem que os estudantes consigam permanecer na universidade. A diferença entre o número de vagas disponibilizadas e as preenchidas reforça que ainda existem desafios relacionados ao acesso, à permanência e à inclusão desses estudantes. Nesse sentido, torna-se importante compreender o que dizem os próprios estudantes que ingressaram por meio da política de cotas para deficientes.

Assim, no próximo capítulo, são analisados os dados coletados nas entrevistas, buscando compreender suas experiências, percepções e os desafios vivenciados no contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Pato Branco.

5 TECENDO SENTIDOS: O QUE REVELAM OS DADOS COLETADOS

Neste capítulo analisamos os dados coletados nas entrevistas com os participantes da pesquisa, articulando-os com os elementos obtidos na busca teórica e no contorno legal do tema, trazidos durante o texto. Para esta etapa orientamo-nos a partir das categorias analíticas selecionadas para este estudo, as quais rememoramos: Acesso à educação superior; Permanência estudantil; Acessibilidade e inclusão acadêmica; Experiências dos estudantes; e Desafios, possibilidades e proposições.

Convidamos para participar da pesquisa os trinta e nove estudantes que ingressaram de 2017 a 2025 na UTFPR *Campus* Pato Branco em vagas reservadas com base na Lei de Cotas, englobando, à época da coleta de dados, estudantes nas seguintes situações: formados, desistentes, em trancamento, cursando regularmente. Deste grupo inicial, seis estudantes com deficiência responderam ao e-mail convite e participaram por meio de entrevista, conforme já explicitado na Seção 3.3, sendo três cegos, duas surdas e uma autista.

Reiteramos que a coleta dos dados com os participantes somente teve início após a aprovação do projeto pelo CEP. Após as entrevistas, a transcrição e a conferência, foram extraídos excertos e, então, realizamos as análises. Igualmente, que os estudantes foram denominados como Estudante 01, Estudante 02, e consecutivamente até Estudante 06. E os gestores foram nomeados como Gestor 01 e Gestor 02, e a representante do NAI foi nomeada como RNAI.

Os seis estudantes participantes da pesquisa possuem idades entre 24 e 39 anos, pertencentes aos cursos de graduação em Administração, Engenharia Mecânica, Letras – Português/Inglês, Matemática e Análise e Desenvolvimento de Sistemas, do *campus* Pato Branco da UTFPR, demonstrando diversidade de áreas do conhecimento.

Quanto ao ingresso, um participante relatou ter acessado a instituição por meio do edital de vestibular e cinco relataram ter ingressado por meio do processo seletivo do Sisu/MEC. Observa-se também a ocorrência de trajetórias acadêmicas marcadas por reingressos e mudanças de curso, bem como situações de desistência, conclusão de curso e trancamento de matrícula, o que evidencia a não linearidade dos percursos formativos.

No que se refere às deficiências, o grupo é composto por estudantes com deficiência auditiva (incluindo estudante surda e usuária de implante coclear), deficiência visual (incluindo casos de cegueira total) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que reforça a

complexidade das demandas por acessibilidade, apoio institucional e políticas de permanência no ensino superior.

Os dois gestores participantes da pesquisa e a representante do NAI possuem idade entre 39 e 56 anos. São servidores efetivos lotados na UTFPR *Campus* Pato Branco e possuem 14 e 30 anos de trabalho nesta Instituição, além de possuírem formações em áreas variadas, como Agronomia, Direito, Psicologia e Engenharia Civil.

As entrevistas foram todas gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra. Em seguida, realizamos um processo cuidadoso de conferência, ouvindo novamente todas as gravações e revisando as transcrições por três vezes, com o objetivo de garantir a fidelidade das falas.

Na etapa seguinte, organizamos uma planilha contendo as categorias de análise previamente definidas. A partir disso, fomos selecionando e distribuindo os trechos das entrevistas de estudantes, gestores e RNAI de acordo com os temas aos quais se relacionavam. Esse processo exigiu leituras sucessivas e um olhar atento para que cada excerto fosse alocado de forma coerente com a categoria correspondente.

Por fim, revisamos toda a planilha e realizamos a escolha dos excertos que melhor representavam as falas dos participantes, considerando sua relevância para os objetivos da pesquisa e sua contribuição para a análise dos dados.

Para fins de organização, os excertos extraídos das transcrições de entrevistas estão apresentados em negrito e entres aspas

5.1 Acesso à educação superior

A UTFPR possui marcas históricas e de diferentes contextos aos quais se adaptou ao longo dos anos. Ao ser implantada a Lei nº 13.409/2016 que destina vagas para pessoas com deficiência na educação superior, a UTFPR precisou novamente se adaptar para atender as diferentes especificidades dos estudantes.

Contudo, a legislação garante o direito, mas não a efetividade do direito, pois o acesso, sob nosso olhar, não está somente associado à existência da legislação ou na disponibilidade de vagas no edital, mas sim sobre como ocorre o acesso, inclusive ao edital e se, de fato, é acessível em sua totalidade para todas pessoas.

Ao adentrarmos à categoria “**Acesso à educação superior**”, os estudantes participantes foram questionados sobre os desafios enfrentados no processo de ingresso pelas

cotas para deficientes, desde o edital de seleção, a inscrição, a efetivação da matrícula e o início do curso.

A estudante 01 (em situação "regular" de matrícula) destaca a extensão e complexidade do edital, elaborado exclusivamente em língua portuguesa escrita, o que dificultou significativamente sua compreensão enquanto pessoa surda. Para superar essa barreira, contou com o apoio direto de uma intérprete de Libras para auxiliá-la na tradução e explicação dos trechos do edital, muitas vezes em formato de vídeo, já que ela relata que recortava os trechos do edital que não entendia e enviava à intérprete que retornava explicando em Libras, no formato de vídeo. Tal situação evidencia que o acesso à educação superior não se deu de forma autônoma, mas sim mediado por suporte humano, revelando limitações na acessibilidade informacional oferecida institucionalmente, conforme depreende-se do excerto: “[...] **Eu pegava partes do edital e passava para ela, ela traduzia para mim de uma forma melhor em Libras e me passava em vídeos. O edital para surdo é muito difícil. O edital em português fica mais complexo**”. Após a inscrição, o processo de matrícula também exigiu apoio contínuo. Embora a estudante possuísse algum conhecimento prévio sobre os procedimentos, ela recorreu novamente à intérprete para compreender termos, instruções e etapas do processo, reforçando que a ausência de materiais acessíveis em Libras torna o ingresso mais complexo para estudantes surdos. Ainda sobre a categoria acesso à educação superior, a estudante sugere que o edital seja disponibilizado também em Libras.

As contribuições da Estudante 01 reiteraram a necessidade de acessibilidade que, conforme já trazido neste texto, teve conceito definido na Lei da Acessibilidade (Brasil, 2000) e reiterado na LBI (Brasil, 2015). Inclusive, esta última define barreiras nas comunicações e na informação como todo tipo de entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impeça a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (Brasil, 2015).

O Estudante 02 (em situação "formado") relatou que tomou conhecimento do edital de seleção do Sisu/MEC e das vagas destinadas às pessoas com deficiência por diferentes canais de informação, incluindo noticiários da internet, da televisão e também por informações obtidas em âmbito pessoal: “[...] **por meio de noticiários, na verdade, por meio de noticiários da internet, da televisão, né, e tudo e até mesmo em pessoalmente**”. Ele relata que, ao iniciar o curso, passou a pensar na sua escolha, pois o curso não correspondia às suas expectativas pessoais e acadêmicas. Embora demonstrasse interesse por carros e engenharia de modo geral, o currículo do curso, que agrega muitas disciplinas da área tidas como duras, a

exemplo de Física e Cálculo, contribuiu para sua frustração e insatisfação. Outro elemento que o Estudante 02 destaca se refere ao comportamento das pessoas que, sob seu olhar, são mais introspectivas. Tais observações são verificadas em sua própria narrativa “[...] **Porque eram assim, digamos mais assim, mais fechados, reservados. Tudo bem que nem todo mundo vai estar todo dia com uma animação numa festa**”. Contudo, o estudante fala sobre um melhor desempenho e maior identificação com atividades ligadas à área de linguagens em que se sentia mais à vontade para se expressar: “[...] **era uma aula mais de debate. A gente se sentia à vontade para falar, para analisar os assuntos, tudo mais**”. Toda essa experiência fez com que o Estudante 02 repensasse em sua escolha, mudando o curso e optando por ingressar no curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês no segundo semestre de 2018. Sobre o edital de seleção, o estudante afirma que o processo de compreensão não foi realizado de forma individual, mas de maneira coletiva, com o apoio da família: “[...] **então eu e minha irmã e minha mãe lemos o edital juntos**”. Ele ressalta que o edital era de difícil leitura e interpretação, mas o estudante não recorda dificuldades específicas em relação aos critérios estabelecidos, ressaltando que o cuidado na leitura detalhada foi fundamental **“Eu não lembro bem ao certo se tivemos dificuldades na leitura do edital, né? Porque assim, o edital por si só ele é difícil de fazer a leitura, a interpretação...”**. Ao lembrar o curso de Licenciatura em Letras, o estudante comenta sobre uma experiência positiva, que se sentiu acolhido pela turma e pela recepção inicial do curso, descrevendo um ambiente equilibrado, receptivo e favorável à socialização. Esse acolhimento contribuiu para que o Estudante 02 se sentisse confortável e motivado para participar das atividades acadêmicas **“ [...] me senti mais à vontade no curso de letras. E foi um período bem legal assim do curso de letras estudando, fazendo o curso, as atividades, tudo certinho assim”**.

Por sua vez, a Estudante 03 (em situação "regular") informou que teve conhecimento sobre o edital de seleção e das vagas destinadas a partir das divulgações realizadas pela própria UTFPR, conforme: **“Eu estava sabendo pelo Sisu na UTF quando ele fez, divulgou sobre, aí eu fiz inscrição pelo Sisu”**. Conforme vê-se, a Estudante teve acesso ao edital por meio da divulgação realizada pela própria UTFPR. Ela realizou a inscrição no Sisu, optando pelo curso de Licenciatura em Matemática, porém não deu continuidade devido a dificuldade para entender algumas disciplinas. Posteriormente, no ano de 2022, realizou nova inscrição e ingressou no curso de Administração, no qual se encontra atualmente matriculada. No que se refere ao acesso e à compreensão do edital, a estudante aponta a existência de

dificuldades significativas. Segundo seu relato, a principal barreira esteve relacionada à linguagem utilizada no edital, marcada por palavras que não eram familiares ou de fácil entendimento “[...] **tive dificuldade porque tem as palavras que não são conhecido ou eu não consigo entender [...]**”. Afirma que não conseguiu realizar a leitura integral do documento sozinha e que precisou de ajuda de familiares, conforme relatou: “[...] **eu pergunto algumas minha família para ver o que quer para o que que precisa para fazer**”. A Estudante 03 segue afirmando que sua maior dificuldade foi realizar a leitura em língua portuguesa, já que o edital foi disponibilizado apenas em língua portuguesa o que torna o edital complexo para pessoas com deficiência auditiva “[...] **porque eu sou muito, sou muito dificuldade em ler a português aí eu deixa eu ver com minha família para me ajudar, para traduzir, para ver, ajudar, interpretar tudo**”. Ela também aponta a necessidade de adaptações no edital, sugerindo que o documento tenha versões acessíveis, como sua disponibilização em Libras, “[...] **se a pessoa, se como exemplo, deficiente auditivo os surdos não conseguem ler inteiro no português porque o edital precisa adaptação, precisa ter em Libras também**”. A participante sugere o uso de uma linguagem mais simples e objetiva e que os editais sejam organizados de forma diferenciada, contemplando especificidades das pessoas com deficiência: “[...] **Tem que separar, ficar mais fácil para não ficar complicada**”. [...] **Então eu tava pensando assim que edital precisa mudar pouquinho, tipo separado para PCD e separado para pessoas sem deficiências**”. Ressalta que diferentes deficiências exigem diferentes formas de acessibilidade como, por exemplo, a necessidade de materiais em Braille para pessoas cegas e de intérpretes de Libras para pessoas surdas: “[...] **E também tem que fazer para cego para que para ler e os outros podem intérpretes, pode ser adaptação em Libras depende das pessoas que precisa**”.

O Estudante 04 (em situação "desistente), ao ser questionado sobre o conhecimento do edital de seleção e vagas destinadas às pessoas com deficiência, relatou que acessou o site oficial da UTFPR e lá encontrou informações sobre as vagas: “[...] **essas vagas eu consegui através do site mesmo da UTFPR, como eu tava pesquisando uma faculdade para mim**”. Disse ainda que não leu todo o edital, somente boa parte dele: “[...] **Na verdade, assim, eu não cheguei a ler totalmente, né, por inteiro, mas eu li uma uma boa parte, sim**”, alegando ser “[...] **desacostumado, né, eu quase não sabia, né, sobre alguns editais**”. O Estudante destacou que teve dificuldades quanto a organização do edital “[...] **por causa que eles eram em colunas, daí cada sem notas de rodapé tinha alguns, alguns parágrafos só**”.

