

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES**  
**Programa de Pós-graduação em Administração Mestrado**

**PRISCILA ALVES DE VASCONCELOS**

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL: a acessibilidade pedagógica é atendida?**

Belo Horizonte

2024

PRISCILA ALVES DE VASCONCELOS

**INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL: a acessibilidade pedagógica é atendida?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Nairana Radtke Caneppele Bussler

**Área de concentração:** Organização e Estratégia

**Linha de pesquisa:** Relações de Poder e Dinâmica das Organizações ou Estratégia, Inovação e competitividade

Belo Horizonte

2024

V331i

VASCONCELOS, Priscila Alves de

Institucionalização dos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais do Brasil: a acessibilidade pedagógica é atendida?. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024. 215p.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Nairana Radtke Caneppele Bussler

Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes. Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Pessoas com deficiência. 2. Ensino superior. 3. Acessibilidade pedagógica. 4. Teoria Institucional. 5. Isomorfismo. I. Priscila Alves de Vasconcelos. II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD:658.408

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário  
Bruno Tamielt de Almeida CRB6 3082

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.  
Centro Universitário Unihorizontes  
Mestrado Acadêmico em Administração

**ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração** do(a) Senhor(a) **PRISCILA ALVES DE VASCONCELOS** REGISTRO Nº. 768 No dia 14/08/2024 às 14:00 horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL: a acessibilidade pedagógica é atendida?**"

Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, Nairana Radtke Caneppele Bussler, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

14/08/2024

Documento assinado digitalmente  
 **NAIRANA RADTKE CANEPEPE BUSSLER**  
Data: 20/08/2024 23:38:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nairana Radtke Caneppele Bussler,  
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente  
 **EDUARDO DAMIAO DA SILVA**  
Data: 22/08/2024 20:39:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Damião da Silva  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Documento assinado digitalmente  
 **MARINA DE ALMEIDA CRUZ**  
Data: 03/09/2024 12:58:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marina de Almeida Cruz  
Centro Universitário Unihorizontes

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar o Mestrado. Agradeço aos meus familiares e amigos por todo o cuidado que me dedicaram para que eu pudesse chegar até aqui. Agradeço à minha mãe, ao meu esposo e ao meu filho pelo suporte que me propiciaram ao longo dessa jornada. Agradeço à minha orientadora, aos professores do curso e também aos colegas por todo o aprendizado ao longo desta etapa. Agradeço à minha chefia e aos meus colegas de trabalho no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG por todo o apoio. Agradeço também à UFMG por todos os recursos que me propiciou para a realização do curso. Muito obrigada!

A proposta para a realização desta pesquisa surgiu das demandas cotidianas do meu trabalho como Técnica em Assuntos Educacionais no atendimento aos estudantes com deficiência da UFMG. A concretização do estudo me levou a ampliar meus conhecimentos e contribui para melhorar a qualidade do meu trabalho. Espero que esta pesquisa possa trazer contribuições para pesquisadores, com novos conhecimentos científicos, para trabalhadores e gestores, com novas possibilidades de ação e de gestão da acessibilidade no ensino superior, e para as pessoas com deficiência, alvo final deste estudo.

## RESUMO

### **Institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais do Brasil: a acessibilidade pedagógica é atendida?**

A inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de graduação é um fenômeno recente no Brasil como política pública e como política organizacional das Instituições de Ensino Superior. A legislação orienta que os sistemas educacionais devam garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem deste grupo em todos os níveis de ensino. A acessibilidade pedagógica, compreendida como condição de acesso pleno à aprendizagem, é fator essencial à permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Entretanto, a revisão sistemática da literatura evidencia que há poucos estudos sobre a temática. **Teoria:** A Teoria Institucional analisa o processo de padronização de comportamentos e de ações nas organizações como indicador do nível de institucionalização das práticas organizacionais. Ela pode contribuir para avaliar se as ações institucionais voltadas para promover o aprendizado da pessoa com deficiência no ensino superior estão se consolidando ou não como tendência dos serviços de apoio. **Objetivo:** Este estudo analisa 45 práticas de acessibilidade pedagógica identificadas na literatura com o objetivo de avaliar quais ações estão se consolidando como práticas institucionais nos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras. **Método:** Foi realizada pesquisa quantitativa exploratória-descritiva por meio de *survey* com gestores e técnicos dos Núcleos de Acessibilidade com amostra correspondente a 61,8% das 68 Universidades Federais do Brasil. Os itens correspondentes às práticas foram analisados individualmente e por meio de comparação exploratória entre grupos. **Resultados:** Os resultados confirmam a existência das 45 práticas no campo organizacional, mas evidenciam que somente 33,3% destas práticas têm ampla difusão no campo e pode ser considerada prática institucionalizada. A análise evidencia diferentes níveis de difusão e consolidação das práticas de acessibilidade pedagógica nas universidades. A consolidação é maior nas ações relacionadas aos serviços dos Núcleos de Acessibilidade e nas práticas voltadas para estudantes com deficiência visual e auditiva. A comparação entre grupos sugere que o aumento do número de estudantes com deficiência influencia positivamente a adoção de práticas de acessibilidade pedagógica e que as universidades com maior consolidação de práticas nesta área também tendem a uma maior diversificação de ações. **Discussão:** O estudo empírico confirma a importância dos Núcleos de Acessibilidade como agente central nas ações voltadas ao aprendizado dos estudantes com deficiência nas Universidades Federais, mas evidencia a necessidade de que as ações sejam descentralizadas e passem a estar mais presentes na rotina acadêmica das universidades. Os fatores de isomorfismo coercitivo e normativo encontrados no estudo apontam a importância das políticas públicas, tais como criação de legislação, programas e normas de regulação da acessibilidade, na difusão e estímulo à consolidação de práticas no ensino superior. Os fatores de isomorfismo mimético encontrados apontam a importância da troca de experiências entre as Universidades e da pesquisa científica na difusão, seleção e consolidação de boas práticas no campo organizacional. A abordagem inovadora deste estudo reside na aplicação da Teoria Institucional, ainda pouco utilizada para estudar fenômenos de acessibilidade no ensino superior. Além disso, foi possível ampliar o conhecimento sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e fornecer *insights* sobre estratégias eficazes de gestão da acessibilidade, essenciais para garantir a permanência e formação de qualidade desses estudantes. A pesquisa foi realizada em um campo recente e ainda pouco explorado, o que restringe a base teórica e comparativa disponível para a análise. A comparação entre grupos sugere a existência de padrões de difusão das práticas, mas as tendências encontradas precisam ser confirmadas em pesquisas futuras.

**Palavras-chave:** Pessoas com deficiência. Ensino superior. Acessibilidade pedagógica. Teoria Institucional. Isomorfismo.

## ABSTRACT

### **Institutionalization of Accessibility Centers in Federal Universities in Brazil: is pedagogical accessibility being addressed?**

The inclusion of people with disabilities in undergraduate courses is a recent phenomenon in Brazil as a public policy and as an organizational policy of Higher Education Institutions. The legislation directs that educational systems must ensure conditions of access, permanence, participation and learning for this group at all levels of education. The pedagogical accessibility, understood as the condition of full access to learning, is an essential factor for the permanence of students with disabilities in higher education. However, a systematic review of the literature shows that there are few studies on the topic. **Theory:** Institutional Theory analyzes the process of standardization of behaviors and actions in organizations as an indicator of the level of institutionalization of organizational practices. It can contribute to evaluating whether institutional actions aimed at promoting the learning of people with disabilities in higher education are consolidating or not as a trend of support services. **Objective:** This study analyzes 45 pedagogical accessibility practices identified in the literature with the objective of evaluating which actions are consolidating as institutional practices in the Accessibility Centers of Brazilian Federal Universities. **Method:** An exploratory-descriptive quantitative research was conducted through a survey with managers and technicians from the Accessibility Centers, with a sample corresponding to 61.8% of the 68 Federal Universities in Brazil. The items corresponding to the practices were analyzed individually and through exploratory comparison between groups. **Results:** The results confirm the existence of the 45 practices in the organizational field, but show that only 33.3% of these practices are widely disseminated in the field and can be considered institutionalized practices. The analysis shows different levels of dissemination and consolidation of pedagogical accessibility practices in universities. Consolidation is higher in actions related to the services of the Accessibility Centers and in practices aimed at students with visual and hearing disabilities. The comparison between groups suggests that an increase in the number of students with disabilities positively influences the adoption of pedagogical accessibility practices and that universities with greater consolidation of practices in this area also tend to have a greater diversification of actions. **Discussion:** The empirical study confirms the importance of the Accessibility Centers as a central agent in actions aimed at the learning of students with disabilities in Federal Universities, but highlights the need for actions to be decentralized and more present in the academic routine of universities. The factors of coercive and normative isomorphism found in the study point to the importance of public policies, such as the creation of legislation, programs, and accessibility regulation norms, in the dissemination and encouragement of the consolidation of practices in higher education. The mimetic isomorphism factors found point to the importance of exchanging experiences between universities and scientific research in the dissemination, selection, and consolidation of good practices in the organizational field. The innovative approach of this study lies in the application of Institutional Theory, still little used to study accessibility phenomena in higher education. Furthermore, it was possible to expand knowledge about the inclusion of students with disabilities in higher education and provide insights into effective accessibility management strategies, essential to ensuring the permanence and quality education of these students. The research was conducted in a recent and still little-explored field, which limits the theoretical and comparative basis available for analysis. The comparison between groups suggests the existence of dissemination patterns of practices, but the trends found need to be confirmed in future research.

**Keywords:** People with disabilities. Higher education. Pedagogical accessibility. Institutional Theory. Isomorphism.

## **RESUMEN Institucionalización de Centros de Accesibilidad en Universidades Federales de Brasil: ¿se cumple con la accesibilidad pedagógica?**

La inclusión de personas con discapacidad en los cursos de grado es un fenómeno reciente en Brasil como política pública y como política organizacional de las Instituciones de Educación Superior. La legislación orienta que los sistemas educativos deben garantizar condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje de este grupo en todos los niveles de enseñanza. La accesibilidad pedagógica, comprendida como condición de acceso pleno al aprendizaje, es un factor esencial para la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Sin embargo, la revisión sistemática de la literatura evidencia que hay pocos estudios sobre la temática. Teoría: La Teoría Institucional analiza el proceso de estandarización de comportamientos y acciones en las organizaciones como indicador del nivel de institucionalización de las prácticas organizacionales. Puede contribuir a evaluar si las acciones institucionales dirigidas a promover el aprendizaje de la persona con discapacidad en la educación superior se están consolidando o no como tendencia de los servicios de apoyo. Objetivo: Este estudio analiza 45 prácticas de accesibilidad pedagógica identificadas en la literatura con el objetivo de evaluar qué acciones se están consolidando como prácticas institucionales en los Centros de Accesibilidad de Universidades Federales brasileñas. Método: Se realizó una investigación cuantitativa exploratoria-descriptiva mediante una encuesta con gestores y técnicos de los Núcleos de Accesibilidad con una muestra correspondiente al 61,8% de las 68 Universidades Federales de Brasil. Los ítems correspondientes a las prácticas fueron analizados individualmente y mediante comparación exploratoria entre grupos. Resultados: Los resultados confirman la existencia de las 45 prácticas en el campo organizacional, pero evidencian que solo el 33,3% de estas prácticas tienen una amplia difusión en el campo y pueden considerarse prácticas institucionalizadas. El análisis evidencia diferentes niveles de difusión y consolidación de las prácticas de accesibilidad pedagógica en las universidades. La consolidación es mayor en acciones relacionadas con los servicios de los Núcleos de Accesibilidad y en prácticas dirigidas a estudiantes con discapacidad visual y auditiva. La comparación entre grupos sugiere que el aumento del número de estudiantes con discapacidad influye positivamente en la adopción de prácticas de accesibilidad pedagógica y que las universidades con mayor consolidación de prácticas en esta área también tienden a una mayor diversificación de acciones. Discusión: El estudio empírico confirma la importancia de los Núcleos de Accesibilidad como agente central en acciones dirigidas al aprendizaje de estudiantes con discapacidad en las Universidades Federales, pero evidencia la necesidad de que las acciones sean descentralizadas y estén más presentes en la rutina académica de las universidades. Los factores de isomorfismo coercitivo y normativo encontrados en el estudio señalan la importancia de las políticas públicas, tales como la creación de legislación, programas y normas de regulación de la accesibilidad, en la difusión y estímulo a la consolidación de prácticas en la educación superior. Los factores de isomorfismo mimético que se han encontrado apuntan a la importancia del intercambio de experiencias entre las universidades y la investigación científica en la difusión, selección y consolidación de buenas prácticas en el campo organizacional. El enfoque innovador de este estudio reside en la aplicación de la Teoría Institucional, aún poco utilizada para estudiar fenómenos de accesibilidad en la educación superior. Además, fue posible ampliar el conocimiento sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior y proporcionar ideas sobre estrategias eficaces de gestión de la accesibilidad, esenciales para garantizar la permanencia y formación de calidad de estos estudiantes. La investigación se realizó en un campo reciente y aún poco explorado, lo que limita la base teórica y comparativa disponible para el análisis. La comparación entre grupos sugiere la existencia de patrones de difusión de las prácticas, pero las tendencias encontradas deben confirmarse en investigaciones futuras.

Palabras clave: Personas con discapacidad. Educación superior. Accesibilidad pedagógica. Teoría Institucional. Isomorfismo.

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1 - Estágios de institucionalização e dimensões comparativas
- Quadro 2 - Critérios de seleção dos artigos com conteúdo relevante para a pesquisa
- Quadro 3 - Artigos selecionados para a etapa final da RSL
- Quadro 4 - Descrição da amostra
- Quadro 5 - Valores de média e desvio-padrão
- Quadro 6 - Estratégias de acessibilidade pedagógica descritas pelos respondentes
- Quadro 7 - Análise por tipos de estratégias
- Quadro 8 - Análise por quantidade de estudantes
- Quadro 9 - Análise por cargos
- Quadro 10 - Análise por experiência
- Quadro 11 - Resultado da busca Sistema E-mec
- Quadro 12 - Artigos sobre pessoas com deficiência no ensino superior encontrados na busca nas plataformas *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science* (WOS)
- Quadro 13 - Artigos com termos sobre acessibilidade e inclusão no título ou resumo
- Quadro 14 - Categorias e estratégias de acessibilidade pedagógica
- Quadro 15 - Setores de atendimento aos estudantes com deficiência das Universidades Federais brasileiras
- Quadro 16 - Percentuais de frequência de resposta às questões fechadas

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Protocolo da Revisão Sistemática da Literatura

Figura 2 - Artigos válidos encontrados para a Revisão Sistemática da Literatura

Figura 3 - Coocorrência de palavras-chave

Figura 4 - Gráfico: evolução anual das publicações sobre inclusão no ensino superior

Figura 5 - Análise dos termos mais relevantes dos artigos no período de 1999 a 2022

Figura 6 - Escala *Likert* de discordância e concordância

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE  
Atendimento Educacional Especializado – AEE  
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD  
*Design* Universal da Aprendizagem - DUA  
Instituições de Ensino Superior – IES  
Instituições Federais de Ensino Superior – IFES  
Lei Brasileira de Inclusão – LBI  
Língua Brasileira de Sinais – Libras  
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS  
Organização das Nações Unidas – ONU  
Organização Mundial de Saúde - OMS  
Número - n°  
Números - n<sup>os</sup>  
Plano Educacional Individualizado – PEI  
Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE  
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI  
Revisão Sistemática da Literatura - RSL  
*Scientific Electronic Library Online - Scielo*  
Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD  
Tecnologias da Informação e Comunicação - TICS  
Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – TILSP  
Transtorno do Espectro Autista – TEA  
Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE  
*Web of Science* - WOS  
Zona do Desenvolvimento Proximal - ZDP

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTO .....	3
RESUMO .....	5
LISTA DE QUADROS .....	9
LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	11
1. INTRODUÇÃO .....	15
1.1 Apresentação do tema .....	15
1.2 Problema e questão central da pesquisa .....	18
1.3 Objetivos .....	19
1.3.1 Objetivo geral .....	19
1.3.2 Objetivos específicos .....	19
1.4 Justificativa .....	20
1.5 Adequação à linha de pesquisa .....	21
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	22
2.1 Teoria Institucional.....	22
2.2 Contribuições da Teoria Institucional para a análise da consolidação dos serviços de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior .....	27
2.3 Acessibilidade nas políticas educacionais brasileiras .....	31
2.4 Permanência, participação e aprendizado das pessoas com deficiência no ensino superior .....	41
2.5 A acessibilidade pedagógica na literatura científica.....	46
2.5.1 Formulação o problema de pesquisa para a revisão da literatura .....	47
2.5.2 Pesquisa da literatura .....	47
2.5.3 Triagem de inclusão e exclusão de artigos .....	47
2.5.4 Avaliação da qualidade da literatura e deliberação sobre a pertinência dos artigos.....	52
2.5.5 Análise e síntese dos dados dos artigos .....	57
2.5.6 Práticas de acessibilidade pedagógica e práticas de outras áreas de acessibilidade que influenciam a aprendizagem no ensino superior .....	74
3. METODOLOGIA.....	75
3.1 Classificação e delineamento da pesquisa .....	75
3.2 Objeto de estudo .....	76
3.3 Sujeitos da pesquisa .....	76
3.4 Coleta de dados .....	78
4. RESULTADOS .....	82

4.1. Amostra.....	82
4.2. Análise descritiva por itens .....	84
4.2.1 Identificação das ações de acessibilidade pedagógica de apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência de cursos de graduação realizadas em Universidades Federais brasileiras, na visão de gestores e técnicos dos Núcleos de Acessibilidade destas organizações .....	85
4.2.1.1 Identificação de práticas de acessibilidade pedagógica evidenciadas pela Revisão Sistemática da Literatura .....	85
4.2.1.2 Identificação de outras práticas de acessibilidade pedagógica, além daquelas evidenciadas pela Revisão Sistemática da Literatura.....	89
4.2.2 Análise das ações de acessibilidade pedagógica dos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais para identificação do grau de similaridade das práticas institucionais.....	91
4.2.2.1 Práticas pedagógicas, currículo e metodologias de ensino-aprendizagem .....	91
4.2.2.2 Materiais didáticos.....	94
4.2.2.3 Avaliações.....	97
4.2.2.4 Acessibilidade física, tecnologias assistivas e acessibilidade atitudinal.....	100
4.2.2.5 Setor de Apoio ao Estudante com Deficiência .....	101
4.2.2.6 Gestão da Acessibilidade Pedagógica.....	103
4.2.3 Análise das estratégias informadas pelos respondentes para identificação do grau de similaridade das práticas institucionais .....	105
4.2.4 Comparação dos itens entre grupos para identificação do grau de similaridade das práticas institucionais .....	106
4.2.4.1 Comparação entre grupos por tipos de estratégias.....	106
4.2.4.2 Comparação entre grupos por quantidade de estudantes com deficiência .....	108
4.2.4.3 Comparação entre grupos por cargos .....	109
4.2.4.4 Comparação entre grupos por tempo de experiência no trabalho com PCDs .....	111
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	112
5.1 Análise do nível de institucionalização de práticas de acessibilidade pedagógica .....	112
5.1.1 Práticas pedagógicas, currículo, metodologias de ensino-aprendizagem e isomorfismo normativo .....	113
5.1.2 Materiais didáticos e isomorfismo normativo .....	117
5.1.3 Avaliações e isomorfismo coercitivo .....	122
5.1.4 Acessibilidade física, tecnologias assistivas, acessibilidade atitudinal e isomorfismo normativo.....	126
5.1.5 Setor de Apoio ao Estudante com Deficiência e isomorfismo normativo.....	129
5.1.6 Gestão da Acessibilidade Pedagógica e isomorfismo mimético .....	133

5.2 Práticas de acessibilidade institucionalizadas nos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras .....	136
5.3 Outros fatores que influenciam a institucionalização das práticas de acessibilidade nas Universidades Federais .....	138
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	140
REFERÊNCIAS .....	147
ANEXO 1 - Universidades Federais brasileiras em atividade no ano de 2023 .....	147
APÊNDICE 1 – Resultado da busca nas plataformas de periódicos .....	165
APÊNDICE 2 – Artigos selecionados para a quarta etapa da Revisão Sistemática da Literatura .....	183
APÊNDICE 3 – Síntese das práticas de acessibilidade encontradas na Revisão Sistemática da Literatura .....	189
APÊNDICE 4- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	199
APÊNDICE 5 – Instrumento de coleta de dados .....	201
APÊNDICE 6- Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais.....	210
APÊNDICE 7 – Percentuais de frequência.....	214

## **1. INTRODUÇÃO**

A presença de estudantes com deficiência nos cursos de graduação é um fenômeno recente no Brasil como política pública e como política organizacional das Instituições de Ensino Superior. A legislação orienta que os sistemas educacionais devam garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem deste grupo em todos os níveis de ensino. Mesmo a inclusão no ensino superior sendo um fenômeno recente, as pesquisas nacionais indicam que o Brasil vem ampliando as políticas públicas, o reconhecimento social da inclusão no ensino superior e as práticas organizacionais das instituições de ensino superior (IES) voltadas à acessibilidade.

### **1.1 Apresentação do Tema**

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é um tema de crescente importância, refletindo mudanças significativas nas políticas educacionais e sociais. O Brasil possui 18,6 milhões de pessoas com deficiência, segundo o Censo do Ensino Superior de 2021, sendo que tal número representa 8,9% de toda a população brasileira (Ministério da Educação, 2022). Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS, em 2011, o grupo de Pessoas com Deficiência - PCDs compunha cerca de 15% da população mundial, ou seja, cerca de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo possui algum tipo de deficiência (World Health Organization [WHO], 2012; United Nations [UN], 2018). A diferença no percentual de pessoas com deficiência encontrado nos dados nacionais e mundiais se deve ao enquadramento da condição de deficiência nos levantamentos. Desde 2018, o Brasil passou a considerar apenas as alterações moderada e severa de funcionalidade na definição do percentual de pessoas com deficiência na população.

A história das pessoas com deficiência envolve etapas de exclusão, segregação, integração e inclusão sociais. O movimento mundial pela inclusão de tais indivíduos nos espaços sociais comuns, iniciado na década de 1960, teve seu auge na década de 1990 quando influenciou principalmente a inclusão das crianças com deficiência nas escolas comuns. O paradigma da inclusão, o mais aceito atualmente, apregoa por princípio norteador a presença de todas as crianças na escola comum e atribui à sociedade o papel de se adaptar para atender às necessidades diferenciadas de apoio (Sasaki, 1997; Sasaki, 2019).

Ao longo da história, o processo de escolarização de pessoas com deficiência envolveu a conquista de atendimento às demandas educacionais por grupos de pessoas com vários tipos de deficiência que, paulatinamente, se consolidaram como público-alvo de políticas públicas de acessibilidade. O processo de escolarização de pessoas cegas e de pessoas surdas foi pioneiro (Januzzi, 2004), o que pode ter influenciado a consolidação mais precoce de meios de acessibilidade para estes públicos. Por outro lado, pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA tiveram inclusão tardia no grupo de PCD (Lei n. 12.764, 2012).