O Estudante 05 (em situação "formado") nos conta que tomou conhecimento do edital Sisu e das vagas destinadas à pessoas com deficiência por meio de “[...] **uma ex-professora minha aqui do CDV³ aqui [...], que foi olhar as coisas da internet e me informou**”. O estudante afirma que não sabia se tinha ingressado pelas cotas ou por ampla concorrência: “[...] **E eu até nem fui pelas cotas é destinada a deficientes ou fui de concorrência e concorrência mesmo. Não consigo te informar**”. Neste momento da entrevista foi informado pela pesquisadora de que constava na lista de ingressantes por cotas, ao que reagiu: “[...] **então é cota. Aham. Eu não me informei sobre isso**”. O Estudante 05 destacou que todo o processo foi mediado pela ex-professora, que acompanhou a divulgação dos editais e encaminhou, por e-mail, aqueles considerados mais relevantes: **“Ela lia o edital e mandava no e-mail os editais mais importantes [...]**”, acrescentando que a leitura e interpretação do edital de seleção foi realizado quase que todo em período que se encontrava na escola, assim sempre contava com a ajuda da ex-professora. Em relação às dificuldades, menciona “[...] **algumas dúvidas de iniciante, dificuldade as coisas, mas não, nenhuma mais específica que posso falar foi ponto A, ponto B**”.

O estudante 06 (em situação de curso em "trancamento") relatou que tentou o Enem nos anos de 2016, 2017 e 2018 e que no ano de 2019, realizou novamente o Enem e que, então, ingressou em um curso do *Campus* Pato Branco. Destacou que o acesso às informações sobre o edital e às vagas ocorreu com o apoio de uma professora, a mesma que o auxiliou durante a realização da prova do Enem, com quem estabeleceu um vínculo de confiança. **“É, na verdade foi a pessoa que me auxiliou, inclusive foi a mesma pessoa que leu a prova do Enem para mim. Eh, criou um vínculo com ela**”. Continua: **“O processo todo foi ela que fez para mim, tanto para a inscrição quanto para acompanhar, porque por conta da...na época em 2019 a acessibilidade aí nesse sistema do governo era muito precário”** e que não leu o edital **“[...] por conta da falta de recursos acessíveis na época”** que **“a pessoa que estava me dando suporte, ela que lia o edital lá e acompanhava”**. Mesmo com essa mediação, o estudante relata que o edital apresentava diversos pontos de difícil interpretação, inclusive para a professora que o auxiliava **“[...] ela chegava a me dizer, tem umas coisas aqui que eu não consigo entender”**. Ele critica ainda o volume extenso de informações: **“[...] vou falar aqui em off aqui, mas um edital é muito grande assim, eu jogo na inteligência artificial e peço só para me dar o que eu solicitar”**. No que se refere ao processo de matrícula, o Estudante 06 destaca que, em 2019, a matrícula na UTFPR era

3 Centro de Desenvolvimento Visual

realizada presencialmente e como ele residia em outro estado, professores da escola onde ele havia concluído o ensino médio mobilizaram-se para auxiliá-lo. Um dos docentes viajou até Pato Branco para realizar a matrícula em seu nome, com recurso arrecadado entre os demais professores, conforme o excerto: “[...] **os professores da escola todas fizeram uma ação, levantaram lá uma um dinheiro e pagaram a passagem dele**”.

Tal elemento foi destacado também pelo Gestor 01 ao dizer que: “[...] **quando é uma pessoa deficiente e de baixa renda, a dificuldade fica ainda maior**”, indicando que as desigualdades socioeconômicas dificultam o acesso, especialmente para candidatos com deficiência e baixa renda. Ele afirma que **“Assim que saiu a legislação, a UTFPR já imediatamente implantou”**, mesmo sem estrutura adequada, enfatizando algo marcante: “[...] **uma coisa que foi muito marcante para mim, é que nós não tínhamos estrutura nenhuma quando começou**”. O Gestor 01 reconhece a dificuldade relativa ao edital, ao afirmar que: “[...] **é tradicional no ingresso dos estudantes a dificuldade que eles têm de manejar o edital, de saber**”, além de indicar fragilidade em relação a divulgação das vagas, já que considera ser o início do processo, afirmando: “[...] **começa tudo lá na divulgação**”.

Por sua vez, o Gestor 02 indica que o processo de matrícula, em si, tem funcionado bem, mas **“O desafio maior é quando esse aluno entra no curso”**.

A RNAI destacou que: **“Atualmente a questão da adaptação dos editais tem sido uma pauta”** e que muitos estudantes e famílias entram em contato com o NAI antes mesmo da matrícula, salientando a importância da família inserir-se no ambiente universitário. A RNAI destaca também que o desconhecimento do funcionamento e estrutura institucional é algo que dificulta o acesso à Universidade de forma ampla.

Ao analisarmos os dados coletados, percebemos ainda que, embora o acesso à educação superior tenha sido ampliado por meio da política de cotas, a inclusão de verdade ainda se apresenta como um desafio no cotidiano acadêmico. Sob este olhar, Mantoan (2006) contribui ao afirmar que a inclusão não se restringe ao acesso, mas ela está na transformação das práticas institucionais e pedagógicas. Nessa mesma direção, Sasaki (2003) destaca que a inclusão depende da superação de diferentes barreiras — não apenas físicas, mas também comunicacionais e atitudinais — observamos nos relatos dos participantes desta pesquisa.

Além disso, ao considerarmos as contribuições de Martins e Leite (2015), constatamos que a formação docente ainda se apresenta como um elemento fragilizado no processo inclusivo, aspecto também identificado nos dados analisados. Portanto, os achados desta pesquisa reforçam que o acesso, embora fundamental, não garante por si só a inclusão, sendo

necessárias ações institucionais que assegurem a permanência e a participação dos estudantes com deficiência, sobre o que adentramos a seguir.

5.2 Permanência estudantil

A permanência estudantil é um direito preconizado na LBI, no inciso II, art. 28, ao assegurar não apenas o acesso da pessoa com deficiência mas também o direito à permanência. Indicando que é dever do poder público garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade, eliminando barreiras que dificultem o percurso acadêmico (Brasil, 2015). Inclusive, ressalte-se, a mencionada Lei é destacada por Querino (2019), como fundamental à garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Ao adentrarmos à dimensão "**Permanência estudantil**", dialogamos com os participantes sobre os fatores, as práticas educacionais e as políticas institucionais que elas e eles consideram fundamentais à permanência do estudante com deficiência na educação superior.

A Estudante 01 demonstra forte desejo de continuidade no curso, afirmando que nunca pensou em desistir do curso atual, apesar das dificuldades enfrentadas e de já ter desistido da primeira graduação que iniciou no mesmo *campus*. Sobre as adaptações que solicitou afirma terem sido “[...] **necessárias para que fique mais claro na hora da leitura, na hora da visualização**” e que a permanência dos estudantes surdos depende da mediação do intérprete e destaca: “[...] **a gente tem os intérpretes sempre juntos, então a gente consegue essa comunicação**”. A referida estudante ressalta a atuação do NAI como fundamental à permanência, pois este núcleo realiza acompanhamento contínuo, dialoga com o intérprete, com os professores, colegas de sala e até com outros setores da instituição. Nas palavras da Estudante 01: “[...] **eles perguntam como que tá, se tá tudo certo, se tem alguma coisa errada. Eles sempre estão preocupados com a gente**”.

Já para o Estudante 02, sua permanência na educação superior esteve diretamente relacionada a fatores emocionais, pedagógicos e institucionais. O estudante afirma que em nenhum momento pensou em desistir do curso de Letras, destacando o sentimento de pertencimento, bem-estar e identificação com o ambiente acadêmico “[...] **porque no curso de Letras, eu me sentia bem, me sentia confortável, sabe? Me sentia feliz, sabe? A gente conversava numa boa, sabe?**” O Estudante 02 também destacou o trabalho desempenhado

pelo NAI, relatando atendimentos semanais com profissionais do núcleo, incluindo acompanhamento psicológico, o que contribuiu para sua adaptação inicial ao ambiente universitário. Embora o estudante não tenha solicitado formalmente professor de apoio ou adaptações específicas, ele reconhece que tal recurso poderia ser relevante para outros estudantes com deficiência ou condições atípicas, sobretudo aqueles com maiores dificuldades acadêmicas.

O percurso acadêmico da Estudante 03 indica que a permanência estudantil está diretamente relacionada à adequação do curso às especificidades dos estudantes, bem como ao apoio institucional recebido. A estudante ingressou inicialmente no curso de Licenciatura em Matemática, no qual enfrentou dificuldades que a levaram à desistência. Posteriormente ingressou em outro curso o qual relata maior identificação com a área. Entre os fatores que contribuem para sua permanência, ela destaca o acompanhamento do NAI, o apoio dos colegas de turma lembrando que: **“Alguns alunos que aprende Libras, tem interesse em Libras eu entendi ensinar, conversar em Libras [...]”**. Ressalta, também, que ter o intérprete de Libras é fundamental, pois, além da interpretação em si, o intérprete contribuiu para a interpretação/compreensão de palavras e das aulas, de modo geral, pois, de acordo com a mencionada estudante: **“[...] não consigo entender o texto, precisa adaptação, algumas palavras bem difícil para mim porque eu tentei chamar intérprete para falar o que é e também significado da palavra”**. A estudante 03 destaca que alguns docentes falam muito rápido e que isso compromete a permanência dos estudantes nos cursos. Tal questão é afirmada no excerto: **“[...] os professores fala muito rápido, não consigo acompanhar, não consigo acompanhar, entender, não consigo acompanhar a tudo”**. Contudo, a estudante ressalta que o fato de alguns docentes saberem ou se esforçarem para aprender Libras é algo bem importante à permanência, conforme sua própria frase: **“[...] E os professores também é bom, mas alguns sabem libras bem pouquinho, bem básico, mas é bom”**.

Por sua vez, o Estudante 04 indica que a permanência no curso que frequentou na UTFPR *Campus* Pato Branco foi comprometida por questões acadêmicas, tecnológicas e também socioestruturais. Ele segue relatando que teve dificuldades em disciplinas de matemática base [...] **“aí tinha algumas fórmulas que eu não sabia também”** [...]. O estudante relembrou os desafios impostos pela pandemia do SARS-CoV-2 (Covid-19) e às limitações impostas pelo ensino remoto⁴ emergencial: **“Só que eu tive bastante também**

⁴ No ano de 2020 ocorreu a pandemia de covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Durante o período de pandemia, a UTFPR aderiu às aulas remotas, descritas como atividades pedagógicas desenvolvidas

dificuldade também de aprendizado também por conta do remoto”. Além dos elementos acima mencionados, ele segue indicando, que a falta de transporte acessível também contribuiu diretamente para o trancamento do curso. Ele relata que as adaptações pedagógicas recebidas foram parciais. Embora alguns materiais tenham sido disponibilizados em formatos acessíveis, muitas adaptações que foram solicitadas — especialmente no que se refere à descrição de fórmulas matemáticas, símbolos e gráficos — não foram plenamente atendidas **“[...] cheguei a pedir sim, só que os professores me explicaram que que não tinha muitas, né, adaptações, né, referente também aos cálculos matemáticos”**. Relata que o NAI acompanhou com reuniões pontuais, mas que também foi limitado pelas condições do ensino remoto e pelas próprias dificuldades de comunicação e compreensão dos conteúdos pelo estudante **“[...]a gente não se interagiu muito e daí não tinha muita comunicação também, não era não era a mesma coisa, né, do presencial.”**

As contribuições do Estudante 04, que acabou por desistir do curso em que frequentava na UTFPR *Campus* Pato Branco, são reafirmadas por Querino (2019), ao analisar a permanência na universidade a partir da percepção de estudantes cotistas com deficiência da UFRN. A autora mostra que embora haja avanços garantidos pelas políticas de ações afirmativas, ainda continuam as barreiras institucionais, pedagógicas e estruturais que dificultam a permanência dos estudantes.