O movimento histórico de luta pela inclusão social das pessoas com deficiência influenciou a legislação de vários países, inclusive a do Brasil (Cabral, 2013; Oliveira *et al.*, 2016; Pereira *et al.*, 2016; Cabral, 2017; Maior, 2017; Cabral, 2018; Baptista, 2019; Guimarães *et al.*, 2021). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008) compreende a Educação Especial como modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Afirma que a escola comum deve ofertar serviços e estratégias específicas voltadas para a educação de pessoas com deficiência, como a organização de recursos pedagógicos que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei n. 13.146, 2015), baseada na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 (Ministério da Justiça e Cidadania, 2016), caracterizou as pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, sensorial, intelectual ou mental e cuja condição em interação com as barreiras do ambiente pode obstruir sua participação social plena.

Com o tempo, a ampliação da inclusão na educação básica impulsionou o aumento do número de pessoas com deficiência no ensino superior (Cabral, 2013). As principais políticas de acessibilidade neste nível de ensino surgiram a partir da década de 2000 e impulsionaram a ampliação do acesso e a criação de serviços de apoio. A reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (Lei n. 13.409, 2016) permitiu um aumento histórico do número de pessoas com deficiência ingressantes em universidades (Cabral, 2013; Oliveira *et al.*, 2016; Pereira *et al.*, 2016; Cabral, 2017; Cabral, 2018; Van Petten *et al.*, 2018; Lara & Sebastián-Heredero, 2020; Guimarães *et al.*, 2021).

Há aproximadamente 63.000 estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior - IES do Brasil. Apesar de ainda representam apenas cerca de 0,7% do total das matrículas em cursos de graduação, o número é crescente. Entre 2020 e 2021, houve aumento de 14% das matrículas deste grupo (Ministério da Educação,

2022), o que indica que seu acesso ao ensino superior segue em ampliação. Desse modo, é crescente o ingresso de estudantes com Deficiências Física, Visual, Auditiva, Intelectual, Mental, Múltipla e Transtorno do Espectro Autista no ensino superior.

A ampliação do acesso dos referidos sujeitos aos cursos de graduação impulsionou a criação de serviços de apoio ao estudante com deficiência no ensino superior brasileiro, constituindo um novo campo de atuação organizacional. Isso se deu principalmente a partir do Programa Incluir (Documento Orientador, 2013; Lara & Sebastián-Heredero, 2020) que estimulou a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. A adoção de critérios de avaliação da acessibilidade nos processos regulatórios do ensino superior também pode ter impulsionado a criação dos serviços de apoio (Ministério da Educação, 2013).

A Teoria Institucional analisa o processo de padronização de comportamentos e de ações nas organizações como indicador do nível de institucionalização das práticas organizacionais. As organizações se tornam mais parecidas com as demais de seu campo de atuação ao longo de seu processo de desenvolvimento, constituindo o fenômeno do isomorfismo (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Dimaggio & Powell, 2005; Walter *et al.*, 2011; David *et al.*, 2019). Neste estudo, a Teoria Institucional poderá contribuir para avaliação da consolidação das ações institucionais voltadas à promoção do aprendizado da pessoa com deficiência no ensino superior por meio dos serviços de apoio.

A ampla criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais a partir de 2010 indica a consolidação de um modelo de atendimento à pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro (Cabral, 2017; Cabral, 2018; Lara & Sebastián-Heredero, 2020; Guimarães *et al.*, 2021). Estudos indicam que, no ano de 2014, das 62 Universidades Federais brasileiras existentes naquele período, 54 já possuíam Núcleos de Acessibilidade (Cabral & Melo, 2017).

A Revisão da Literatura realizada por Cabral (2017) indica que há também consolidação de práticas institucionais referentes ao formato de ingresso. A reserva de vagas e a concessão de condições especiais de prova no vestibular eram práticas adotadas por pouquíssimas IFES até o ano de 2010, mas houve padronização do formato de ingresso e das condições de prova a partir das mudanças na legislação.

A acessibilidade, em sua concepção ampla, vai além do acesso e envolve aspectos como as barreiras atitudinais, a avaliação da aprendizagem, a promoção da autonomia e a participação do estudante na vida acadêmica mais ampla (Sasaki, 2019). Em pesquisa sobre os serviços de apoio a estudantes com deficiência criados por universidades da Europa, Cabral (2013) avaliou

como boas práticas o acolhimento ao estudante no momento do seu ingresso no curso e acompanhamento ao longo da formação. Considera fundamental o acompanhamento da trajetória acadêmica do estudante com deficiência para a constante avaliação das barreiras e atendimento às demandas surgidas ao longo do curso (Cabral, 2013).

## **1.2 Problema e Questão Central de Pesquisa**

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é um fenômeno recente e vem se consolidando como um novo campo de práticas nas organizações de ensino superior. No Brasil, o fenômeno teve início com experiências isoladas de ingresso de estudantes com deficiência em algumas instituições de ensino superior, ganhou força com a pressão exercida pelo movimento social e vem se consolidando como campo organizacional com a criação de legislação específica, como a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015 (Lei n. 13.146, 2015), e o Decreto nº. 7.611/2011 (Decreto n. 7.611, 2011), a estruturação de um serviço de apoio aos estudantes, a destinação de recursos públicos e o estabelecimento de práticas próprias (Cabral, 2017; Cabral, 2018; Lara & Sebastián-Heredero, 2020; Guimarães *et al.*, 2021).

A criação dos setores de apoio aos estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior é um marco importante neste processo, pois contribui para a definição dos Núcleos de Acessibilidade como modelo de serviço para o campo. A análise do isomorfismo nas práticas dos Núcleos pode contribuir para avaliação quanto à tendência de institucionalização de áreas específicas neste novo campo organizacional. Na presente pesquisa, ressaltam-se, sobretudo, as práticas pedagógicas, pois o aprendizado é um aspecto central da formação em nível superior e ainda há poucas pesquisas sobre este aspecto. Nesse sentido, a Teoria Institucional - TI pode oferecer importantes contribuições à análise da acessibilidade pedagógica no ensino superior.

Aspectos da prática pedagógica são fundamentais para a permanência e aprendizado dos estudantes com deficiência no ensino superior (Cabral, 2013; Oliveira *et al.*, 2016; Pereira *et al.*, 2016; Cabral, 2017; Cabral, 2018; Guimarães *et al.*, 2021). Entretanto, segundo Cabral e Melo (2017), poucas IES monitoram as trajetórias de formação dos estudantes com deficiência para identificar demandas, incluindo as de acessibilidade pedagógica. O levantamento realizado por Nunes e Magalhães (2016) indica também que muitas instituições não fazem um mapeamento inicial de demandas de apoio pelos estudantes.

As pesquisas de Cabral e Melo (2017) e de Nunes e Magalhães (2016) apontam a consolidação de algumas práticas voltadas à promoção da acessibilidade no ensino superior, tais como a adoção da reserva de vagas para pessoas com deficiência como formato padrão de ingresso e a definição dos Núcleos de Acessibilidade como modelo de serviço de apoio para as IFES. Entretanto, estas pesquisas apontam a necessidade de realização de estudos, bem como o desenvolvimento de estratégias de atendimento, sobre o monitoramento das trajetórias acadêmicas e sobre os aspectos pedagógicos de forma a permitir a identificação sistemática de demandas e a construção de estratégias eficazes de apoio ao aprendizado.

Por ser um campo organizacional recente, a área de pesquisa sobre a gestão dos serviços de apoio também está em consolidação e algumas áreas deste campo parecem ter se desenvolvido mais, enquanto outras apresentam poucos estudos. A gestão da acessibilidade pedagógica é uma área com baixa consolidação cujas ações precisam ser fortalecidas e ampliadas (Hormazábal *et al.*, 2016; García-González *et al.*, 2021; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Matos & Pimentel, 2019; Villuta, 2017; Perez-Castro, 2019).

A fim de utilizar os conceitos da Teoria Institucional para investigar o processo de consolidação da acessibilidade pedagógica no ensino superior, este estudo pretende contribuir para responder à questão: quais ações de acessibilidade pedagógica estão se consolidando como práticas institucionais dos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras?

### **1.3 Objetivos**

#### ***1.3.1 Objetivo geral***

Analisar a institucionalização de práticas de acessibilidade pedagógica nos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras.

#### ***1.3.2 Objetivos específicos***

- a) Identificar as ações de acessibilidade pedagógica de apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência de cursos de graduação realizadas em Universidades Federais brasileiras, na visão de gestores e técnicos dos Núcleos de Acessibilidade dessas organizações;
- b) Analisar as ações de acessibilidade pedagógica dos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais para identificar o grau de similaridade das práticas institucionais.

## 1.4 Justificativa

A investigação das práticas institucionais adotadas por Universidades Federais brasileiras, quanto à sua configuração e ao seu nível de institucionalização, pode contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, em especial no que se refere à promoção da acessibilidade no processo de aprendizado. A identificação de práticas institucionais de promoção da acessibilidade pedagógica poderá contribuir para a avaliação de estratégias voltadas ao aprendizado dos graduandos com deficiência, visando sua permanência e formação de qualidade, aspectos fundamentais na garantia do direito dos estudantes com deficiência à formação de nível superior.

Neste estudo, a acessibilidade pedagógica é compreendida como condição de acesso pleno à aprendizagem (Documento Orientador, 2013; Ministério da Educação, 2013; Sasaki, 2019). A presente pesquisa tem como objetivo avaliar o processo de institucionalização de ações de acessibilidade pedagógicas nos Núcleos de Inclusão de Universidades Federais, com base nos conceitos da Teoria Institucional – (TI).

O campo da acessibilidade no ensino superior brasileiro pode ser considerado emergente na literatura científica em que indicadores da avaliação da gestão da acessibilidade nas IFES estão em desenvolvimento, sendo que o uso da Teoria Institucional para avaliar o grau de institucionalização pode contribuir para maior compreensão deste fenômeno. Por outro lado, a diversidade nas organizações é um tema emergente de pesquisa na área da administração e a adaptação dos conceitos da Teoria Institucional para estudo de fenômenos de acessibilidade contribuirá para ampliação dos usos desta teoria.

Foi identificado apenas um exemplo de utilização da TI no estudo de fenômenos de acessibilidade, o estudo de Persson (2008), no qual os conceitos da referida teoria são utilizados para investigar as políticas e práticas educacionais inclusivas na Suécia e evidenciar a distância entre o discurso e as práticas institucionais adotados no atendimento aos estudantes com deficiência na educação básica.

O levantamento de artigos publicados até o ano de 2022 nas bases de dados *Web of Science*, *Scielo* e *Scopus* combinando três palavras-chave “*higher education*” (ensino superior), “*people with disabilities*” (pessoas com deficiência) e “*Institutional Theory*” (Teoria Institucional) não apresentou resultados válidos. Isso indica que a adaptação dos conceitos da

Teoria Institucional para o estudo da acessibilidade no ensino superior é incomum. Dessa forma, este estudo contribuirá para ampliação de seus usos.

Foram efetuadas buscas por artigos publicados até o ano de 2022 nas plataformas *Web of Science*, *Scopus* e *Scielo*, usando a combinação das palavras-chave: “*higher education*” (ensino superior) and “*people with disabilities*” (pessoas com deficiência). Desconsiderando os artigos repetidos entre as plataformas, foram considerados 310 trabalhos para a análise de títulos e resumos. Desses, foram identificados 64 artigos com no mínimo uma palavras-chave relacionada à acessibilidade pedagógica nos títulos e resumos. Porém, somente 30 destes artigos apresentaram resultados de pesquisas envolvendo a aprendizagem de estudantes com deficiência em cursos de graduação e pós-graduação. O resultado do levantamento indica, portanto, a necessidade de mais estudos sobre a temática.