A trajetória do Estudante 05 na UTFPR *Campus* Pato Branco sinaliza que o acesso à materiais adaptados, no caso dele, transcritos, foi importante para sua permanência e conclusão do curso, enfatizando que teve apoio: **“[...] vamos colocar a parte de transcrição de materiais, a parte de ter apoio também. Eu sempre tive apoio”**. Todavia, chama atenção para os problemas burocráticos que envolvem a contratação de profissionais de apoio: **“Tive acho que duas vezes que não sei se deu os quatro meses que não que o os profissionais pediram para sair de até fazer aquela burocracia de contrato e tudo. Eu fiquei sem apoio”**. Porém, contou com apoio e ajuda de docentes e colegas **“Eu sempre tive alguns colegas, né, que me no começo ali me ajudaram até a minha adaptação [...]”**. O estudante salientou que necessitou de adaptação da rota do transporte coletivo e que foi atendido: **“[...] eu graças a Deus essa parte de dificuldade de transporte não tive, um motorista que é até meu vizinho, ele teve uma autorização para parar o ônibus perto da guarita, daí eu atravessava a rua e tava dentro da UTF”**. A construção do “mapa mental” do espaço

por mediação tecnológica, de forma síncrona ou assíncrona, utilizando tecnologias de informação e comunicação (UTFPR, 2020).

universitário foi essencial para sua autonomia, sendo posteriormente complementada pela instalação do piso tátil, que melhorou sua mobilidade e segurança, conforme ele mesmo afirma: “[...] **Daí ali eu sempre tinha algum colega, até ter o meu mapa mental e tudo. Depois ali em 2022 ou 23 fizeram o piso Tátil. Daí me adaptaram muito mais, me ajudaram muito mais**”. Apesar de ter considerado a desistência em diversos momentos, especialmente no período de elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o estudante permaneceu e concluiu o curso “**Não uma, não duas e várias vezes, até quando eu tava no TCC, eu pensei, muitas vezes que eu não tava me encontrando no curso**”.

No caso do Estudante 06, o trancamento do curso esteve associado a questões institucionais e estruturais. Ele reconhece o esforço dos docentes, porém reforça os limites da política institucional e reitera o que já foi indicado pelo Estudante 05 tocante a burocracia e morosidade na contratação do profissional de apoio, conforme suas próprias palavras: “[...] **o material, o discente de apoio vem só depois que inicia o semestre. Eu tenho que iniciar o semestre para ser lançado o edital para convocar um discente de apoio.**” Segundo o participante, um edital para contratação do profissional de apoio só é aberto após o início das aulas, o que gera acúmulo de conteúdos: “[...] **então é o acúmulo de material e aquele material vai pra a discente e quando chega na minha mão esse material do início das aulas, o semestre já tá no meio**”. Tais problemas, segundo ele, interferem significativamente na aprendizagem e acompanhamento das aulas, reforçando que cobrou maior celeridade: “[...] **bati muito ali, mas infelizmente é a política da instituição, né?**”. Porém, ele relata que houve disponibilização de recursos como impressora Braille, materiais táteis e apoio do NAI, mas que foram lentos e em médio prazo, pois dependiam de trâmites legais, não sendo suficientes para garantir condições de permanência desde o início do semestre. “[...] **a UTF ela viabilizou sim o recurso, às ferramentas, teve todo o preparo, questões de material tátil, que era na época da do curso de engenharia era computação, que era para mim ter uma noção palpável da do material, questão da impressora e braile, eh, impressora 3D, essas coisas assim, tudo tudo a a instituição, a UTFPR, ela viabilizou a médio prazo**”. De acordo com o Estudante 06, essas situações contribuíram para o cancelamento de algumas disciplinas e depois no trancamento do curso.

Na entrevista do Gestor 01, a categoria "permanência estudantil" é apresentada como um dos maiores desafios da política afirmativa. Segundo ela, o ingresso não garante, por si só, condições reais de continuidade no curso, reconhecendo o esforço individual dos servidores: “[...] **coisas que mais me marcaram naquela época da implementação foi essa questão**

que nós assumimos na raça” “A estrutura foi constituída e construída muito em cima da boa vontade mesmo, da doação pessoal de alguns profissionais”. Outro fator de desafio é a insuficiência de recursos financeiros humanos e materiais para atendimento contínuo “[...] **a gente não tinha estrutura prática efetiva nenhuma para receber essas pessoas com deficiência [...]**”. A participante também ressaltou na entrevista que as políticas de assistência estudantil não consideram adequadamente as diferentes deficiências, reforçando a necessidade de políticas construídas “com” os estudantes com deficiência, e não apenas “para” esses estudantes, dizendo: “[...] **então, é aquela velha história da diferença de fazer para e fazer com** ”.

Já sob o olhar do Gestor 02, a permanência estudantil é uma das principais fragilidades da política afirmativa. A atuação do NAI é apontada como elemento importante: “[...] **o NAI é o ponto principal nesse processo, né, e que o NAI aqui em Pato Branco, eu acho que está bastante engajado com isso.**” Ele destaca a falta de agilidade e recursos para a contratação de profissionais de apoio: “**Um desafio, por exemplo, é que o governo federal, por exemplo, pela lei de cotas, diz que, olha, se um aluno entrar, um aluno cego, tem que ter um apoio, né, de um transcritor, um leitor, tem aquelas nomenclaturas que eu não guardo direito lá. Mas, ao mesmo tempo, ele não fornece, por exemplo, uma verba para a contratação dessa pessoa federal**”.

Segundo a entrevistada RNAI, a UTFPR ainda não possui uma política institucional consolidada de inclusão, o que há, somente, é uma Portaria nomeando um grupo de pessoas para comporem o NAI: “[...] **acredito que a gente só vai conseguir evoluir realmente quando nós tivermos uma política de inclusão na instituição, né? Hoje nós não temos essa política de inclusão para toda a instituição, né? Tanto que os NAIs são uma portaria**”. Nesse contexto, o NAI atua como mediador, contudo, o déficit e sobrecarga dos servidores também acaba sendo um problema: “[...] **condições básicas de equipe, né? Então, eh, isso é um grande problema. Assim, institui-se que os alunos têm acesso à universidade. Quem trabalha com eles aqui, né, sempre sobrecarrega uma equipe mínima, né?**”. A RNAI também indica que a permanência dos estudantes na Instituição é comprometida pela dependência de profissionais terceirizados, como intérpretes, transcritores e profissionais de apoio, que muitas vezes só são contratados depois que o estudante já está matriculado, reafirmando o que já foi indicado pelo Estudante 05 e Estudante 06. A RNAI também reforça a necessidade de formação continuada para gestores e docentes, para que compreendam que a permanência não é responsabilidade apenas do NAI, mas da instituição

como um todo, enfatizando que: “[...] a nossa gestão tem que entender, né, que a inclusão não é um trabalho do NAI, né, que a inclusão é responsabilidade de todos os entes dentro da universidade, né? Então essa formação da gestão é muito importante, né? essa condição de formação dos professores para compreender o que é acessibilidade e inclusão na universidade, né?”.

Os participantes da pesquisa reafirmam a permanência estudantil como o maior desafio para efetivação da política de inclusão. Na UTFPR *Campus* Pato Branco, os dados levantados se mostram da mesma forma, isto é, que a permanência estudantil dos participantes está fortemente ligada à atuação do NAI, pois o mesmo é citado pelos entrevistados como elemento fundamental para a permanência na universidade. Isso demonstra a importância do NAI, apesar das condições de trabalho existentes.

Conforme vimos, os dados revelam que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes vão além do ingresso, estando relacionadas às condições efetivas de continuidade no curso. Nesse sentido, Moraes (2019) aponta que a evasão de estudantes com deficiência está, muitas vezes, associada à ausência de suporte institucional adequado, às dificuldades pedagógicas e à presença de barreiras que dificultam sua trajetória acadêmica. Essa compreensão dialoga com os dados desta pesquisa, ao evidenciar que a permanência não depende apenas de políticas de acesso, mas da existência de condições concretas que garantam acompanhamento, apoio e adaptação às necessidades dos estudantes. Percebemos, que quando essas condições não são asseguradas, o processo de inclusão pode se fragilizar, resultando, inclusive, na desistência do curso.

5.3 Acessibilidade e inclusão acadêmica

A acessibilidade e a inclusão acadêmica na educação superior envolvem vários tipos de recursos, como: práticas pedagógicas, acessibilidade, a realização de adaptações e o compromisso institucional com a diminuição ou eliminação de barreiras que dificultam a participação desses estudantes (Mantoan, 2003). Além disso, autores como Sasaki (2009) e Mantoan (2003), afirmam que a inclusão exige mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura institucional, de modo a superar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

Diante disso, ao abordarmos a dimensão “Acessibilidade e inclusão acadêmica” que agrega questões relativas a práticas pedagógicas, recursos, adaptações e atitudes institucionais

que contribuem para a efetiva inclusão, o participante Estudante 01 indica a acessibilidade como um aspecto central de sua experiência universitária. Sobre as adaptações pedagógicas destaca que necessitou de uso de recursos visuais, explicações mais detalhadas, pois **“Essas adaptações são necessárias para que fique mais claro na hora da leitura, na hora da visualização [...]”**. Segundo seu relato, alguns docentes são mais sensíveis às demandas da inclusão e **“[...] adaptam algumas coisas assim, alguns assim querem manter um padrão entre ouvintes [...] a intérprete que faz as adaptações assim, que organiza, então fica menos complicado [...]”**.

Por sua vez, o Estudante 02 nos conta que não teve lugares ou provas adaptados, mas que conseguiu se adaptar bem **“[...] Não teve assim, digamos, lugares adaptados ou provas adaptadas, né? Mas eu consegui me adaptar bem à faculdade [...]”**. Ainda assim, ele avalia que a inclusão ocorreu de maneira satisfatória, sobretudo por meio de práticas docentes respeitadas e adaptações para melhor compreensão dos conteúdos, conforme afirma: **“[...] elas orientaram, né, os professores, né, os docentes, né, da faculdade da UTFPR, né, para terem, né, digamos, atividades, né, de fácil compreensão, né, não fácil compreensão só pra mim, também pros outros colegas, né, adaptação e respeito”**. O que o Estudante 02 traz nos permite inferir que as estratégias consideradas simples podem favorecer a aprendizagem de todos os estudantes e não somente de estudantes com deficiência. Quanto à acessibilidade arquitetônica e institucional, o Estudante 02 reconhece a existência de algumas adaptações, porém indica a necessidade de que as adaptações atendam às diferentes demandas: **“[...] eu acho que é plausível que se tenha adaptações, né, e também, né, que atendam a demanda de cada um, né, por exemplo, tem os banheiros, né, para e rampas de acessibilidade para alunos cadeirantes”**.

O participante Estudante 03 reconhece avanços no âmbito da acessibilidade e inclusão acadêmica, mas aponta limitações importantes. Relata que algumas adaptações pedagógicas foram realizadas após solicitações diretas aos docentes: **“[...] Eu pedi para eles!”**. No entanto, ressalta que tais adaptações, em parte, dependem da sensibilidade individual de cada professor. **“Para mim, adaptação, precisei algumas sim. Só que é difícil porque os professor esquece. Eu tentei pedir dá para fazer ou não dá para fazer e alguns fizeram, sim”**. A estudante enfatiza que a dificuldade de compreender alguns textos, **“[...] principalmente teorias é pior para mim porque não consigo entender o texto, precisa adaptação, algumas palavras bem difícil para mim porque eu tentei chamar intérprete para falar o que é e também significado da palavra”**. Ela defende a formação continuada

dos docentes em Libras, compreendendo que a comunicação direta entre professores e estudantes surdos é um elemento essencial para a efetiva inclusão acadêmica.

O Estudante 04 destaca que as adaptações aconteceram principalmente relacionadas ao uso de leitores de tela e ao envio de materiais de estudo. No entanto, ele aponta que teve “[...] **dificuldade na matemática assim, no assim foi bem bem dificultoso assim para mim, porque tinha algumas coisas que eu não entendia**”. O estudante afirma que nem todas as adaptações que solicitou, foram atendidas: “[...] **algumas foram atendidas [...] Algumas ficaram de fora**”. A falta de acessibilidade em conteúdos matemáticos foi apontada como um fator que dificultou a acessibilidade e a inclusão acadêmica: “[...] **os professores me explicaram que que não tinha muitas, né, adaptações, né, referente também aos cálculos matemáticos**”. Novamente o ensino remoto aparece como algo limitante. Ele destaca que a ausência das atividades presenciais reforçou a sensação de isolamento e fragilidade no processo de inclusão: “[...] **foi todo remoto, Tive algumas eh dificuldades, né? Porque a gente não se interagia muito e daí não tinha muita comunicação também, não era não era a mesma coisa, né, do presencial.**”

Já a Estudante 05 relata tal dimensão de forma positiva, ele destaca a postura colaborativa e sensível da maioria dos docentes, que buscaram adaptar materiais didáticos por meio de textos em braille, áudios, leitores de tela e apoio de transcritores “[...] **meus professores sempre, desde o primeiro dia até o último, sempre foram muito gente boa. Quando tinha algum texto que eu não conseguia ler, tentava adaptar o máximo que eles podiam ou pediam para transcritório Braille ajudar**”. A presença de professor de apoio e a colocação do piso tátil, representaram avanços importantes. Essa iniciativa institucional contribuiu para sua autonomia e permanência, mesmo tendo exigido um novo processo de adaptação ao espaço já conhecido. Por outro lado, o estudante aponta limitações significativas, especialmente no Moodle (ambiente virtual de ensino aprendizagem empregado para apoio ao processo pedagógico em algumas disciplinas) que, segundo ele, apresentava baixa acessibilidade para usuários cegos “[...] **Eu tinha problemas com conteúdo pelo moodle. Que o moodle não é muito acessível [...]**”. A dependência constante de colegas e professores para acessar conteúdos disponibilizados em plataformas evidencia que a inclusão acadêmica ainda é um desafio relevante, conforme relata: “[...] **sempre tinha meus colegas e professores que me ajudava aqui e também os CDV, também me ajudava**”.