Assim sendo, pretende-se utilizar os conceitos da Teoria Institucional para avaliar o grau de institucionalização de aspectos de acessibilidade no ensino superior, a fim de contribuir para maior compreensão deste fenômeno emergente. Ademais, esta pesquisa pretende contribuir academicamente com uma abordagem inovadora do uso da Teoria Institucional na investigação de aspectos da acessibilidade no ensino superior.

Igualmente, busca-se contribuir para a gestão da acessibilidade no ensino superior com a identificação de estratégias voltadas ao aprendizado dos graduandos com deficiência, visando sua permanência e formação de qualidade, aspectos fundamentais na garantia do direito dos estudantes com deficiência à formação de nível superior.

### **1.5 Adequação à linha de pesquisa**

O tema *Mudança Organizacional* é abordado neste estudo e se encontra inserido no eixo temático de *Mudança e Cultura* da linha de pesquisa *Relações de Poder e Dinâmica das Organizações* da área de concentração em *Organização e Estratégia* do Mestrado em Administração do Centro Universitário Unihorizontes. Um dos objetivos desta linha de pesquisa é analisar as novas formas organizacionais e de negócios.

O interesse do estudo se pauta nas mudanças ocorridas em organizações do tipo Instituições de Ensino Superior em curso a partir da criação da legislação voltada a garantir a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Mais especificamente, visa analisar a estratégia adotada por Universidades Federais para consolidação do atendimento a um novo

público dos serviços das instituições públicas de ensino superior, o público composto pelas pessoas com deficiência.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Teoria Institucional**

A Universidade, setor abordado neste estudo, é uma organização de tipo profissional. Este perfil de organização é caracterizado pela estrutura descentralizada e pela difusão do poder entre profissionais especializados. Nestas organizações é comum a adoção de estratégias emergentes que dão origem a rotinas que, com o tempo, tornam-se padrões de comportamento e consolidam-se em processos institucionais e tal formato de desenvolvimento da estratégia organizacional pode ser classificado como estratégia de aprendizado (Mintzberg *et al.*, 2010).

A Teoria Institucional, importante corrente teórica das estratégias de aprendizado, aborda as relações que a organização estabelece com outras organizações e com o ambiente e analisa o processo de institucionalização de organizações e campos organizacionais. Ademais, analisa o processo de padronização de comportamentos e de ações nas organizações como indicador do nível de institucionalização das práticas organizacionais (Powell & DiMaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; DiMaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019).

A Teoria Institucional é influenciada pelos estudos de Max Weber sobre o processo de burocratização, fenômeno situado no contexto da economia capitalista. Com a burocratização, as organizações passaram a se orientar pela racionalidade e a adotar critérios instrumentais para atender às demandas de eficiência e, assim, alcançar sucesso na competição por recursos e clientes. A referida teoria propõe que outros fatores influenciam o processo de institucionalização das organizações, em especial a busca por legitimação. Os autores desta corrente teórica afirmam que as organizações tendem a adotar características similares às demais de seu campo de atuação, ao longo de seu processo de desenvolvimento, constituindo o fenômeno do isomorfismo (Powell & DiMaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; DiMaggio & Powell, 2005; David *et al.*, 2019).

A análise do fenômeno do isomorfismo envolve os macroaspectos da estratégia organizacional e tem foco na relação que ocorre entre as organizações dentro de um mesmo campo organizacional. Os pesquisadores estudam as semelhanças entre as organizações dentro de um campo organizacional e o processo de padronização de comportamentos e de ações entre

elas, motivado pela busca de legitimidade (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Dimaggio & Powell, 2005; Walter *et al.*, 2011; David *et al.*, 2019).

A Teoria da Estruturação contribui para a compreensão do processo de institucionalização e embasa a Teoria Institucional (Walter *et al.*, 2011). Práticas sociais altamente consolidadas ao longo do tempo, assim como as organizações e campos organizacionais, tiveram início em ações individuais, também chamadas agências, que depois foram partilhadas entre os sujeitos ou agentes e foram repetidas cotidianamente de forma idêntica, até criarem rotinas de ação que se consolidaram ao longo de grandes períodos do tempo, em geral, em períodos superiores ao tempo médio de vida de um ser humano (Giddens, 2009; Walter *et al.*, 2011).

De acordo com a Teoria da Estruturação, as instituições sociais são constituídas em essência por aspectos simbólicos que se materializam e se solidificam em práticas sociais. As práticas que apresentam maior permanência no espaço e no tempo passam a constituir as instituições, formas simbólicas mais estáveis e consolidadas (Powell & Dimaggio, 1991; Giddens, 2009; Walter *et al.*, 2011).

A rotinização das práticas sociais leva à sua institucionalização. Após institucionalizadas, tais práticas passam a influenciar sobremaneira os agentes, de forma a garantir a reprodução das ações que assegurem sua continuidade. Assim, o peso das ações individuais decai com o tempo e, após a consolidação, a própria estrutura de um campo organizacional passa a influenciar a tomada de decisão sobre ele (Giddens, 2009; Walter *et al.*, 2011).

A base das teorias institucionais se deve a Selznick que, em 1948, propôs que as organizações são a expressão de valores sociais. No início da década de 1960, Schutz afirmou que as organizações, ao longo do tempo, classificam e categorizam suas ações para criar procedimentos habituais. Na década de 1980, Zucker assinalou que à medida em que os procedimentos são tipificados ocorre o desprendimento do significado da ação para o indivíduo. Segundo ele, os processos organizacionais surgem da busca por resolução de conflitos e as ações de sucesso passam a ser adotadas em maior escala (Powell & Dimaggio, 1991; Pereira, 2012; David *et al.*, 2019).

Com a adoção frequente, as ações tornam-se comportamentos habituais do grupo na resolução de conflitos similares. Dessa maneira, o processo passa por três fases: habituação, objetificação e sedimentação. As ações passadas são classificadas e categorizadas na fase de habituação. Ao serem generalizadas, os processos entram na fase de objetificação. Quando os

novos membros desconhecem a origem das ações padrão da organização, os processos estão na fase de sedimentação. Enquanto os primeiros membros da organização conhecem a origem e o significado dos processos, pois contribuíram para sua incorporação, os novos membros seguem procedimentos já sedimentados. Por outro lado, eles contam com maior clareza de normas, o que contribui para o fortalecimento da identidade organizacional e difusão mais rápida de práticas (Powell & Dimaggio, 1991; Pereira, 2012; David *et al.*, 2019).

Tolbert e Zucker (1998) propõem um modelo de indicadores com base na Teoria Institucional, sendo que tal modelo conta com três estágios de institucionalização das organizações: pré-institucional, semi-institucional e de total institucionalização. O modelo aponta indicadores qualitativos do nível de institucionalização com os conceitos: processos, características dos adotantes, ímpeto para difusão, atividade de teorização, variância na implementação e taxa estrutural de fracasso (Tolbert e Zucker, 1998). Para cada estágio, a variável qualitativa tem uma intensidade ou formato de práticas, conforme demonstra o quadro 1:

**Quadro 1** Estágios de institucionalização e dimensões comparativas

<b>Dimensão</b>	<b>Estágio pré Institucional</b>	<b>Estágio semi-institucional</b>	<b>Estágio de total institucionalização</b>
<b>Processos</b>	Habituação	Objetificação	Sedimentação
<b>Características dos adotantes</b>	Homogêneos	Heterogêneos	Heterogêneos
<b>Ímpeto para difusão</b>	Imitação	Imitativo / normativo	Normativa
<b>Atividade de teorização</b>	Nenhuma	Alta	Baixa
<b>Variância na implementação</b>	Alta	Moderada	Baixa
<b>Taxa de fracasso estrutural</b>	Alta	Moderada	Baixa

Fonte: Tolbert e Zucker (1998, p. 211).

Em 1983, Dimaggio e Powell publicaram o artigo “A Gaiola de Ferro Revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais”. O artigo foi posteriormente traduzido e publicado no Brasil (Dimaggio & Powell, 2005). Os autores partiram dos trabalhos de Max Weber sobre a racionalização e consequente processo de

burocratização, fenômeno que consideram irreversível. Ponderam, entretanto que os mecanismos de racionalização mudaram no atual contexto, no qual a burocratização do Estado e das organizações está consolidada (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019). Dimaggio e Powell (2005) afirmam:

Hoje, no entanto, a mudança estrutural nas organizações parece ser cada vez menos orientada pela competição ou pela necessidade de eficiência. (...) campos organizacionais altamente estruturados fornecem um contexto em que esforços individuais para lidar racionalmente com a incerteza e com as restrições levam, de maneira conjunta, à homogeneidade em termos de estrutura, cultura e resultados (Dimaggio & Powell, 2005, p.75).

No processo de homogeneização, um grupo diverso de organizações dá início a uma atividade e, se ganhar importância crescente, ela pode dar origem a um novo campo organizacional. Em seu estágio inicial, o campo apresenta grande diversidade de abordagens e formas. Dentro do campo, as organizações competem por recursos, por clientes e também por poder político e legitimação social. Elas adotam determinadas práticas buscando alcançar a confiança dos interessados em suas atividades (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019).

O campo passa por consolidação de práticas à medida em que se estabelece e tende a homogeneizar as organizações de seu meio, tanto as já existentes como as ingressantes. Tal fenômeno é denominado isomorfismo, conceito criado por Hawley no final da década de 1960, e que se caracteriza por pressões que tornam as organizações mais parecidas entre si. Apesar de trazer reconhecimento social, o isomorfismo torna as organizações menos criativas e menos inovadoras (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019).

Há três tipos de isomorfismo: coercitivo, mimético e normativo. O isomorfismo coercitivo se dá por pressão externa formal ou informal, por exemplo, obrigações legais e fiscais, determinações de conselhos profissionais e acordos interorganizacionais. O isomorfismo mimético ocorre quando uma instituição situada em um contexto de incertezas busca imitar outras instituições mais consolidadas e as toma como modelo para a definição de suas práticas. Isso permite economizar tempo na busca por soluções. A cópia pode ocorrer

formalmente através de consultorias ou informalmente, por exemplo, na transferência da experiência de funcionários por meio da rotatividade entre empresas. As organizações com maior reconhecimento em sua área tendem a ser tomadas por modelos por organizações menos reconhecidas (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019).

O isomorfismo normativo é caracterizado pelo atendimento às expectativas culturais que formam os padrões de qualidade esperados por parceiros e clientes. As universidades e outras organizações de formação profissional são difusoras de práticas, enquanto os conselhos e associações profissionais são definidores de normas comuns. Assim, a formação e as normas profissionais contribuem para a similaridade entre profissionais da mesma classe e eles influenciam as práticas das organizações (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019).

A influência das profissões nas organizações pode ocorrer de forma direta, por meio das entidades de classe, ou de forma indireta pela ação de profissionais da organização seguindo os conhecimentos adquiridos em sua área de formação. O processo de seleção dos profissionais para atuar na organização contribui para a escolha daqueles que atendam às práticas que se deseja tornar comuns e o plano de carreira orienta as escolhas de capacitação. Ambos também contribuem para o isomorfismo normativo (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019).

No âmbito organizacional, os seguintes fatores contribuem para maior isomorfismo: dependência e intercâmbio entre organizações; centralização de recursos, pois permite imposição de práticas pela parte mais forte; falta de tecnologias bem definidas para atingir os fins, visto levar à busca por modelos bem-sucedidos; ambiguidade de metas, pois estimula a procura por modelos com procedimentos legitimados; maior confiança na formação acadêmica, pois a socialização universitária difunde modelos dominantes; participação dos gestores em associações e redes de relacionamento entre organizações (Dimaggio & Powell, 2005).