Ainda no que se refere à acessibilidade e inclusão acadêmica, o Estudante 06 reitera como avanço na instalação de pisos táteis, que facilitam sua mobilidade no *campus*: “[...] **ai**

eu entrava ali, eu ficava perdido ali, que não tinha nenhuma orientação, não tinha referência, não tinha nada. Aí colocaram o piso tátil lá e sim, aí melhorou". No âmbito pedagógico, o estudante enfrentou dificuldades com softwares e ferramentas não acessíveis, exigidas em disciplinas de programação e banco de dados, conforme o destaque: **" [...] às vezes eu nem conseguia ferramenta para soft, né, para desenvolver [...] aí eu tinha que cancelar aquela disciplina e atropelando ela pra frente, e depois pensar em como ia fazer"**. Ele destaca atitudes positivas de diversos docentes, que ofereceram atendimentos extraclasse e buscaram alternativas dentro de suas possibilidades, o estudante ressalta que essas iniciativas dependeram mais da boa vontade individual do que de uma política institucional **"[...] os professores, na verdade, eles não têm culpa. Vários professores dentro da UTF, eles fizeram assim, eles me atendiam fora da aula, sabe? [...]"**. Nesse sentido, além da LBI (Brasil, 2015), outras leis como a Lei nº 10.098/2000, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.611/2011 são legislações que reafirmam o dever do Estado e da sociedade na luta contra o preconceito e que visam uma participação efetiva das pessoas com deficiência considerando os princípios da inclusão.

Tal questão é reiterada pelo Gestor 01, ao destacar a falta de estrutura básica para atender aos estudantes no início da política, falta de equipamentos, materiais pedagógicos adaptados e equipes técnicas especializadas: **" [...], nós não tínhamos máquina para escrever em braile, nós não tinha os aparatos, por exemplo, imagine uma universidade de engenharias, né? E a gente não tinha nem o básico"**. Destaca, ainda, que **"[...] as regras e padrões do ponto de vista de legislação, de contratações de serviço, de compras, de aquisição e tal, elas servem pro geral, pro específico, elas não são eficientes. Elas não são nem suficientemente sensíveis e nem suficientemente rápidas e nem suficientemente eficientes"**.

Para o Gestor 02 a acessibilidade e a inclusão acadêmica são processos que vão sendo construídos aos poucos, sendo fundamental avançar na construção de protocolos institucionais padronizados, conforme: **"Então eu acho que é assim, é ir criando esse protocolo, essa estrutura, pra entender [...]"**. O entrevistado enfatiza a necessidade de ir **"[...] criando essa estrutura do que funciona bem, o que funciona mal e ir direcionando para que quando um aluno chegue com determinada deficiência, e determinadas características, ele já tenha um encaminhamento que seja o mais favorável possível"**. Ele também menciona o

suporte extraclasse como uma adaptação para suprir as necessidades e a aula continuar transcorrendo.

O participante RNAI deixa transparente em sua fala que a política de acesso é fundamental, pois “[...] **Precisamos dela, dessa política, para termos esses alunos cada vez mais chegando na universidade. Mas a inclusão ela só vai existir na prática, né? Então, a lei não garante nada**”. Contudo, a existência da Lei não garante que a inclusão ocorra. A RNAI segue indicando que a inclusão e a acessibilidade acadêmica é responsabilidade de “[...] **todos os entes da universidade envolvidos [...]**”. A entrevistada destaca a importância de práticas “[...] **voltadas para a ideia de desenho universal da aprendizagem, né? Então, o que que isso quer dizer? que nós precisamos ter uma universidade, práticas na universidade, documentos na universidade que atendam a todos os alunos**”.

A partir das análises, percebemos que as práticas pedagógicas e as adaptações têm contribuído para a inclusão dos estudantes, mas ainda de uma forma desigual. Os relatos mostram que algumas adaptações acontecem, enquanto outras ainda não são realizadas, o que indica que essas ações nem sempre fazem parte da rotina institucional. Isso demonstra que a inclusão não pode depender apenas de iniciativas isoladas, mas de ações que devem ser assumidas pela universidade como um todo. Os dados coletados reforçam que a verdadeira inclusão acadêmica só acontece quando há um compromisso coletivo, não só da comunidade acadêmica, mas também dos formuladores de políticas e da sociedade como um todo. Os dados indicam a presença de desafios relacionados à adaptação de conteúdos, metodologias e avaliações. Mendonça (2012) destaca que a inclusão exige mudanças nas práticas docentes, de modo a atender às necessidades dos estudantes com deficiência, garantindo condições de aprendizagem em igualdade.

Nesse sentido, os dados analisados mostram que, embora existam iniciativas, ainda há fragilidades na sistematização dessas adaptações, o que pode impactar diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Esse cenário reforça a necessidade de formação continuada e de apoio institucional aos docentes, para que a inclusão se efetive para além das garantias legais.

5.4 Experiências dos estudantes

De acordo com Sasaki (2006) e ONU (2006), o preconceito e a discriminação contra as pessoas com deficiência devem ser compreendidos como fenômenos sociais, que

extrapolam atitudes individuais, estando relacionados às barreiras estruturais, atitudinais e institucionais, o que exige a transformação das práticas sociais.

Na categoria analítica “Experiências dos estudantes” que agrega as vivências dos estudantes relativas à política de cotas e ao cotidiano acadêmico, situações de preconceito e exclusão, inclusão e adaptações, no contexto da UTFPR.

A Estudante 01 relata experiências positivas, diz não ter vivenciado situações de preconceito, discriminação ou exclusão no ambiente universitário, destacando um bom relacionamento com colegas e professores: **“Sempre tenho um bom relacionamento com as pessoas. As pessoas sempre tentam conversar comigo [...]”**. A comunicação com os colegas ocorre por meio de diferentes estratégias, como o uso do celular, apoio dos intérpretes e há também o interesse dos próprios estudantes ouvintes em aprender Libras **“[...] os amigos eles vão se adaptando, a gente conversa pelo celular, algumas coisas, claro que tem essa falta de comunicação, mas a gente tem os intérpretes sempre juntos, então a gente consegue essa comunicação [...]”** Esse clima de aproximação e interação contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo e fortalecimento das interações sociais: **“Eles vieram para se comunicar comigo, e aí eles perceberam que, a gente conseguia uma conversa já começaram a perceber, eles começaram a aprender a Libras, eles gostam”**. A presença de outras estudantes surdas em disciplinas compartilhadas também é apontada como fator positivo, porque favorece a troca de experiências, o sentimento de pertencimento e de igualdade: **“[...] agora a gente conseguiu algumas disciplinas juntos, às vezes faz separados que tem outra surda [...]”**.

O Estudante 02 menciona dificuldades de interação, na questão relacionada a trabalhos em grupo enquanto cursava sua primeira graduação (no mesmo *campus*), especialmente em função de falhas de comunicação e organização entre colegas, o que contribuiu para sua decisão de mudar de curso, conforme relata: **“ [...] ele foi decisivo pra minha saída do curso da engenharia, porque um dia ele fez uma atividade e um grupo, né, um grupo entre nós para fazer a atividade do professor de física, no segundo módulo, física laboral, né? Só que eu, só que ele me explicou muito mal o que eu tinha que fazer a minha parte, né?”**. Percebemos nesse relato que a exclusão pode ocorrer de forma sutil e indireta. O Estudante 02 afirma não ter sofrido situações de preconceito, discriminação ou exclusão, destacando relações respeitadas com colegas e professores **“[...] eu me expressava bem, eu sempre conversei conversei numa boa com todo mundo, né? Já fui muitas vezes até elogiado”**. Ele segue contando sobre sua participação ativa em palestras e eventos acadêmicos, no qual

compartilhou sua vivência como pessoa autista: “[...] **a professora me convidou para eu fazer uma palestra, né, na faculdade mesmo, na UTFPR mesmo em 2019, quando ainda tava no terceiro, no segundo período, né, sobre a minha vivência com o autista, né?E aí eu, eu nem sabia que eu ia falar**”.

O Estudante 03 afirma não ter vivenciado situações de preconceito, discriminação ou exclusão no ambiente universitário: “[...] **Alguns alunos que aprende Libras, tem interesse em Libras eu entendi ensinar, conversar em Libras**”. Ela destaca o acolhimento dos colegas, e muitos deles demonstraram interesse em aprender Libras, reforçando: “[...] **Nada de preconceito, nada, nada. Mas os colegas foram muito maravilhosos comigo, nossa! eles tem comunicação comigo, conversando, ajudando o outro, ajudar [...]**”. A estudante aponta que o conhecimento limitado sobre Libras, por exemplo, ainda compromete a comunicação de uma forma total em sala de aula, por isso ela reitera “[...] **precisa fazer o curso de Libras porque as professoras precisam aprender [...]**”. Ela considera que sua experiência universitária tem sido marcada por relações de amizades positivas e pela construção de um ambiente inclusivo: “[...] **passar na UTF, passar nas disciplinas, positivo, tudo. Comunicação com colegas também, com professores também são positivos**”.

Por sua vez, o Estudante 04 relatou dificuldades de interação e comunicação, especialmente em função do ensino remoto, que dificultou o contato com colegas e professores, enfatizando que a interação virtual não é igual a interação presencial, pois no “[...] **presencial a gente tem uma formalidade mais dinâmica, né?**”. Também afirma ter vivenciado comentários e atitudes negativas, sobretudo relacionados à sua capacidade acadêmica enquanto estudante com deficiência visual. Segundo ele, chegou a questionar sua possibilidade de sucesso no curso, o que gerou constrangimento, conforme sua própria narrativa: “[...] **comentários assim de que a gente não ia conseguir, né? coisas que delimitavam a capacidade da gente, né? Comentários assim, bem negativo**”. Além disso, menciona a falta de paciência de alguns monitores diante de suas dificuldades: “[...] **Às vezes pedia ajuda, às vezes não dava certo, às vezes o monitor também não tinha muita paciência também, eu acho. É, aí isso dificulta um pouco a gente entender as coisas também**”. Essas vivências indicam que, além das barreiras pedagógicas existem as barreiras atitudinais, que afetam o sentimento de pertencimento e a experiência universitária.

De modo geral, o Estudante 05 relata uma experiência acadêmica marcada por acolhimento, respeito e colaboração, tanto por parte dos colegas quanto da maioria dos professores. Ele destaca que nunca foi tratado com “pena”: “[...] **Então eu não lembro de**

nenhum caso de preconceito ou que eu tenha sofrido preconceito. O pessoal fala que letras sempre foi mais receptivas, não falo só na minha turma, mas de todas as turmas que eu convivi e conversava do primeiro ao último semestre, todos foram muito parceiros.” Ele relata que houve uma situação de constrangimento e preconceito em uma disciplina, conforme ele relata: **“[...] o professor meio me deixou constrangido que eu não conseguia falar muito bem o inglês, até hoje não falo muito bem”**. A situação gerou desconforto e houve troca de turma e professor e **“[...] Na outra semana já tava em outra turma [...] “**. Fora esse caso, o estudante não relata outras experiências de discriminação, inclusive afirma que: **“Se fosse começar ou mudar de letras para outra faculdade, eu não ia fazer. Eu me adaptei muito. Caí de paraquedas, mas me adaptei muito, gostei muito do curso também quero agradecer a todos que me ajudaram [...]”**.

O Estudante 06 relata acolhimento e apoio institucional, especialmente por parte do NAI e de alguns docentes. Porém relata também que vivenciou situações de exclusão e preconceito, principalmente na relação com colegas de turma e dificuldades de inserção em trabalhos em grupo, além de situações de indiferença por parte de colegas e constrangimentos em sala de aula: **“ [...] às vezes eu no início do semestre eu ficava procurando sala, procurando, procurando, aí o pessoal passava e tal e às vezes eu perguntava para alguém, o cara virava costa e eu ia embora, né? Aí quando eu encontrava a sala, aquela pessoa tava lá dentro da sala”**. Em determinados momentos, houve a necessidade de intervenção docente para forçar a inclusão do estudante em grupos, o que acabou por gerar ainda mais desconforto. **“[...] Todo mundo formou os grupos e deixaram o cego de lado de novo, sabe? Então são coisas assim que ninguém enxergava, ninguém chegava junto ali. A comunicação com o professor era mais fluente do que com a turma [...] o pessoal olhava para mim assim, eu imaginava pensando o que que eu vou fazer com esse cego [...]”**.