O grau de isomorfismo pode ser um indicador do estágio de evolução de um campo institucional e pode permitir identificar os campos mais consolidados. Em razão disso, Dimaggio e Powell (2005) sugerem o desvio-padrão como indicador quantitativo de mudanças isomórficas, sendo que o grau reduzido de desvio-padrão nos valores dos indicadores das organizações pesquisadas indica maior homogeneização de práticas (Powell & Dimaggio,

1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019).

As organizações públicas, objeto do presente estudo, não competem por recursos e clientes, mas buscam legitimação social e, em função disso, estão sujeitas aos três tipos de isomorfismo. A homogeneização de práticas pode trazer-lhes a vantagem de economia de custos na busca de soluções para os problemas enfrentados. Além do mais, a menor competição entre as instituições públicas pode ser um facilitador dos processos isomórficos (Nascimento, Padilha & Sano, 2017).

## **2.2 Contribuições da Teoria Institucional para a análise da consolidação dos serviços de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior**

As Instituições Federais de Ensino Superior - IFES são o principal alvo das políticas públicas de inclusão no ensino superior. A partir da década de 2000, várias IFES criaram os Núcleos de Acessibilidade (Cabral & Melo, 2017). A Teoria Institucional pode contribuir com a identificação de aspectos comuns dos serviços de apoio que estão sendo criados nestas organizações, pois, o processo de consolidação citado pelos pesquisadores da área é coerente com a institucionalização que se dá por processos isomórficos.

As políticas públicas nacionais voltadas à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior têm por marcos regulatórios principais a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei n. 13.146, 2015), que constitui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e a Lei que estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas IFES (Lei n. 13.409, 2016), sendo que os referidos marcos podem ser considerados fatores de isomorfismo coercitivo, por definem obrigações legais para as IFES. Eles influenciaram principalmente o acesso dos estudantes através da reserva obrigatória de vagas e da definição de condições especiais de provas para o vestibular (Cabral & Melo, 2017).

A literatura aponta que o ingresso de estudantes com deficiência nos cursos de graduação teve aumento aproximado de 15 vezes, entre 2006 e 2016 (Cabral, 2017). Considerando os dados dos ingressantes da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, no ano de 2018, Van Petten *et al.* (2018) afirmam que “as cotas permitiram a entrada de um número considerável de

pessoas em um mesmo processo seletivo, o que não foi observado antes na história da Universidade” (Van Petten *et al.*, p. 138).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008) definiu novos parâmetros do atendimento educacional especializado, considerando a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino. O Programa Incluir (Documento Orientador, 2013; Lara & Sebastián-Heredero, 2020) dotou as IFES de recursos para a criação dos órgãos de referência de inclusão denominados Núcleos de Acessibilidade. O instrumento nacional de avaliação dos cursos de graduação passou a contar com critérios de avaliação da acessibilidade (Ministério da Educação, 2013). Todos eles podem ser considerados fatores de isomorfismo normativo, por nortear os padrões a serem estabelecidos para os serviços.

O desafio colocado para as Instituições de Ensino Superior envolve o aumento no número de estudantes com deficiência, a necessidade de atendimento à legislação e aos critérios de avaliação de cursos. Entretanto, por ser uma área muito recente, faltam estratégias consolidadas de promoção da acessibilidade no ensino superior. Nesse sentido, este campo está situado em um contexto de incertezas, cenário que impulsiona o isomorfismo mimético, segundo a Teoria Institucional.

As Universidades Federais concentram o maior número de matrículas de estudantes brasileiros com deficiência (Cabral, 2013). As mais procuradas pelos estudantes com deficiência possivelmente assumiram papel central nas ações de inclusão no ensino superior, pois foram pioneiras na criação de modelos de serviços e podem ter se tornado referência para as Universidades com menor número de estudantes deficiência, caracterizando o isomorfismo mimético.

Além de contribuir para a identificação dos vários tipos de fenômenos isomórficos que estão ocorrendo no campo da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, a Teoria Institucional pode contribuir para a identificação do nível de consolidação deste campo institucional. Ela indica que a maior heterogeneidade de processos está ligada ao início do processo institucionalização, enquanto a maior homogeneidade indica sua consolidação. A análise da concentração e dispersão de práticas de acessibilidade nas Universidades Federais pode representar a consolidação de modelos de serviços de acessibilidade nestas organizações.

Na avaliação de práticas de acessibilidade de sete Universidades Federais no ano de 2013, foi evidenciado que seis delas contavam com núcleos de acessibilidade e a sétima contava com uma Comissão de Acessibilidade voltada à futura constituição do Núcleo (Nunes &

Magalhães, 2016). Em 2014, o levantamento nacional sobre os Núcleos de Acessibilidade indicou que das 62 IFES brasileiras, 54 já haviam criado este setor em sua estrutura organizacional. A ampla criação de Núcleos, a partir do ano 2010, evidencia a consolidação do modelo de atendimento especializado para o ensino superior brasileiro fomentado pelas políticas públicas. O formato de vinculação desse setor à estrutura organizacional, porém, é variado. Em algumas IFES ele está ligado diretamente à Reitoria, órgão central, e em outras está ligado a órgãos de assistência estudantil, de gestão da graduação ou outros órgãos (Cabral & Melo, 2017; Pletsch & Melo, 2017).

Outro ponto consolidado, indicado neste levantamento, refere-se ao formato de ingresso, ou seja, reserva de vagas e a concessão de condições especiais de prova no vestibular eram práticas adotadas por pouquíssimas IFES até o ano de 2010, mas hoje são práticas comuns com grande homogeneidade (Cabral & Melo, 2017). Conforme citado anteriormente, tais práticas foram incluídas como obrigatórias pela legislação recente, o que impulsionou a padronização do formato de ingresso.

As sete Universidades pesquisadas por Nunes e Magalhães (2016) contavam com equipes multidisciplinares no atendimento ao estudante com deficiência. Os estudos nacionais confirmam a heterogeneidade na composição das equipes dos Núcleos de Acessibilidade. O profissional mais presente é o intérprete de Libras, seguido por pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas, assistentes sociais e outros profissionais (Cabral & Melo, 2017; Ciantelli e Leite (2016).

O número de profissionais com formação específica para o atendimento à pessoa com deficiência é insuficiente, sendo necessário um maior número de revisor Braille, guia-intérprete, instrutor de Libras e transcritor Braille nos Núcleos de Acessibilidade. Apesar de intérpretes de Libras serem os profissionais em maior número nas equipes, a Revisão da Literatura aponta sua insuficiência em relação à demanda das universidades federais (Cabral & Melo, 2017; Pletsch & Melo, 2018).

Todas as instituições pesquisadas por Nunes e Magalhães (2016) contavam com alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. Os alunos com deficiência visual estavam representados em todas elas. Em cinco delas havia também alunos com deficiência auditiva e alunos com deficiência física. As instituições pesquisadas por Cabral e Melo (2017) contavam com maior número de estudantes com deficiência visual (39%), física (28%) e auditiva (26%). Houve baixa participação dos estudantes com deficiência intelectual, mental, múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior no período das

pesquisas. Observa-se, portanto, a consolidação do ingresso de alguns subgrupos específicos de deficiência.

Nas pesquisas de Cabral e Melo (2017) e de Nunes e Magalhães (2016), as instituições pesquisadas não apresentaram práticas sistemáticas de monitoramento de demandas de apoio dos graduandos com deficiência. O monitoramento poderia contribuir para a identificação de dificuldades de aprendizado, entretanto, o acompanhamento acadêmico, voltado à permanência dos estudantes com deficiência nos cursos superiores, é uma área de promoção da acessibilidade que conta com menor consolidação quanto aos apoios ofertados pelas IES.

As sete IFES pesquisadas por Nunes e Magalhães (2016) desenvolviam apoios didático-pedagógicos ao estudante com deficiência visual. Em cinco delas havia serviços voltados a estudantes surdos (deficiência auditiva), principalmente a interpretação em Libras. Em quatro IFES foram realizadas reformas e adaptação de espaços físicos. Os subgrupos Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista - TEA foram pouco representados nas matrículas das IFES no momento da pesquisa. Apenas duas delas ofertavam tutorias ou monitorias de acompanhamento acadêmico e apenas uma contava com plano de desenvolvimento individual, voltado para a adaptação curricular, atualmente denominado Plano Educacional Individualizado – PEI (Nunes e Magalhães, 2016).

Os apoios do tipo tutorias, monitorias de acompanhamento acadêmico e PEI são importantes para todas as áreas de deficiência, mas são demandados principalmente por estudantes com deficiência intelectual e TEA. Os resultados encontrados por Nunes e Magalhães (2016), sugerem que há uma correlação entre a representatividade dos subgrupos de deficiência nas instituições e a consolidação de serviços de áreas específicas de acessibilidade (Nunes & Magalhães, 2016). Nesse sentido, é possível que a tendência de consolidação de serviços voltados para cada área de deficiência seja influenciada pela representatividade de cada subgrupo de deficiência nas matrículas.

O avanço na legislação quanto à inclusão no ensino superior não garante a legitimação do processo nas práticas das instituições. Muitos desafios ainda precisam ser superados. A quase totalidade das IFES indicou insuficiência de profissionais nos Núcleos de Acessibilidade, sendo que a maioria indicou dificuldades para a inclusão dos estudantes relacionadas à falta de preparo dos docentes e quase metade apontou problemas de infraestrutura (Cabral & Melo, 2017). Além da insuficiência do número de profissionais, Pletsch e Melo (2018) observam a necessidade de melhorias na acessibilidade pedagógica, arquitetônica e nos transportes. As dificuldades citadas

impactam negativamente a qualidade do serviço ofertado ao estudante e influenciam o ritmo de consolidação do campo.

O isomorfismo pode ser tomado como indicador da institucionalização, mas não pode ser visto como processo determinado e imutável. Assim, torna-se imprescindível investigar o que motiva a adoção das práticas que estão se tornando hegemônicas neste campo em consolidação e avaliar se as ações de fato atendem à acessibilidade demandada pelo público-alvo. Como Dimaggio e Powell (2005) apontam, as práticas adotadas em processos de isomorfismo nem sempre são as mais eficazes. A centralidade de algumas IFES no processo é importante, mas a adoção de seus modelos precisa ser criteriosa para evitar a simples cópia e garantir o atendimento às demandas regionais que podem ser muito variadas em função da diferença socioeconômica e cultural entre as populações. Considerando o histórico de exclusão social das pessoas com deficiência, a adoção de estratégias de acessibilidade deve ocorrer de forma cuidadosa.

A análise do isomorfismo, foco da Teoria Institucional, pode contribuir com importantes indicadores da forma como as políticas de inclusão no ensino superior estão se consolidando nas IES. Com base na teoria em referência, torna-se possível identificar a presença dos três tipos de isomorfismo no processo de institucionalização da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e o estudo empírico permitirá avaliar o nível de consolidação de serviços pedagógicos com base na maior concentração de determinadas práticas.

### **2.3 Acessibilidade nas políticas educacionais brasileiras**

O movimento mundial pela inclusão social das pessoas com deficiência teve como um de seus principais reflexos a inclusão educacional das pessoas com deficiência nas escolas comuns. Na década de 1990, esse movimento influenciou a mudança na legislação da educação básica brasileira e, a partir dos anos 2000, passou a influenciar também a legislação sobre o ensino superior. Diante de tal relevante mudança social, as organizações de ensino superior precisaram desenvolver novas estratégias de atuação para atendimento à diversificação de seu público (Cabral, 2013).

A inclusão de pessoas com deficiência - PCD nos cursos de graduação é um fenômeno recente no Brasil não somente como política pública, mas também como política organizacional das Instituições de Ensino Superior - IES. Ele é fruto do movimento internacional pela inclusão

social das pessoas com deficiência que estimulou mudanças para que a educação de todas as crianças passasse a ser realizada na escola comum. Com o tempo, a inclusão na educação básica impulsionou o aumento do número de pessoas com deficiência também no ensino superior (Cabral, 2013).

A partir de 2016, é crescente o ingresso de estudantes com Deficiências Física, Visual, Auditiva, Intelectual, Mental, Múltipla e Transtorno do Espectro Autista - TEA nos cursos de graduação e pós-graduação de Instituições de Ensino Superior. No Brasil, as principais políticas inclusivas surgiram na década de 2000 e impulsionaram, além da ampliação do acesso, a criação de serviços de atendimento educacional específico. Para garantia do acesso e também para a promoção da permanência e do aprendizado, as instituições estão realizando diversas mudanças organizacionais a fim de adotar práticas de gestão da acessibilidade. O contexto histórico da inclusão no cenário nacional evidencia os marcos na construção destas políticas e práticas (Cabral & Melo, 2017).

A população mundial de pessoas com deficiência constituía cerca de 1 bilhão de pessoas no início da década de 2010 (WHO, 2012; UN, 2018). No Brasil, os dados do Censo 2010 estimaram este grupo populacional em 46 milhões de pessoas (Ministério da Educação, 2022). Em 2021, foi estimado que o Brasil possuía 18,6 milhões de pessoas com deficiência moderada a severa, segundo o Censo do Ensino Superior. Esse número representa 8,9% de toda a população brasileira (Ministério da Educação, 2022).

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Ministério da Justiça e Cidadania, 2016) conceitua as pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, sensorial, intelectual ou mental e cuja condição em interação com as barreiras do ambiente pode obstruir a participação social plena (Ministério da Justiça e Cidadania, 2016). A principal mudança em relação ao modelo anterior de conceituação da pessoa com deficiência é a consideração da contribuição do ambiente na definição da deficiência, conceito que passa a definir-se a partir da relação entre características do sujeito e fatores ambientais.

A educação das pessoas com deficiência ao longo da história envolve etapas de exclusão, segregação, integração e inclusão sociais. Na fase de exclusão, em muitas culturas as pessoas com deficiência foram ignoradas, rejeitadas e perseguidas por serem vistas como incapazes de contribuir socialmente. Na fase de segregação, organizações religiosas cristãs criaram e administraram instituições voltadas a acolher essas pessoas, com o objetivo de ofertar cuidados. Nessas instituições, as pessoas com deficiência encontravam principalmente abrigo e

alimento. Aos poucos, as instituições se especializaram em atender cada área de deficiência e surgiram igualmente escolas especiais e oficinas de formação para o trabalho. A década de 1960 foi o auge desse modelo, quando foram criadas muitas escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas de trabalho, clubes e associações esportivas para pessoas com deficiência em vários países (Sasaki, 1997; Sasaki, 2019).

Entretanto, neste momento ocorreu também o início do movimento social pela inclusão das pessoas com deficiência no espaço social comum, inicialmente baseado na ideia de integração. Nesta fase, foram feitas tentativas de integrar as escolas especiais, espaços segregados, às escolas comuns por meio da criação de classes especiais nas escolas comuns. A integração era baseada apenas na capacidade e esforço individual do estudante com deficiência se adaptar ao meio social comum. Tal concepção da deficiência como condição individual ligada apenas às características biológicas do sujeito constitui o modelo médico da deficiência e tem a limitação de responsabilizar apenas o indivíduo por sua participação social (Sasaki, 1997; Sasaki, 2019).

A fase de inclusão teve início no final da década de 1980, quando as crianças com deficiência passaram a frequentar classes comuns em países da Europa e no Canadá e Estados Unidos. O paradigma da inclusão, o mais aceito atualmente, é baseado no modelo social da deficiência em que o ambiente passa a ser considerado como agente que contribui para a composição da deficiência e que pode contribuir para a construção da acessibilidade. Nesse modelo, cabe às pessoas com deficiência e também à sociedade construir soluções que equiparem oportunidades de participação para todos. Assim, o paradigma da inclusão tem por princípio norteador a presença de todas as crianças na escola comum e atribui à sociedade o papel de se adaptar para atender às necessidades diferenciadas de aprendizagem (Sasaki, 1997; Sasaki, 2019).

No Brasil, o primeiro marco histórico de políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com deficiência foi a criação dos institutos nacionais para a educação básica de cegos e surdos na metade do século XIX, baseada em experiências europeias. Em 1854, inaugurou-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, foi inaugurado o Collégio Nacional para Surdos-Mudos, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, as duas instituições constituem centros nacionais de referência nas áreas de deficiência visual e auditiva, atuando, por exemplo, por meio de produção de conteúdo acessível, desenvolvimento de recursos didáticos e apoio às instituições públicas e privadas (Baptista, 2019).

No início do século XX, além dos institutos nacionais especializados para cegos e surdos, surgiram iniciativas esparsas de atendimento educacional no nível básico a outros grupos de pessoas com deficiência, com ações educativas combinadas com assistência social e ao cuidado em saúde. As instituições privadas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, foram os principais agentes. Como o tempo elas se consolidaram em redes mais amplas e passaram a receber recursos públicos. Com base no referido modelo, na segunda metade do século XX, o Brasil consolidou sua política de educação especial. Nesse período, houve ampliação da oferta, adoção de políticas públicas nos vários níveis de governo e ampliação da produção acadêmica sobre o assunto (Baptista, 2019).

A educação especial, como modalidade opcional ao ensino regular na educação básica, constitui um modelo segregativo de educação de pessoas com deficiência que impacta também o formato de sua participação social. Nesse formato, a matrícula de crianças com deficiência era realizada desde o início na educação especial onde, na maioria dos casos, elas realizavam todo o seu processo de escolarização. As escolas especiais e instituições especializadas se organizavam para atendimento por área de deficiência, com oferta de apoios específicos para pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física ou deficiência intelectual. A definição do público a ser atendido por elas baseava-se exclusivamente nas características do indivíduo e em sua condição de saúde. O maior grupo dentre estes era o de estudantes com deficiência intelectual, naquele período denominados deficientes mentais (Baptista, 2019).

Como os critérios diagnósticos da área de deficiência intelectual eram de difícil definição, o principal indicador para decisão quanto ao encaminhamento para escolas especiais da área era o atraso significativo no aprendizado. Com isso, várias crianças com dificuldades de aprendizado foram encaminhadas às escolas especiais (Baptista, 2019).

A década de 1970 constitui-se como outro importante marco da institucionalização do atendimento educacional às pessoas com deficiência na educação básica brasileira, pois neste período houve ampliação da oferta de serviço público de educação especial, com a criação das escolas especiais e também classes especiais, principalmente no nível estadual. As instituições privadas continuaram a parceria com o governo, porém passaram a concentrar-se nos estudantes com maiores demandas de apoio durante o processo de escolarização. A Lei nº. 5692 de 1971 contribuiu para a consolidação do modelo de educação especial vigente por orientar que o atendimento de pessoas com deficiência e com dificuldade de aprendizagem deveria ocorrer em classes especiais (Baptista, 2019).

A partir de 1980, o modelo segregativo de educação de pessoas com deficiência passou a ser questionado internacionalmente, todavia a educação especial ainda permaneceu por várias décadas como modelo de gestão da educação básica de pessoas com deficiência no Brasil. Nas décadas de 1980 e de 1990, vários movimentos internacionais e nacionais difundiram o modelo de inclusão total que propõe a inclusão de todas as pessoas com deficiência no meio social comum, inclusive a escolarização em escolas comuns. O ano de 1981 foi instituído como Ano Internacional da Pessoa com Deficiência pela Organização das Nações Unidas – ONU com o objetivo de dar visibilidade às demandas do grupo pela equalização de oportunidades sociais. Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos afirmou a necessidade de atenção especial às necessidades básicas das pessoas portadoras de deficiência. Em 1994, a Declaração de Salamanca, que propôs princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, orientou a matrícula de todas as crianças nas escolas regulares, exceto em condições muito específicas. Neste período emergiram várias iniciativas de inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns brasileiras, mas que ainda não constituíam uma política nacional de inclusão (Baptista, 2019).

Na década de 1990, os movimentos pela educação inclusiva influenciaram o discurso presente na política nacional de atendimento educacional de pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, afirmou a possibilidade de adoção do modelo de integração em que os estudantes com deficiência considerados mais aptos poderiam ser encaminhados às escolas comuns. Mais alinhada com o discurso pela inclusão, em 1996, a Lei nº. 9.394 reformulou as diretrizes e bases da educação nacional e reorientou o Atendimento Educacional Especializado - AEE, afirmando que deveria ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, onde deveria ser assegurado o atendimento diferenciado às suas necessidades de aprendizagem. Também nesse sentido, em 1999, o Decreto nº. 3.298 afirmou ser a educação especial como uma modalidade transversal aos níveis e modalidades do sistema educacional. Dessa forma, os apoios específicos poderiam ser ofertados na própria escola comum. O referido decreto caracterizou a deficiência relacionando-a com a incapacidade no desempenho de atividades dentro do padrão normal esperado e estabeleceu critérios para a caracterização da deficiência em quatro áreas: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental (Baptista, 2019). Esta última, posteriormente, passou a ser denominada deficiência intelectual e o termo deficiência mental passou a ser associado aos transtornos psicossociais (Maior, 2022).

Os critérios de caracterização dos grupos de deficiência foram revisados pelo Decreto nº. 5.296 em 2004, mantendo a mesma lógica de basear-se apenas nas características do indivíduo. A legislação deste período introduz também os conceitos de acessibilidade, como condição de participação social plena pela pessoa com deficiência, de barreiras, como impedimentos a esta participação, e de *Design* universal ligado à concepção de produtos, ambientes, programas e serviços considerando as condições de acessibilidade desde o início do processo para que possam ser usados por pessoas com deficiência sem a necessidade de adaptações. As áreas de acessibilidade arquitetônica, urbanística e nos transportes, bem como nas comunicações e nas informações passaram a ser abordadas nos documentos do período (Baptista, 2019).

Apesar da presença da inclusão no discurso legal, as matrículas de pessoas com deficiência na rede comum de ensino da educação básica aumentaram apenas 7% entre 1998 e 2001, indicando que, ainda em 2001, a educação especial continuava como modelo principal, pois concentrava 80% das matrículas de PCD (Baptista, 2019).

O movimento pela inclusão total teve impacto mais significativo na política educacional brasileira a partir da década de 2000, em especial a partir da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006. Com base nos compromissos assumidos nesta Convenção, o Brasil estabeleceu um novo marco legal, político e pedagógico para a educação inclusiva (Dias *et al.*, 2014). A Convenção embasou a discussão e posterior implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008) que, em 2008, reformulou a política de educação especial brasileira e instituiu o modelo de inclusão total nas diretrizes nacionais de educação de pessoas com deficiência. Os dados de matrícula nas escolas comuns evidenciam que de 2003 a 2007 houve aumento crescente da matrícula de estudantes com deficiência nas escolas comuns, em 2007 a maioria das matrículas passou a ser na escola comum e, a partir de 2009, o número de matrículas na escola comum cresceu de forma mais intensa (Baptista, 2019).

Neste novo contexto político, a educação especial foi reafirmada como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino em oposição ao modelo anterior em que ela substituíria o ensino regular. Ao documento da PNEEPEI, seguiram-se vários outros dispositivos normativos com o objetivo de reorientar as práticas pedagógicas, dentre eles leis, notas técnicas do Ministério da Educação, manuais orientadores de práticas e serviços e relatos de experiências. Os referidos documentos evidenciam que houve ampla reconfiguração do conjunto de conceitos orientadores das práticas educacionais direcionadas para pessoas com

deficiência, indicando a adoção de um novo modelo estratégico de gestão da acessibilidade com estrutura organizacional e conceitual específica (Harlos *et al.*, 2014). A conceituação e as orientações para a prática adotadas na PNEEPEI passaram a nortear as políticas públicas seguintes, principalmente na educação básica.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, os recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (Ministério da Educação, 2008).