O Gestor 01 relatou casos de discriminação por parte de docentes que necessitaram de intervenção institucional e até responsabilização legal, citando: **“[...] uma pessoa, que numa reunião ela falou, ela disse, se tiver outro igual esse no ano que vem eu peço demissão”**. Ele reforça que com o tempo, houve mudanças importantes e aos poucos, foi se consolidando a ideia de que a inclusão é uma responsabilidade de todos.

O Gestor 02 também mencionou episódios de insatisfação por parte de docentes quanto à presença de estudantes com deficiência em determinados cursos, especialmente nas engenharias, por exemplo: **“[...] de um caso de um aluno cego que entrou na engenharia**

mecânica e que foi feita uma reunião com os professores e, assim, por desconhecimento, não sei, por ignorância, tinha a postura de alguns professores que estavam indignados por receber um aluno cego". Ela também indica avanços institucionais, como a ampliação do papel do NAI, que com o passar dos anos, com acúmulo de experiências tem cada vez mais dado o amparo aos professores: **"[...] algumas dicas, algumas orientações que o NAI cada vez mais eu sinto que tá se preparando pra isso e tem contribuído, pra mim esse é o caminho ideal, né?"**.

Na entrevista da RNAI, identificam-se situações de preconceito e exclusão durante o processo, ela menciona falas de docentes que resistiram em trabalhar com estudantes com deficiência, além de questionamentos sobre a legitimidade da presença desses estudantes em sala de aula: **"[...] já ouvi de professores falando para mim que não era obrigada a dar aula para esse tipo de gente, sabe? Inclusive uma professora que falou isso e disse: "Eu vou procurar os meus direitos porque eu não sou obrigada a dar aula para esse tipo de gente [...]"**. Relatos como esse, revelam que, apesar dos avanços, ainda há uma cultura institucional marcada pelo desconhecimento e pela necessidade de intensificar a formação de docentes. O cotidiano dos estudantes com deficiência é marcado por tensões, havendo necessidade constante mediação do NAI e/ou de demais instâncias institucionais, além de práticas isoladas de docentes que com as condições e limites que possuem, sensibilizam-se e adaptam suas aulas a fim de tentar incluir todos os estudantes. A RNAI salienta que: **"[...] hoje é mais raro a gente ouvir falas discriminatórias com a gente, né? tipo assim, com a gente do NAI os professores falarem nesse tom, mas a gente percebe, assim, em sala de aula até na tentativa de incluir, sabe, alguns professores expondo mais os alunos, né, com a linguagem bem inadequada, mas é o processo mesmo, né?"**. Apesar dos avanços, ela afirma que: **"[...] infelizmente, nós temos práticas discriminatórias dentro da universidade"**.

A partir do exposto, percebemos que mesmo com a existência de leis que garantem que objetivam inibir todo tipo de preconceito e discriminação, a realidade vivenciada pelos estudantes mostra que esses direitos nem sempre acontecem no dia a dia da universidade. Alguns estudantes afirmam não terem sofrido situações de preconceito e discriminação, porém, outros relatam terem vivenciado, tanto vindas de colegas, quanto de docentes.

Os NAIs, criados pela Instrução Normativa nº 2 – PROGRAD/ASSAE, de 04 de julho de 2019, são responsáveis pelo acompanhamento desses estudantes, eles atuam no desenvolvimento e na implementação de ações de inclusão dando encaminhamento das

demandas, apoio às coordenações e aos docentes na adaptação de materiais pedagógicos e avaliações, e também na promoção de uma cultura institucional mais próxima de uma educação inclusiva. As experiências dos participantes demonstram que a inclusão não depende apenas das leis, mas também do fortalecimento das ações dentro da própria instituição.

Outrossim, ao analisarmos os dados referentes aos estudantes surdos, evidenciam-se desafios relacionados, principalmente, à comunicação e à mediação pedagógica. Streechen (2016) contribui para essa discussão ao destacar que a inclusão de estudantes surdos está diretamente relacionada à garantia de acessibilidade linguística, especialmente por meio da Libras, bem como ao reconhecimento de suas especificidades. Além disso, a autora ressalta a importância do sentimento de pertencimento no ambiente acadêmico, aspecto que também se manifesta nos relatos dos participantes, ao associarem experiências positivas à presença de intérpretes e ao apoio institucional. Dessa forma, a inclusão dos estudantes surdos demanda não apenas recursos, mas também uma mudança na forma como a instituição compreende e se organiza para atender esse público.

5.5 Desafios, possibilidades e proposições

Bello (2022) aponta que a Lei nº 13.409/2016 tem contribuído para a diversificação do perfil dos estudantes nas universidades federais, que há um grande número de pessoas que vieram de escolas públicas e são pertencentes a grupos com histórico de exclusão (pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiências). Segundo a autora, a política tem relação direta na composição social das instituições, ainda que de forma legal e imposta, mas que todo o processo depende das condições da instituição e da forma da implementação.

Ao ingressarmos na discussão da quinta categoria analítica, denominada “Desafios, possibilidades e proposições”, tivemos como eixo as críticas, os pontos positivos, as sugestões e reflexões dos participantes da pesquisa sobre a efetividade e os limites da Política Afirmativa no âmbito da Lei nº 13.409/2016.

A Estudante 01 destaca dificuldades, principalmente nas disciplinas técnicas do curso, como a contabilidade, como também expõe dúvidas e inseguranças relacionados ao futuro profissional. “[...] **o maior desafio, para mim, no curso, que eu percebo é assim mais pro futuro, assim numa profissão, como que vai ser isso futuramente. As disciplinas não são fáceis, são difíceis. E aí você fica pensando se futuramente você vai aproveitar tudo isso.**

Principalmente, por exemplo, contabilidade, algumas questões assim são mais complexas". Essas preocupações nos revelam que os desafios da inclusão vão muito além da vida acadêmica, percebemos que não somente o ingresso e a permanência são citados, mas também a preocupação com o exercício da profissão. Sobre os pontos positivos, a estudante reconhece a importância da política de cotas afirmando que: "**[...] hoje com essas cotas do PCD você consegue esse acesso melhor [...]**". Para ela, as cotas consistem em uma evolução e que antes o acesso era mais difícil: "**[...] é preciso essas evoluções nesses cursos, né? Isso é muito importante pro acesso, né? Porque sempre era muito falta de acesso sem as cotas, sem as vagas de cotas.**" Ela contribui com sugestões como, por exemplo, a criação de editais acessíveis e adaptados (especialmente em Libras para estudantes surdos): "**[...] então, o que eu gostaria de pedir, para que seja desenvolvido um edital independente, Enem, seria qualquer tipo de edital, que tivesse um pensamento diferenciado para surdo, principalmente, porque a gente precisa dessa oportunidade**". A estudante demonstra preocupação também com a necessidade dos profissionais da universidade ter formações sobre as diferentes pessoas com deficiência, reforçando que a inclusão efetiva exige conhecimento: "**[...] não falando somente do surdo, mas também pela questão do cego, de todas as outras questões, que as os profissionais também pudessem se adaptar um pouco melhor, ter mais conhecimento sobre a pessoa com PCD, porque às vezes é a família que vem mais dar apoio. Isso é muito importante, esse conhecimento sobre o PCD**".

Entre os principais desafios enfrentados pelo Estudante 02, destacam-se as dificuldades acadêmicas iniciais, principalmente relacionadas à escrita cursiva, às normas da ABNT, à interpretação de textos: "**Quando eu comecei a cursar letras, é que eu comecei a escrever com letra cursiva. É que aí tinha que diferenciar qual que era a letra maiúscula, qual que era a letra minúscula, como tinha que ser o padrão. Entender os padrões da norma, as normas da ABNT [...]**". O estudante destaca a preocupação com a questão do plágio, conforme segue: "**[...] tive que me ater essas questões assim [...] que ficar atento, porque se eu fizer, se eu extrair um texto pronto na internet e não citar os créditos, eu posso ser processado por crime de plágio**". Como pontos positivos da política o estudante avalia que a Lei nº 13.409/2016 foi importante para garantir seu acesso e reconhece que a UTFPR cumpriu seu papel: "**[...] varia muito que tem universidades que realmente valorizam os alunos PCs que incluem e fazem o seu papel, desempenham o seu papel muito bem, a UTFPR cumpriu muito bem o seu papel**". Ele ressalta que a efetividade da política varia entre as instituições, indicando a necessidade de acompanhamento: "**[...] tem**

faculdades que não [...] cumprem com os requisitos". O Estudante sugere a ampliação de adaptações pedagógicas como avaliações com consulta a materiais didáticos, maior oferta de recursos acessíveis para pessoas com deficiência visual e auditiva, formação docente continuada em educação inclusiva e maior cuidado institucional para atender às diferentes necessidades dos estudantes: **"[...] a gente tem que pensar em soluções de todo tipo, né, e para atender todas as demandas, né, a respeito das pessoas com necessidades especiais"**.

A Estudante 03 destaca como principais dificuldades a compreensão dos editais, em razão da ausência de acessibilidade em língua portuguesa: **"[...] para mim o edital precisa mudar pouquinho, porque ah, se a pessoa... se como exemplo deficiente auditivo os surdos não conseguem ler inteiro no português porque o edital precisa adaptação, precisa ter em libras também"**. Outro ponto que ela cita é sobre a adaptação inicial à educação superior ser diferente do ensino médio: **"[...] porque minha primeira vez entrar deve eu pensar que será igual a ensino médio [...]"**. Fala ainda sobre a dificuldade das disciplinas teóricas: **"[...] disciplinas me desafiam bastante modo grande responsabilidade"** e sobre a necessidade constante de adaptações pedagógicas para ela, sendo aluna inclusa: **"Para mim adaptação, algumas sim"**. Como pontos positivos, destaca o próprio ingresso na UTFPR, a aprovação nas disciplinas, o desenvolvimento acadêmico e pessoal, bem como a convivência com colegas e professores, **"[...] positivo, é passar na UTF, passar nas disciplinas, positivo, tudo. Comunicação com colegas também, com professores também são positivos"**. Como sugestão propõe: editais acessíveis em Libras, ampliação das vagas para estudantes com deficiência e formação em Libras para todos os servidores (técnicos e docentes).

Já o Estudante 04, destaca a dificuldade e baixa acessibilidade aos editais e as limitações do ensino remoto para estudantes com deficiência visual **" [...] no remoto eu encontrei assim muita dificuldade"**. Ele fala sobre dificuldades pessoais em disciplinas na área da matemática, sem adaptações adequadas, sobre a falta de paciência e preparo de parte dos docentes: **"[...] as vezes tinha alguns professores que não eram muito pacientes também, né? Não sei se é por conta do remoto também e também assim tinha algumas algumas coisas assim que não, eh não tava muito bem em relação das provas também [...]"**. A ausência de transporte acessível, foi o fator determinante para o trancamento do curso: **"[...] teve a questão do transporte também que [...] foi negado também, né?"**. Como pontos positivos, o estudante reconhece melhor desempenho em disciplinas de língua portuguesa **"[...] nas aulas que incluíam a língua portuguesa, eu fui bem nessas aulas [...]"**

e a importância da política de cotas para seu ingresso na universidade. Contudo, avalia que a política ainda precisa ser pensada para ficar melhor pois apresenta limites, principalmente, no que se refere à clareza das informações e das condições de permanência **“[...] elas teriam que ter, como eu posso dizer, é que ser tratadas assim seria uma forma mais fácil de entender, né? Quero que todos possam e dessem de entender melhor”**. Ele propõe, como melhorias institucionais algo similar a reforço para praticar e melhor assimilar os conteúdos vistos em aula, conforme afirma: **“[...] os alunos que têm mais dificuldade, né, tem um tempo assim para poder como se fosse um reforço, né, para a gente poder aplicar aquilo que a gente, né, tá fazendo, gente, poder praticar para poder aprender [...]”**. Propõe também formação para os professores voltada à acessibilidade pedagógica com explicações mais objetivas e mais claras para que haja pleno entendimento: **“[...] os professores, não importa qual seja a matéria ou o curso, né, para que haja um um entendimento, uma explicação mais objetiva, né, mais clara, para que todos mais simplificado, né, para que todos pudessem entender, né, ou também mais oral, né, e práticas também, né, uma assim, uma aula de aprendizado para que o aluno pudesse aprender e aplicar, né, de forma objetiva, né, o que ele entendeu na aula, né, no geral é isso mesmo, né, uma boa uma boa orientação”**.

Na avaliação do Estudante 05, a política de cotas para pessoas com deficiência foi fundamental. Ele afirma que dificilmente teria ingressado na universidade pela ampla concorrência, o que reforça a relevância social da Lei nº 13.409/2016 **“ [...] então eu como foi cotista, para mim foi muito bom que eu acho que se eu fosse em dupla concorrência não ia fazer a faculdade não [...]”**. Para ele, a ampliação das cotas é positiva, mas precisa ser acompanhada de critérios claros: **“[...] Então a cota é muito bom, vale muito a pena e conseguir ampliar, né?”**. Como principais desafios, o estudante aponta: a necessidade de maior acessibilidade nos sistemas digitais institucionais da UTFPR **“[...] algumas adaptações nessa parte do site mesmo, operacional, assim, é parte operacional [...]”**. A formação continuada de docentes para práticas pedagógicas inclusivas e uma padronização e fortalecimento do apoio institucional. Entre as possibilidades e proposições, destaca-se a valorização das experiências bem-sucedidas de apoio pedagógico, a ampliação de recursos acessíveis e o fortalecimento do NAI: **“[...] Vamos colocar a parte de transcrição de materiais, a parte de ter apoio também. Eu sempre tive apoio”**. O relato final do estudante é marcado por gratidão, sentimento de pertencimento e orgulho pela trajetória acadêmica, indicando que, apesar dos limites, a política afirmativa e as ações institucionais possibilitaram

uma experiência de inclusão real : “[...] a única coisa que eu quero falar é agradecer mesmo que como eu comentei aqui em casa, eu saí da UTF, mas a UTF eu acho que nunca vai sair de mim não, eu falo e me encho de orgulho”.

O Estudante 06 apresenta uma avaliação crítica da política de cotas, embora ele reconheça sua importância para garantir o acesso, ele fala sobre a forma geral dos limites da política, enfatizando a ausência de diferenciação entre graus e tipos de deficiência: **“Eu não sou a favor, mas também não sou contra a cota, porque é algo muito injusto, sabe? Muito injusto. É uma pessoa que tem uma deficiência, que não tem um dedo, vai disputar a cota com cego, é uma concorrência desleal [...]”**. Para o estudante, algumas leis ou a ausência de outras, limitam alguns acessos: **“Toda pessoa com deficiência, ela tem direito ao acesso, só que às vezes esse acesso ele é limitado por conta das leis”**. Ele segue sugerindo: **“Então, é algo que instituições, tipo UTFPR e outras no Brasil afora teriam que reavaliar, reconsiderar e distinguir as políticas para cada grau de, não sei se ficaram assim, eh, ah, desenvolver uma política de que abrange a os auditivos, os cegos, tal, que são outro nível, são deficiências distintas com necessidades distintas. E não colocar tudo no mesmo pacote, né? Por fim, o Estudante 06 enfatiza que “[...] o movimento agora já tomou uma proporção, tá todo mundo na universidade, então agora já tem que ser revisto, né?”**.

Sob o olhar da gestão, o Gestor 01 relata como principais desafios a lei ter sido implementada sem políticas públicas e sem financiamento específico, o que acabou transferindo às universidades a responsabilidade, no entanto, sem oferecer os meios necessários para sua execução: **“Então, essa parte assim de como é que se deu o processo de implementação, eu acho que vale destacar que foi louvável [...] Mas assim, também foi um período bem conturbado e difícil, porque a gente não tinha estrutura alguma”**. Entre as propostas, a entrevistada sugere a ampliação de recursos financeiros, flexibilidade nas normas de contratação e compras, formação continuada dos docentes, ações de divulgação desde a educação básica e a construção de uma cultura institucional baseada nos princípios da inclusão. Além disso, destaca a importância da participação ativa das pessoas com deficiência na formulação das políticas.

O Gestor 02 aponta como principais desafios a falta de processos ágeis para estruturar o apoio imediatamente após a matrícula **“O processo de licitação também acaba sendo burocrático, deveria haver algum mecanismo mais flexível”**. Ele fala sobre a dependência do NAI para o mapeamento dos estudantes para conseguir fazer a articulação inicial com os

docentes “[...] O NAI tem feito esse trabalho de pegar todos os alunos, e mapeados por cursos, e chamar no começo do semestre uma reunião com os professores que vão ser, professores que vão ministrar aula para aqueles alunos, para passar uma série de orientações iniciais”. Segundo o Gestor 02, o acesso é garantido legalmente, mas no início do curso acontece de ocorrer diversos casos de diferenças de condições, envolvendo sempre a condição de necessidade de organização institucional para garantir condições do estudante: “[...] em termos institucionais, mas que depende também de lei e tal, pra mim o seria fundamental que esse processo de contratação dos profissionais de apoio, ele fosse de uma forma flexibilizada, para que quando a gente precisasse, a gente pudesse contratar de uma forma rápida e eficiente”. Continua afirmando que “[...] porque o processo é lento, é burocrático, é ineficiente [...] quando você vê o aluno já está na metade do semestre, e aí já perdeu o fio da meada, da disciplina [...] o apoio, talvez já chegou tarde demais e aquele aluno já não vai conseguir recuperar os conteúdos que ele perdeu”.

Para a RNAI, um fator apontado como desafio é o choque entre o ensino médio e a educação superior, especialmente para estudantes que chegam de contextos mais assistencialistas, nos quais havia forte mediação de professores de apoio. “[...] a inclusão desses alunos, né, é um dos desafios, que muitos chegam despreparados do ensino médio básico, né? Então, assim, eh, tem um desconhecimento muito grande do funcionamento da universidade”. Na universidade, a exigência é maior, e a autonomia no caso dos estudantes se apresenta, algumas vezes, como um obstáculo, porém ela destaca que isso não ocorre somente com os estudantes com deficiência: “[...] vir para um ambiente universitário que exige uma autonomia maior e que exige dos nossos alunos que também não são inclusos, que também não são pessoas com deficiência”.

As reflexões dos participantes indicam que embora a lei represente um avanço, seus limites demonstram a necessidade de investimentos constantes, reformulações nas leis e compromisso da UTFPR na rapidez e agilidade dos apoios e suportes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, analisamos a implementação e os desdobramentos da Lei nº 13.409/2016 no *Campus* Pato Branco da UTFPR, considerando os princípios da inclusão. No que se refere ao primeiro objetivo, que consistiu em descrever os elementos históricos, legais e epistemológicos que embasam a inclusão de pessoas com deficiência, a pesquisa permitiu compreender que a inclusão é resultado de um processo histórico marcado por avanços importantes, especialmente no campo conceitual, dos direitos humanos e das legislações nacionais e internacionais. Esses elementos evidenciam que a inclusão é um direito garantido, mas que sua efetivação ainda depende de mudanças na prática.

Em relação ao segundo objetivo, que buscou identificar as ações e políticas adotadas pela UTFPR, foi possível verificar que a instituição, apesar de possuir iniciativas importantes, como a criação do NAI e a implementação de normativas institucionais voltadas à inclusão, não possui uma política de inclusão institucionalizada. Tais ações demonstram um movimento institucional em direção à inclusão, ainda que com limitações no que diz respeito à sua efetividade no cotidiano acadêmico e normativo.

No que se refere ao terceiro objetivo, que tratou da permanência dos estudantes com deficiência, os dados evidenciaram que, embora o acesso tenha sido ampliado pela política de cotas, a permanência ainda enfrenta desafios significativos. Aspectos como dificuldades pedagógicas, falta de adaptação de materiais, barreiras atitudinais e necessidade de maior apoio institucional foram apontados pelos participantes, indicando que a inclusão não se consolida apenas com o ingresso.

Já em relação ao quarto objetivo, que buscou analisar os limites e as possibilidades da política de cotas, além de indicar proposições, os resultados indicam que a Lei nº 13.409/2016 representa um avanço importante no acesso à educação superior. No entanto, também evidenciam limites relacionados à ausência de condições adequadas para garantir a permanência e a participação plena dos estudantes com deficiência. No que se refere a proposições, urge a necessidade de criação de uma política para a inclusão na UTFPR.

Ao longo da análise, e em diálogo com autores como Mantoan (2006), Sasaki (2003), Moraes (2019), Mendonça (2012) e Streiechen (2016), foi possível compreender que a inclusão exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais, que ainda não se concretizam de forma plena no contexto investigado.

Além disso, ao compararmos os resultados desta pesquisa com outros estudos, observa-se que muitos dos desafios encontrados não são exclusivos da UTFPR, mas refletem uma realidade mais ampla da educação superior brasileira.

Nesse sentido, destaca-se um descompasso entre o que está previsto na legislação e nos documentos institucionais e o que ocorre na prática. Embora existam garantias legais e institucionais, os dados mostram que a inclusão ainda não se efetiva de maneira completa no cotidiano acadêmico, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, à formação docente e à superação de barreiras.

Em relação às limitações desta pesquisa, destaca-se que o estudo foi realizado em um único campus, o que não permite generalizações para toda a instituição ou para outras universidades. Além disso, o número de participantes e o recorte temporal também representam limites que podem influenciar nos resultados obtidos.

Outro aspecto importante refere-se às dificuldades encontradas no processo de execução da pesquisa, como a disponibilidade dos participantes e a conciliação com as atividades profissionais, o que exigiu adaptações ao longo do percurso.

Oportuno destacar que nem todos os aspectos relacionados à inclusão puderam ser aprofundados, especialmente aqueles que envolvem análises mais amplas sobre políticas institucionais ou acompanhamento longitudinal dos estudantes, o que abre possibilidades para novos estudos.

Os resultados obtidos no processo desta pesquisa indicam que devido ao processo histórico da UTFPR *Campus* Pato Branco, que tem origem em uma trajetória mais técnica, vindo de um modelo histórico com predomínio da educação profissional e tecnológica, de cursos técnicos de nível médio, graduações em engenharias e tecnologias, sob a lógica do desenvolvimento industrial e econômico e no modelo educacional que priorizava o mercado de trabalho, observamos uma sequência de características tidas como “duras”. Isso indica que os profissionais que atuam como docentes em cursos dessas áreas também tiveram provavelmente o mesmo tipo de formação de nível superior, de caráter técnico-científico na graduação e pós-graduação, e pouca ou nenhuma formação pedagógica, que resulta em dificuldades de adaptação às necessidades do processo educacional. O que significa, formações bem técnicas e específicas e isso contribuiu para a formação de concepções rígidas e tecnicistas, que podem dificultar a compreensão das necessidades dos estudantes com deficiência e a construção de práticas mais inclusivas.

Nos depoimentos de alguns participantes da pesquisa, foram trazidas várias situações de preconceitos velados, ações que para a pessoa que está praticando parece ser algo “normal”, mas que para quem está sofrendo a ação demonstra a discriminação e até segregam, como no caso dos trabalhos em grupos, em que a pessoa com cegueira foi excluída. Esse tipo de atitude reforça uma visão capacitista, que coloca em dúvida a capacidade das pessoas com deficiência e, muitas vezes, passam a ideia de que determinados cursos “não são para elas”.

No decorrer das entrevistas, houve muita dificuldade de interpretação por parte da pesquisadora, pela dificuldade de o participante interpretar o sentido das palavras, o que exigiu adaptações. Tal questão foi relatada por eles nas entrevistas, referindo-se a interpretação e o sentido das palavras durante as aulas e também no próprio edital de seleção, nos próprios termos usados em várias instâncias institucionais da UTFPR, enfatizando a necessidade de adaptações. Isso reforça que a inclusão exige escuta, adaptação e respeito às diferenças, e não apenas o cumprimento formal da lei.

Outro elemento fundamental que deve ser considerado é que a elaboração das leis e políticas públicas, muitas vezes, são feitas por pessoas distantes da realidade das instituições, do dia-a-dia e que na maioria das vezes são pessoas sem deficiências. Essa distância entre a legislação e o conhecimento vivido na prática contribui para uma distorção das políticas públicas e para uma demora na garantia dos direitos. Aqui podemos citar os casos no cotidiano da própria UTFPR, que, quando precisamos contratar o apoio necessário para qualquer estudante com deficiência, demora dois ou três meses para acontecer todo os trâmites do processo legal, e com isso, grande parte do semestre já foi comprometido, o que geralmente resulta em reprovação. Tal problema foi identificado pelos entrevistados como sendo algo que compromete consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem. Considerando que várias disciplinas são pré-requisitos em alguns cursos, isso acaba gerando um acúmulo de dificuldades ao longo do curso, criando uma espécie de “bola de neve”.

Conforme observamos durante os relatos, esses atrasos e situações de exclusão também causam impactos emocionais, como constrangimento, frustração e sofrimento, decorrentes das diferentes formas. Essas vivências afetam o sentimento de pertencimento e podem comprometer a permanência dos estudantes na Universidade.