O público-alvo da educação especial, denominado pessoas com necessidades especiais ou portadores de deficiência na legislação anterior, passou a ser caracterizado como pessoas com deficiência, estudantes com altas habilidades ou superdotação e estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD (Ministério da Educação, 2008). A nomenclatura TGD posteriormente foi alterada para Transtorno do Espectro Autista – TEA e, em 2012, este grupo passou a compor o grupo de pessoas com deficiência por meio da Lei nº. 12.764 (Lei n. 12.764, 2012). Do mesmo modo, tal conceituação é adotada no ensino superior.

São citados como recursos do atendimento inclusivo no novo conjunto normativo: a Língua Brasileira de Sinais - Libras, o sistema *Braille*, a orientação à mobilidade, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, materiais didáticos acessíveis, entre outros. É prevista a realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE de forma complementar às atividades do currículo nacional comum. As ações do AEE visam principalmente o desenvolvimento dos processos mentais superiores e da autonomia, ao enriquecimento curricular e à produção de material didático acessível. Para isso, as políticas públicas destinaram equipamentos padronizados para as escolas criarem as Salas Multifuncionais de Recursos, adotadas como modelo de espaço para o desenvolvimento do AEE (Harlos *et al.*, 2014).

Além de reafirmar a necessidade de participação de toda a equipe escolar tradicional nas práticas inclusivas, os novos documentos normativos preveem a participação de profissionais especificamente voltados ao atendimento das demandas dos estudantes com deficiência na rede comum. Estão mais presentes nos textos três funções: de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - TILSP, com atuação junto a estudantes surdos; de profissional de apoio, com atuação no suporte ao estudante em atividades de locomoção, higiene, alimentação e, quando necessário, em demandas relacionadas ao autismo; de professor de AEE, principal mediador em processos de aprendizado diferenciado. Os documentos orientam que a construção

de propostas de para este atendimento deve partir de estudos de casos para embasar a construção de Planos Educacionais Individualizados - PEI (Harlos *et al.*, 2014).

Datam desse mesmo período outros importantes marcos da legislação atual sobre inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. Em 2009, o Decreto nº. 6.949 legitimou a adesão do Brasil ao protocolo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Ministério da Justiça e Cidadania, 2016), realizada pela Organização das Nações Unidas – ONU com a participação de representantes brasileiros. A Convenção deu base, na década seguinte, à Lei nº. 13.146 de 2015, Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei n. 13.146, 2015), principal documento normativo do atendimento às pessoas com deficiência vigente no Brasil. Os referidos documentos, além dos princípios de inclusão social, afirmam o conceito biopsicossocial de deficiência, em que a caracterização desta condição passa a considerar também as barreiras ambientais à participação social plena.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm 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 (Ministério da Justiça e Cidadania, 2016; Decreto n. 6.949, 2009; Lei n. 13.146, 2015).

Além das mudanças citadas, a década de 2000 foi um momento de ampliação das matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior e de adoção das primeiras políticas nacionais voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência neste nível de ensino. Os dados do Censo da Educação Especial indicam que, entre 2003 e 2005, o número de alunos com deficiência no ensino superior aumentou de cerca de 5.000 para cerca de 12.000 (Ministério da Educação, 2008). A educação de pessoas com deficiência neste nível de ensino, ausente nos textos legais anteriores, é citada no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nele consta que os estados partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de acesso ao ensino superior. Instituiu-se, então, uma política voltada à educação de pessoas com deficiência no ensino superior e um modelo de serviço de atendimento educacional às pessoas com deficiência neste nível de ensino.

Em 2005, o Programa Incluir iniciou ações em algumas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES para identificar barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A concessão de recursos ocorreu a partir da inscrição de projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade em chamadas públicas do programa. A partir de

2011, este programa destinou recursos financeiros a todas as Universidades Federais brasileiras, diretamente em sua matriz orçamentária, com o objetivo de fomentar a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade. De 2015 em diante, todas as Universidades Federais passaram a receber recursos de Assistência Estudantil para a realização de ações de acessibilidade (Ciantelli & Leite, 2016; Ferreira, 2021; Pletsch & Melo, 2017).

O modelo adotado no ensino superior compartilha os princípios da PNEEPEI, mas diferencia-se no formato. O Decreto nº. 7.611, de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, reafirma o papel dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior para a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e informação, à participação e ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência (Decreto n. 7.611, 2011).

O Documento Orientador do Programa Incluir (Documento Orientador, 2013) tem por fundamento o modelo social da deficiência e estabelece diretrizes de promoção da acessibilidade nas IES para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O Documento aborda as barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, cita o atendimento por meio do profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – TILSP, direcionado ao atendimento de surdos, e do guia-intérprete, voltado para atendimento de surdocegos e trata do uso de tecnologias assistivas e materiais pedagógicos acessíveis (Documento Orientador, 2013; Lara & Sebastián-Heredero, 2020). As pesquisas evidenciam que os profissionais que atuavam nos Núcleos de Inclusão das Universidades Federais no ano de 2017 eram, na maioria TILSP, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e técnicos administrativos (Cabral & Melo, 2017).

Além disso, o Documento orienta que a gestão da acessibilidade envolva planejamento e implementação das ações de promoção da acessibilidade previstas na legislação, bem como o monitoramento dos estudantes para identificação das demandas de apoio (Documento Orientador, 2013; Lara & Sebastián-Heredero, 2020). O Programa Incluir, por sua vez, enfatiza aspectos pedagógicos de acessibilidade e, com isso, amplia o conceito de acessibilidade presente nos documentos anteriores. Os critérios de acessibilidade baseados neste conceito amplo passaram a ser adotados igualmente nos processos regulatórios do ensino superior que considera que a acessibilidade

(...) entendida em seu amplo espectro (acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc.), pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas,

metodológicas, entre outras. Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é (...) assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes (Ministério da Educação, 2013, p. 3-4).

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei n. 13.146, 2015), criada em 2015, também baseada no Protocolo Facultativo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reafirma e amplia as orientações do Protocolo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ao qual o Brasil aderiu por meio do Decreto nº. 6.949 (Decreto n. 6.949, 2009, artigo 24).

O Capítulo IV da LBI amplia as orientações do Decreto em relação à acessibilidade na educação e apresenta orientações específicas para o nível de ensino superior. Desse modo, também afirma o direito das pessoas com deficiência à educação e orienta quanto à necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino (Lei n. 13.146, 2015. Art. 27) e detalha as ações que incumbem ao poder público para a garantia do direito das pessoas com deficiência à educação. A LBI enfatiza que as práticas pedagógicas devem ter o objetivo de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Lei n. 13.146, 2015, Art. 28). As medidas de eliminação de barreiras e de promoção da acessibilidade são direcionadas aos vários níveis e modalidade de ensino, inclusive o ensino superior (Ciantelli & Leite, 2016).

No momento da Convenção, a preocupação com a participação das pessoas com deficiência no ensino superior estava voltada principalmente para o acesso em igualdade de condições com as demais pessoas (Dias *et al.*, 2014). Assim, o artigo 24 do Protocolo afirma o dever do Estado na promoção do acesso das pessoas com deficiência ao nível superior de ensino e na provisão de adaptações razoáveis (Decreto n. 6.949, 2009).

A LBI, no artigo 28, inciso XIII, reafirma o direito ao acesso das pessoas com deficiência aos níveis superiores de ensino em igualdade de condições com as demais pessoas e, no artigo 30 a LBI aborda ações de acessibilidade específicas para o ensino superior. O texto orienta quanto ao atendimento preferencial às pessoas com deficiência nos serviços, disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva e concessão de condições especiais de provas (Lei n. 13.146, 2015).

Assim como o Documento Orientador do Programa Incluir (Documento Orientador, 2013), os Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *In Loco* Do

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Ministério da Educação, 2013), a LBI aborda o conceito amplo de acessibilidade e afirma, além do acesso ao ensino superior, a permanência e o aprendizado como metas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Em 2016, a Lei nº. 13.409 alterou a lei de reserva de vagas nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino e incluiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência, estabelecendo um formato específico de ingresso. Houve significativo aumento no ingresso de estudantes com deficiência nos cursos de graduação e na criação de serviços de apoio com o propósito de garantir sua permanência e formação de qualidade (Cabral & Melo, 2017).

O histórico de institucionalização da política nacional de educação inclusiva evidencia que movimentos esparsos iniciais se concentraram em ações mais organizadas que deram origem a políticas públicas que uniformizaram as práticas pedagógicas. As mudanças na legislação, ocorridas em resposta ao movimento internacional pela mudança de paradigma, foram implementadas primeiro na educação básica e depois impulsionaram a criação de políticas de acessibilidade no ensino superior. Apesar de ser um fenômeno recente, as pesquisas nacionais sobre inclusão no ensino superior indicam que o Brasil vem ampliando as políticas públicas, o reconhecimento social da inclusão no ensino superior e as práticas organizacionais das IES voltadas para a acessibilidade.

#### **2.4 Permanência, participação e aprendizado das pessoas com deficiência no Ensino Superior**

A educação de pessoas com deficiência é uma preocupação mundial e faz parte dos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU. O quarto objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) tem por meta central “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Para isso, são estabelecidas metas específicas, sendo que a meta 4.5 estabelece a garantia de igualdade de acesso em todos os níveis de ensino para todas as pessoas, inclusive para as pessoas com deficiência (UN, 2018). Nesse sentido, as metas cabem também no ensino superior e os países precisam incentivar ações para atendê-las.

A legislação brasileira orienta que os sistemas educacionais devem garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência. O principal efeito das políticas públicas de inclusão no ensino superior foi a ampliação do acesso de estudantes com deficiência às instituições. Entretanto, a permanência e o aprendizado continuam sendo um desafio (Cabral, 2013; Oliveira, 2016; Pereira *et al.*, 2016; Cabral, 2017; Cabral, 2018; Guimarães *et al.*, 2021). Nesse sentido, a acessibilidade pedagógica, compreendida como condição de acesso pleno à aprendizagem, é fator essencial à permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Porém, o atendimento dos Núcleos nesta área foi avaliado como regular (mediana) pelos coordenadores de Núcleos de Acessibilidade da região sudeste do Brasil (Pletsch & Melo, 2017).

O crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência em cursos de graduação implica urgência em desenvolver estratégias didáticas para garantir sua aprendizagem e a permanência nos cursos (Dillenburg *et al.*, 2015). Todavia, os pesquisadores constataram um distanciamento entre a legislação e as práticas institucionais e concluíram que as ações realizadas pelas instituições se mostraram insuficientes para garantir a participação e o sucesso acadêmico dos estudantes no contexto universitário (Cabral & Melo, 2017).

Em consonância com a legislação que orienta para o monitoramento das demandas de acessibilidade dos estudantes com deficiência no ensino superior, a pesquisa sobre os serviços de apoio a estudantes com deficiência de universidades da Europa evidencia como boas práticas o acolhimento ao estudante no momento do ingresso no curso e seu acompanhamento ao longo da formação. O acompanhamento da trajetória acadêmica do estudante com deficiência é fundamental para a constante avaliação das barreiras e atendimento às exigências surgidas ao longo do curso (Cabral, 2013).