A pesquisa evidenciou, de maneira clara, que as desigualdades sociais também influenciam diretamente a experiência da inclusão e que estudantes em situação de vulnerabilidade enfrentam mais barreiras, tanto no acesso quanto na permanência. Além disso, percebeu-se que todos os estudantes entrevistados dependeram de outras pessoas, como

apoios, em todas as situações, mas principalmente no que diz respeito às interpretações para entender os editais.

Todavia, entendemos que a inclusão na educação superior não depende apenas do cumprimento das leis, mas de mudanças de ações, concepções e conceitos, nas práticas e na cultura institucional. É necessário enfrentar o capacitismo, o preconceito velado e as desigualdades sociais, fortalecendo as políticas institucionais, a formação continuada dos docentes e o compromisso com uma universidade mais justa, humana, onde a inclusão ocorra de verdade. Defendemos, também, a necessidade de capacitações pedagógicas e troca de experiência envolvendo temáticas relativas à inclusão, bem como a oferta de cursos e, sobretudo, o fortalecimento de ações que objetivam o desenvolvimento docente, a fim de possibilitar a compreensão e a reflexão sobre a necessidade de adaptações conforme as especificidades das deficiências. Adicionalmente, ressaltamos a importância de intensificar os diálogos, no contexto institucional, acerca de teorias e práticas relacionadas à inclusão, os quais podem ser incorporados em diferentes espaços e momentos formativos promovidos pela instituição, como, por exemplo, os períodos destinados ao planejamento.

Ao analisarmos o acesso à educação superior, notou-se que a maior dificuldade dos estudantes foi relacionada a interpretação dos editais, devido a falta de acessibilidade de acordo com as especificidades de cada um, uma linguagem com termos técnicos o que resultou na procura por apoio com familiares, professores, ex-professores, entre outros. Já sobre a permanência estudantil, percebemos a importância do NAI no âmbito da UTFPR Campus Pato Branco, porém faltam políticas e estruturas para a garantia da permanência do estudante na instituição. No que diz respeito à acessibilidade e inclusão, o NAI também desempenha um papel primordial, fazendo as ligações entre estudante, leis, infraestrutura, servidores e comunidade acadêmica. Observamos também que na questão referente às experiências dos estudantes, há relatos de pontos positivos e negativos, evidenciando situações de exclusão, segregação e capacitismo, muitas vezes de forma implícita.

Dentre os desafios elencados e já mencionados, destaca-se a morosidade nos processos de contratação do profissional de apoio. A própria lei das cotas é tida como uma possibilidade e para sua melhoria propõe-se a criação de outras políticas de suporte à legislação nacional, melhorar a estrutura física e de pessoal do NAI, além da formação, não somente dos docentes, mas de todos os servidores da universidade.

Outrossim, enfatizamos que a lei das cotas é o resultado de lutas históricas de muitos coletivos que, aos poucos, foram avançando em sua construção. Se hoje temos uma legislação

que garante o acesso, é necessário outras lutas e outras pautas, pois se de um lado, há a garantia do acesso, por outro, há precariedade de políticas que garantam sua efetividade, tanto de âmbito mundial, quanto nacional e institucional. A UTFPR enquanto universidade pública de excelência precisa avançar nessas pautas no sentido de garantir uma educação de qualidade, porém com respeito, ancorada nos princípios da inclusão, porém, para isso, necessita de uma política de inclusão institucional.

Diante disso, como sugestões para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos em outros *campi* da UTFPR ou em diferentes instituições, bem como investigações que acompanhem a trajetória dos estudantes ao longo do curso, permitindo uma compreensão mais aprofundada sobre permanência e evasão. Também se sugere aprofundar estudos sobre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas na educação superior.

Por fim, entende-se que a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior é um processo em construção, que envolve avanços importantes, mas também desafios significativos. Mais do que garantir o acesso, é fundamental promover condições reais de permanência, aprendizagem e pertencimento, para que a inclusão se concretize de forma efetiva no cotidiano acadêmico e para isso é necessário políticas públicas eficientes que garantam a ocupação de outros espaços que extrapolam a mera ocupação da vaga, mas sim garantam o direito de “estar e de ser” na universidade e na vida.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento das discussões sobre inclusão, bem como para a construção de práticas e políticas educacionais mais justas, acessíveis e comprometidas com a diversidade.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Patrice Marques dos. **Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 2016.
- BELLO, Joselha Cristina Dal. **As ações afirmativas na educação superior: a Lei de Cotas e o perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras**. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 maio. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 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*: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21. Maio. 2025.
- BRASIL, José Storniolo Nunes. **Acessibilidade atitudinal e pedagógica no ensino superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade**. 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) — Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em: [dspace.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/4903](https://space.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/4903).
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 20 maio. 2025.
- BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- BRASIL. **Lei Nº 13.409, de 28 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: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 20 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2995/2015.** Ficha de tramitação. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1724773>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 29. maio. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 46, de 2015.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119742>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRIZIDIO, Josilaine Cristina. **Ei gestor, vamos conversar? A inclusão de universitários com deficiência.** 2023. f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023.

CÂMARA, Rosana H. Análise de Conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte - MG, v. 6, n. 2, p.179-191, jul./dez., 2013.

COSTA, Joana Maria de Moraes. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária.** 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

CUNHA, A. C. C. P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 141, p. 303–321, maio 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.251>. Acesso em: 23 maio 2025.

CUNHA, Natália Ferreira da. **Aspectos legais e institucionais sobre acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior.** 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

DILLENBURG, Andreia Ines. **O ambiente de potencial formação (APF) como mediação para a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância.** 2021. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

DOMINGUES, Karine Tavares. **Núcleo de acessibilidade:** um olhar sobre os contextos das políticas de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. 2021. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Catalão, 2021.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos. **O projeto de educação especial na educação superior: pedagogias em disputa.** 2022. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

FILHO, Edmundo Fernandes Souza. **Sentidos da educação superior de pessoas com deficiência.** 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

INOUE, T. S. **A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior:** uma análise de periódicos do Portal CAPES (2011–2021). Universidade Federal de São Paulo, 2021.

JARWOSKI, P. F. Anot. **impressa na B.S. - 22 - Escola de Aprendizes Artífices em Curitiba - Paraná - Anot. manusc. na B.S. - Agosto de 1912 a 1913. Curitiba e Paraná em Fotos Antigas, 4 mar. 2022.** Disponível em: <https://curitibaeparanaemfotosantigas.blogspot.com/2022/03/annot-impressa-na-bs-22-escola-de.html>. Acesso em: 28 maio 2025.

LEITE, J. C. C. (org.). **UTFPR:** uma história de 100 anos. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. 170 p. Disponível em: http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/materiais-comemorativos/livro_centenario_utfpr_site.pdf/view. Acesso em: 27. mai. 2025

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MADRUGA, Rosely dos Santos. **O atendimento educacional especializado na educação superior.** 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola:** como andar no fio da navalha. Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 55-64, jan./abr. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas**, 2015.

MARTINS, Lisie Marlene da Silveira Melo. **Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior e a formação continuada do docente universitário.** 2019. — f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011. Acesso em: 16 maio 2025.

MELO, Francisco R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2018.

MENDONÇA, M. A. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico e a formação de professores**. In: REGO, Teresa Cristina (org.). *Educação Inclusiva: temas e práticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 153–170.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Hucitec, 2001

MORAES, Nayane Cardoso de Souza. **Evasão escolar de estudantes com deficiência no ensino superior: narrativas e desafios**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

MOREIRA, S. C. P. C. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise da região sudeste**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, 2018. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6778358.

NASCIMENTO, Romerito Costa. **Trajetória de pessoas com deficiência em uma universidade pública: um estudo a partir do modelo social de deficiência**. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

NUNES, José Storniolo. **Acessibilidade atitudinal e pedagógica no ensino superior: caminhos para inclusão dos estudantes com deficiência na universidade**. 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) — Fundação Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.

OLIVEIRA, Gracy Kelly Andrade Pignata. **Inclusão na educação superior: novas tessituras para o campo da docência universitária**. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 20. Mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Proclamada pela Resolução 3447 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 20. Mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 16. Mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.** Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 22 maio. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 1982. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/world-programme-action-concerning-disabled-persons>. Acesso em: 20. Mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 48/96:** Regras Padrão sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 dez. 1993. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>. Acesso em: 20. Mai. 2025.

PICOLLO, G. M. **O lugar da pessoa com deficiência na história:** uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. 1. ed. Curitiba; Appris, 2022. 355 p.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educação em Revista**, 2017.

QUERINO, Lamoniara Mendes. **Permanência na universidade a partir da visão de estudantes cotistas com deficiência.** 2019. f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

RESENDE, Camila de Oliveira. **Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional do Sudoeste Goiano.** 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

RIBEIRO, N. D. **Inclusão no Ensino Superior: acessibilidade do aluno com deficiência visual na PUC - São Paulo.** 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2022. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

ROSA, Carla Marielly. **Inclusão no ensino superior: aspectos práticos e formativos.** 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) — Fundação Universidade Federal do Pampa, Porto Alegre, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVI, C. L. **Reformulação curricular na educação superior: a experiência da UTFPR, campus Pato Branco.** 2023. Tese. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/33359/1/reformulacaocurricularutfpr.pdf>. Acesso em: 11 de dez. 2025.

SENADO FEDERAL. **Lei sancionada institui cotas para pessoas com deficiência em universidades federais.** Notícias, 29 dez. 2016. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/29/lei-sancionada-institui-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-em-universidades-federais>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta, revisão Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Carla B. C. V. *et al.* **Produção científica sobre inclusão no ensino superior: um olhar para o processo social de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras (2013–2022)**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2024.

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 2021.

SILVA, Lidiane Aparecida Araujo da. **Trajetórias de escolarização de universitários com deficiência e a Lei de Cotas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

STREIECHEN, E. M. Interfaces entre a abordagem complexa e o bilinguismo multidimensional na educação de surdos. Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. **Curitiba: CRV**, p. 241-260, 2016.

TAVARES, M. C. et al. Avanços e desafios na inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma análise sistemática. **Revista Cocar**, 2025.

TRANSKRIPTOR. *Transkriptor*: transcrever áudio em texto com IA. Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20. Mai. 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Regimento dos campi da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. **Deliberação COUNI nº 10/2009**, de 25 set. 2009. Curitiba: UTFPR, 2009.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Conselho de Graduação (COGEP). **Resolução nº 48, de 03 de dezembro de 2020** (retificada em 17 ago. 2021). Trata da implementação de diferentes modalidades de ensino para o segundo período de 2021 e períodos subsequentes. Curitiba, 2020. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=2418138&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 27 jan. 2026.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Deliberação COUNI nº 14, de 28 de junho de 2019**. Aprova o Projeto Pedagógico Institucional da UTFPR. Curitiba: UTFPR, 2019b. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_ace_sso_externo=0. Acesso em: 28 maio 2025.

UTFPR. **Política de Sustentabilidade da UTFPR**. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2019. Disponível em:

https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=947697&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 10 dez. 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Cursos da UTFPR Câmpus Pato Branco confirmam excelência no ensino superior no Enade 2023**. Pato Branco, 2025. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/noticias/pato-branco/cursos-da-utfpr-campus-pato-branco-confirmam-excelencia-no-ensino-superior-no-enade-2023>. Acesso em: 28 maio 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Instrução Normativa nº 2 - PROGRAD/ASSAE, de 04 de julho de 2019a**. Estabelece a criação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e suas atividades nos câmpus da UTFPR. Disponível em: UTFPR. Acesso em: 16. Maio. 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Mapa dos *campi da UTFPR*. Curitiba, 1 dez. 2017a. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/comunicacao/design/mapa-parana-com-todos-os-campus-da-utfpr/mapa-campus-da-utfpr/view>. Acesso em: 28 maio 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Processo seletivo SISU/MEC 2017/02. Edital 011/2017 - PROGRAD. 2017b. Curitiba, PR.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto pedagógico do curso**: Licenciatura em Letras Português/Inglês. Pato Branco: UTFPR, 2022.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. *Reitor da UTFPR comenta pacote de vagas aprovado para as IFES*. Curitiba, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/noticias/geral/reitor-da-utfpr-comenta-pacote-de-vagas-aprovado-para-as-ifes>. Acesso em: 28 maio 2025.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **EDITAL 43/2024 - PROGRAD. PROCESSO SELETIVO VESTIBULAR - 2025/1. 2024**. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=4690600&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 22 de jan. 2026.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **EDITAL 1/2025 - PROGRAD. PROCESSO SELETIVO SISU/MEC - 2025/1**. 2025. Disponível em: https://sei.utfpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=5097082&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 21 de janeiro de 2025.

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. (Orgs.). **Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diferença** [livro eletrônico]. Paranaguá: UNESPAR, 2024. 286 p. Disponível: <https://profei.unespar.edu.br/livros/educacao-inclusiva-1.pdf>

YIN, R. K. (2005). **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman.

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: Inclusão na educação superior: um estudo sobre a política de reserva de vagas para estudantes com deficiência na UTFPR - Campus Pato Branco

Pesquisador(es/as) ou outro (a) profissional responsável pela pesquisa, com endereços e Telefones:

Edilson Pontarolo, epontarolo@utfpr.edu.br, telefone: (46) 999220642 (orientador), Daiane Padula Paz, daippaz@gmail.com, telefone (46)98404-6046 (coorientador)

Janaina de Castro Gomes, e-mail: janainagomes@utfpr.edu.br telefone: (46) 991348454.

Local de realização da pesquisa: A pesquisa envolverá participantes, estudantes que entraram pela Política da Lei nº 13.409, de 28/12/2016, ingressantes de 2017 a 2024 na UTFPR, campus Pato Branco, localizada na Via do Conhecimento, Km 1 - CEP 85503-390 - Pato Branco - PR. Telefone: (46) 3220-2511 e também vinculados à Reitoria da UTFPR, situada na Av. Sete de Setembro, 3165 - Rebouças, Curitiba - PR, 80230-901. Telefone: (41) 3310-4545.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1- Apresentação da pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que será realizada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná e possui o objetivo de analisar a implementação e desdobramentos da Lei nº 13.409, de 28/12/2016, no *Campus* Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Tal objetivo está desdobrado em objetivos específicos, a saber: Descrever elementos históricos, legais e epistemológicos que embasam os estudos sobre a Inclusão de pessoas com deficiência; Identificar, no contexto da UTFPR e do *campus* Pato Branco, ações realizadas para implementar a Política Afirmativa, Lei nº 13.409, de 28/12/2016 e; Analisar os limites e as possibilidades da implantação da lei, sob o olhar dos estudantes com deficiência ingressantes no *campus* Pato Branco por vagas reservadas, de 2017 a 2024. A metodologia utilizada consiste em um Estudo de Caso, de abordagem qualitativa, e os dados serão coletados por meio de pesquisa bibliográfica, documental (documentos de âmbito mundial, nacional e institucional da UTFPR) e entrevistas com estudantes ingressantes pela Política da Lei nº 13.409, de 28/12/2016, ingressantes de 2017 a 2024, que aceitarem participar da pesquisa. A análise será realizada considerando a análise de conteúdo.

2- Objetivos da pesquisa

- Analisar a implementação e desdobramentos da Lei nº 13.409, de 28/12/2016, no *Campus* Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, considerando os princípios da inclusão

2.2 Objetivos específicos

- Descrever elementos históricos, legais e epistemológicos que embasam as práticas e os estudos sobre a Inclusão de pessoas com deficiência.
- Identificar, no contexto da UTFPR e do *campus* Pato Branco, as ações e/ou políticas adotadas para implementar a Política Afirmativa estabelecida pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016.
- Indicar as políticas institucionais fundamentais à permanência do estudante deficiente, após o acesso, bem como as principais transformações de práticas educacionais.
- Analisar os limites e as possibilidades da implantação dessa política, sob o olhar dos estudantes com deficiência ingressantes no *Campus* Pato Branco por vagas reservadas, no período de 2017 a 2024.

3- Participação na pesquisa

Serão selecionados e convidados para participarem da referida pesquisa os estudantes deficientes da UTFPR-PB ingressantes após a Lei nº 13.409, de 28/12/2016, no período de 2017 a 2024. Sua participação no referido estudo, caso aceite, será participar respondendo um questionário misto, com duração aproximada de 30 a 60 minutos, que ocorrerá presencialmente, em lugar a ser combinado. Também serão convidados gestores da DIRGRAD-PB, contemplando 8 (oito) anos (de 2017 a 2024).

4- Confidencialidade.

Nós, pesquisadores, garantimos que sua privacidade será respeitada. Ou seja, seus dados serão mantidos em sigilo. Também nos responsabilizamos pela guarda e confidencialidade das informações

5- Riscos e Benefícios.

5a) Riscos: Os riscos para os participantes da pesquisa são mínimos incluindo fatores sociais e psicológicos, como o possível surgimento de alguns sentimentos negativos, desconforto ou constrangimento. Caso se sinta desconfortável, o participante poderá não responder a pesquisa. Além disso, caso o participante não se sinta à vontade, em qualquer momento pode deixar a pesquisa sem necessidade de justificativas.

5b) Benefícios: Os benefícios deste estudo referem-se a melhoria dos processos de inclusão na UTFPR e podem gerar subsídios para a melhoria no processo de implementação da Política Afirmativa, Lei nº 13.409, de 28/12/16 no *campus* Pato Branco, favorecendo toda a comunidade.

6- Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão:

Alunos maiores de 18 anos, que entraram por cotas

6b) Exclusão:

Não há critério de exclusão ou não se aplica

7- Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Você tem direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum e sem que ninguém lhe pergunte nada

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse :

() quero receber os resultados da pesquisa (email para envio : _____)

() não quero receber os resultados da pesquisa

8- Ressarcimento e indenização.

Você não terá custo para participar da pesquisa, mas se tiver, você terá direito a restituição. Caso você tenha algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você tem direito de pleitear indenização nos termos da lei.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Endereço: Estrada para Boa Esperança, Km 04 - Zona Rural - Bloco G 10 - Sala 675 - Área rural - Dois Vizinhos - PR. CEP: 85660-000. E-mail: coep-dv@utfpr.edu.br. Telefone: 35368215..

CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar a pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: _____

RG: _____ **Data de Nascimento:** ____ / ____ / ____

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura:

Data: ____ / ____ / ____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo:

Edilson Pontarolo _____ Data : ____ / ____ / 2025.

Daiane Padula Paz _____ Data : ____ / ____ / 2025.

Janaina de Castro Gomes _____ Data: . ____ / ____ / 2025.

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Edilson Pontarolo, epontarolo@utfpr.edu.br, telefone: (46) 999220642; Daiane Padula Paz, daippaz@gmail.com, telefone (46)98404-6046; Janaina de Castro Gomes , janainagomes@utfpr.edu.br telefone: (46) 99134-8454.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado: Estrada para Boa Esperança, Km 04 - Zona Rural - Bloco G 10 - Sala 675 - Área rural - Dois Vizinhos - PR. CEP: 85660-000. E-mail: coep-dv@utfpr.edu.br. Telefone: 35368215

Apêndice B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Curso e período atual:

Ingressou pela política de cotas em que ano?

Qual deficiência?

QUESTÕES

Como você ficou sabendo do edital de seleção do SISU? Como ficou sabendo das vagas destinadas pelo edital às pessoas com deficiência?

Você ingressou pelo SISU ou pelo vestibular? (para cada caso, indagar sobre o acesso às informações e aos referidos editais)

Sobre o acesso ao edital, você teve dificuldades de acessar ou de entender o edital? Chegou a lê-lo por inteiro? (se sim, sentiu dificuldades para entendê-lo? Se não leu, por que?)

Havia pontos difíceis de entender no edital? Qual foi sua maior dificuldade com o edital? (aqui, ampliar a questão de acordo com a deficiência. Por exemplo, se o estudante for cego, estava acessível? se sim, como?)

Depois da inscrição, como foi seu processo de acesso à UTFPR? (matrícula, informações, dúvidas, etc. Quais foram as principais dificuldades que você teve? e ao iniciar o curso? Você precisou de adaptações de transporte ou algo do tipo para conseguir chegar até a UTFPR? se sim, quais? houve dificuldades nisso?)

Depois que você ingressou na UTFPR, foram feitas adaptações, tanto no curso, nas disciplinas, quanto da UTFPR como um todo, para que você pudesse permanecer aqui?

Se sim, você as solicitou? O que solicitou? Como solicitou? Que elementos você precisou que fosse adaptado para que você pudesse permanecer na universidade? Foram atendidas? Fizeram a diferença para sua permanência?

Você chegou a pensar em desistir do curso? Se sim, por que?

Você teve dificuldades de comunicação com colegas e/ou docentes? Quais?

Como foi seu processo de adaptação, inserção e interação com os colegas e com os docentes?

Quais práticas pedagógicas, recursos, adaptações e atitudes institucionais que contribuíram para a efetiva inclusão?

Sobre a sua vivência na universidade, no dia a dia aqui você passou por situações de preconceito e exclusão? Situações em que você ficou triste e se sentiu discriminada por ser estudante inclusa?

Você possui acompanhamento pelo NAI? Se sim, como é esse acompanhamento?

Quais foram os principais desafios que você teve para frequentar o curso?

Houve pontos positivos? quais?

Já passou por algum constrangimento durante as aulas ou no campus?

Como a UTFPR poderia melhorar o atendimento aos alunos com deficiência?

Qual sua avaliação sobre as cotas para estudantes deficientes na educação superior?

Algo mais que gostaria de dizer...

Apêndice C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES

Nome:

Idade:

Função:

Tempo de atuação na UTFPR-PB

Na sua percepção, como se deu o processo de implementação da Lei nº 13.409/2016 na UTFPR-PB?

Quais ações institucionais foram realizadas visando garantir o ingresso de estudantes com deficiência entre 2017 e 2024?

Quais foram os principais desafios enfrentados na implantação do sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência?

Existem políticas, programas ou ações voltadas especificamente à permanência estudantil das pessoas com deficiência? Se sim, quais?

Como você avalia a articulação entre setores internos no atendimento a estudantes com deficiência?

Quais fatores têm contribuído positivamente para a permanência desses estudantes?

Quais são os principais obstáculos existentes?

Como avalia a acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e tecnológica da instituição? Os docentes recebem formação e orientação contínua sobre inclusão e práticas pedagógicas acessíveis?

Como estão organizados os procedimentos de adaptações pedagógicas e de materiais acadêmicos?

Na sua avaliação, como tem sido a experiência acadêmica dos estudantes com deficiência na UTFPR-PB?

Quais limites e dificuldades ainda precisam ser superados pela instituição?

Quais ações, estratégias ou políticas poderiam aprimorar o acesso, a permanência e a inclusão?

Na sua percepção, qual o impacto mais significativo da Lei nº 13.409/2016 para a realidade da UTFPR-PB?

Apêndice D

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI) - RNAI

Nome:

Idade:

Tempo de UTFPR:

Área de formação:

Qual o setor de lotação?

A questão da inclusão na educação superior é ampla e agrega várias dimensões. O acesso inicia antes da matrícula, ou seja, com o acesso aos editais de seleção. Cada deficiência possui suas especificidades. Por exemplo, o significado e o sentido das palavras são diferentes para ouvintes e surdos, o que compromete a interpretação. Os editais são elaborados de acordo com o significado e o sentido dos ouvintes. Os estudantes ouvidos até agora relatam dificuldade em entender o edital, inclusive pagando intérprete particular para conseguir compreendê-lo. O trabalho do NAI inicia após o ingresso do estudante na UTFPR ou também desenvolve atividades no que se refere ao acesso, desde o edital e matrícula?

Em se tratando da categoria do acesso, gostaria de ouvir um pouco se existem discussões institucionais que o NAI tenha contribuído para garantir a acessibilidade, de fato, aos editais? Existe alguma ação que o NAI esteja envolvido nesse sentido? se sim, quais ou qual? se não, o que você propõe para melhorar o acesso, de fato, aos editais?

Após o ingresso do estudante na Instituição, você tem conhecimento se a UTFPR possui políticas institucionais que garantam a permanência dos estudantes deficientes? Quais? Quando foi/foram criado (as)? Quais os principais desafios de sua criação?

Como era o apoio aos estudantes inclusos antes da criação do NAI? Desde quando você está no NAI? Participou de sua construção? Se sim, como foi esse processo?

Sobre a dimensão do acesso à educação superior, a seu ver, quais são os principais desafios enfrentados no processo de ingresso pelas cotas para deficientes, desde o edital de seleção, a inscrição, a efetivação da matrícula e o início do curso.

Quem faz parte do NAI? Qual sua função nele? O NAI possui uma metodologia de trabalho? Se sim, poderia nos explicar como é? Quais os desafios da implantação dessa metodologia?

A seu ver, que fatores, práticas educacionais e políticas institucionais são fundamentais à permanência do estudante deficiente na universidade?

A seu ver que práticas pedagógicas, recursos, adaptações e atitudes institucionais contribuem para a efetiva inclusão.

Você vivenciou (caso tenha vivenciado) poderia relatar situações de preconceito e exclusão e Práticas exitosas de inclusão e adaptações.

Quais são as críticas, limitações ou fragilidades à Política Afirmativa, Lei nº 13.409, de 28/12/2016?

Quais são os pontos positivos da Política Afirmativa, Lei nº 13.409, de 28/12/2016?

O que você propõe para a melhoria, tanto da política nacional, quanto em âmbito institucional?

Que tipo de apoio e/ou ações institucionais o NAI necessita para melhor atender os estudantes, desde o acesso até a conclusão do curso?