O acompanhamento ao longo do percurso de formação pode atuar no monitoramento das demandas individuais através da avaliação das barreiras e da acessibilidade de forma situada e processual, levando-se em consideração que cada estudante pode apresentar diferentes demandas de apoio conforme o tipo de deficiência e a etapa da formação em que se encontre. Ao monitorar as demandas, o acompanhamento pode permitir que o Núcleo de Acessibilidade de forma mais precoce na remoção de barreiras e promoção da acessibilidade. Além disso, o serviço de acompanhamento pode constituir-se em um elo entre setores e serviços internos e externos à organização, atuando de forma estratégica na gestão da acessibilidade.

Entretanto, a maioria das IES não dispõe de mapeamento sobre ingresso, permanência e evasão e poucas realizam identificação sistemática das necessidades de acessibilidade

pedagógica. O autor observa que são usadas diferentes abordagens teóricas e práticas onde este acompanhamento ocorre. Há diferenças quanto ao conceito adotado de pessoa com deficiência, bem como quanto aos instrumentos e estratégias (Cabral & Melo, 2017). Apesar de sua importância, o acompanhamento acadêmico é uma área de promoção da acessibilidade que parece contar com menor consolidação em comparação com outros tipos de apoios ofertados pelas IES.

As ações voltadas para o aprendizado também parecem ter menor consolidação. A pesquisa de Anache e Cavalcanti (2018) cita relatos de estudantes do ensino superior que mencionam dificuldades de aprendizado e que “sugerem que o acadêmico com deficiência tem que superar as suas limitações sem que a ele seja oferecido algum tipo de apoio especial para viabilizar a sua aprendizagem. A responsabilidade de garantir seu aprendizado é exclusivamente dele e de sua família” (Anache & Cavalcanti, 2018, 122). Nesse sentido, as estratégias direcionadas para a permanência e ao aprendizado de estudantes de nível superior parecem ser ainda emergentes e esparsas.

A aprendizagem envolve a modificação permanente no comportamento humano de forma distinta das mudanças que ocorrem em função do processo natural de desenvolvimento humano (Gagné, 1971). As neurociências associam a aprendizagem à modificação do cérebro por meio da experiência (Amaral & Guerra, 2022). Elas indicam que o cérebro humano é planejado para o desenvolvimento de determinadas capacidades, porém, este desenvolvimento depende do aprendizado para se concretizar (Cosenza & Guerra, 2011).

O avanço recente das neurociências evidenciou a ocorrência de modificações no cérebro do aprendiz durante o processo de aquisição de novas competências. Tais modificações envolvem a formação e consolidação de ligações entre neurônios estimulada pela interação com o ambiente. É um processo individual que ocorre a partir da interação do sujeito com o mundo (Cosenza & Guerra, 2011; Amaral & Guerra, 2022).

A abordagem construtivista da aprendizagem destaca o papel ativo do sujeito neste processo, sendo que os autores construtivistas afirmam que a aprendizagem depende principalmente da reconstrução interna do conhecimento pelo sujeito. Compreendem que o sujeito não faz uma leitura objetiva da realidade quando interage com o objeto de conhecimento, pois interpreta as experiências e constrói significado para elas num processo interno de reconstrução da realidade (Coll *et al.*, 2004).

A abordagem sociocultural, uma das vertentes do construtivismo, enfatiza o aspecto social da aprendizagem. Para Vygotsky, o ser humano nasce com funções psicológicas

elementares e somente desenvolve as funções psicológicas superiores, como capacidade de abstração e atenção e memória voluntárias, a partir da interação com outras pessoas (Vygotsky, 1989). Nesta abordagem, são valorizadas as interações sociais que levam à aprendizagem (Oliveira, 1995). Nesse sentido, Vygotsky criou o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal – ZDP para explicar o processo de apropriação individual de conhecimentos experienciados no nível social.

A ZDP é uma estrutura interna dinâmica que conecta os dois níveis de conhecimento, social e individual (Coll *et al.*, 2004). Ao tomar contato com um novo conhecimento e realizar as atividades com a mediação do professor e do grupo, o estudante inicia a reconstrução interna do conhecimento e, portanto, cria uma ZDP, zona em que o aprendizado ainda está instável, mas tende a consolidar-se em novas habilidades. A ZDP indica as habilidades que estão sendo construídas pelo estudante e, por isso, é preditora das próximas aprendizagens. Ela é conceituada como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1989, p. 97).

Com o estabelecimento da ZDP, o estudante realiza com apoio aquilo que ainda não é capaz de realizar sozinho e avança para a realização independente com a progressiva retirada de tais apoios. Assim, apesar da aprendizagem partir das interações sociais, sua consolidação envolve a atribuição individual de sentido à experiência e ao conhecimento. O aprendizado se mostra consolidado principalmente quando ocorre a generalização, ou seja, quando o estudante consegue aplicar os novos conhecimentos em contextos diferentes do original (Coll *et al.*, 2004).

O aspecto social, presente em todos os formatos de aprendizagem, é ainda mais relevante no contexto escolar, onde as práticas de educação formal são caracterizadas por intencionalidade e sistematicidade nos processos pedagógicos. Nas instituições educacionais, inclusive as de ensino superior, o aprendizado é estimulado por meio de práticas pedagógicas planejadas e estruturadas visando levar o estudante ao alcance de objetivos específicos (Coll *et al.*, 2004). Torna-se importante que a mediação considere o nível de compreensão dos estudantes, ou seja, sua zona de desenvolvimento proximal, para favorecer o aprendizado.

As pesquisas em neurociência evidenciam as diferenças individuais no processamento das informações pelo cérebro (Amaral & Guerra, 2022). No caso de pessoas com deficiência, o processo de aprendizado assume características ainda mais específicas, pois a deficiência é propulsora de um desenvolvimento qualitativamente único, em que a diferença biológica pode ser compensada por um desenvolvimento diferenciado, se o contexto social for favorável (Vygotsky, 1995).

Desse modo, os aspectos didáticos são essenciais na organização de um contexto educativo favorável ao aprendizado da pessoa com deficiência. Nesse sentido, são temas relevantes os conceitos adotados em relação à aprendizagem: a organização dos processos de aprendizagem, as práticas pedagógicas e os métodos de ensino, a mediação docente, o acompanhamento do aprendizado e o processo de avaliação (Miranda *et al.*, 2013).

Os materiais didáticos também são um ponto muito relevante, ressaltando-se que, geralmente, não são desenvolvidos em um nível adequado que possa estimular a criação da ZDP em pessoas com deficiência e, por isso, podem ser necessários recursos adicionais (Evans, 1994; Campos, 2016).

Nesse sentido, a LBI prevê a adoção de medidas específicas para que as pessoas com deficiência acessem o currículo e tenham oportunidades equânimes de aprendizado, pois permite a “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” (Lei n. 13.146, 2015).

No ensino superior, nível de ensino voltado ao desenvolvimento do pensamento científico e reflexivo e à formação profissional em várias áreas do conhecimento (Lei n. 9394, 1996), a adoção de tais medidas deve ser feita em conciliação com os objetivos desse nível de ensino. A flexibilidade curricular deve ocorrer sem comprometer a qualidade da formação. Por essa razão, a adaptação curricular tem limites quanto à alteração dos objetivos de ensino, mas pode voltar-se aos recursos didáticos, às estratégias de ensino e aos formatos de avaliação da aprendizagem para garantir a acessibilidade (Bagnato, 2017).

Os Núcleos de Acessibilidade são os órgãos de referência para inclusão de estudantes com deficiência no nível superior de ensino, inclusive para o atendimento às demandas envolvendo a aprendizagem deste grupo (Pavão & Bortolazzo, 2015). Entretanto, como estes serviços de apoio ao estudante foram criados recentemente, cabe questionar se eles têm atuado na promoção de práticas voltadas ao aprendizado dos estudantes com deficiência no ensino

superior. Como o campo ainda está em consolidação, esta pode ser considerada uma área que se encontra pouco desenvolvida.

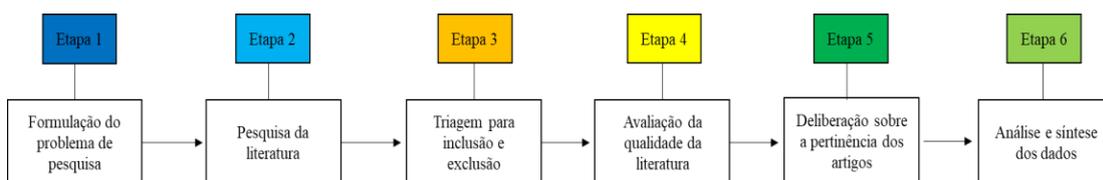
Por outro lado, é possível que a construção de práticas de acessibilidade pedagógica no nível superior de ensino seja fortemente influenciada por práticas consolidadas na educação básica, como o Atendimento Educacional Especializado – AEE, a sala de recursos multifuncional e o Plano Educacional Individualizado – PEI (Dilleburg *et al.*, 2015; Pavão & Bortolazzo, 2015).

É possível que a diferença entre a estrutura organizacional das escolas de educação básica e de universidades tenha favorecido a adoção de ferramentas mais comuns ao ensino superior para a promoção da acessibilidade pedagógica, como a adoção de metodologias ativas de ensino (Marques *et al.*, 2011). Outra possibilidade de metodologia acessível que também pode ser tendência neste campo é o *Design* Universal da Aprendizagem – DUA (Nunes & Madureira, 2015). A análise das pesquisas recentes contribuirá para esclarecer quais tendências de acessibilidade no campo pedagógico estão emergindo em Universidades Federais brasileiras.

## 2.5 A acessibilidade pedagógica na literatura científica

Foi realizada uma Revisão Sistemática da Literatura – RSL (Templier e Paré, 2015) para investigar como se constituiu o campo de pesquisas sobre inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e identificar as práticas institucionais de acessibilidade pedagógica voltadas para estudantes com deficiência nos cursos superiores no Brasil e em outros países. A revisão está embasada no protocolo proposto por Templier e Paré (2015).

**Figura 1** - Protocolo da Revisão Sistemática da Literatura



A Revisão Sistemática da Literatura – RSL evidenciou conceitos e palavras-chave relevantes da área que embasaram a proposição dos indicadores da pesquisa. Foram realizadas buscas de artigos publicados até o ano de 2022 nas plataformas *Web of Science* - WOS, *Scopus*

e *Scielo*, usando a combinação de duas palavras-chave: “*higher education*” (ensino superior) and “*people with disabilities*” (pessoas com deficiência). No total, foram encontrados 450 trabalhos publicados. O cruzamento dos dados das três plataformas para comparação dos artigos permitiu a identificação dos artigos repetidos entre as plataformas. Foram considerados 310 trabalhos para a análise de títulos e resumos. Desses, 64 artigos continham palavras-chave relacionadas à acessibilidade pedagógica nos títulos e resumos. Foi feita leitura do texto completo dos artigos para analisar a qualidade da literatura. Por fim, foram selecionados 30 artigos para a Revisão Sistemática da Literatura.

### ***2.5.1 Formulação do problema de pesquisa para a revisão da literatura***

A Revisão Sistemática da Literatura evidencia os temas mais relevantes da área e as lacunas no conhecimento científico existente sobre a questão. A primeira etapa da RSL constituiu na formulação do problema de pesquisa (Templier & Paré, 2015). Foi estabelecido que a RSL abordaria as práticas institucionais de promoção da acessibilidade pedagógica em cursos de graduação e pós-graduação (nível superior).

### ***2.5.2 Pesquisa da literatura***

Na segunda etapa da Revisão, realizou-se a pesquisa da literatura (Templier & Paré, 2015), buscando-se artigos publicados até o ano de 2022 em três plataformas, *Web of Science*, *Scopus* e *Scielo*, usando a combinação de duas palavras-chave: “*higher education*” and “*people with disabilities*”. No total, foram identificados 450 trabalhos publicados.

### ***2.5.3 Triagem de inclusão e exclusão de artigos***

A terceira etapa da RSL contou com duas avaliações de triagem de exclusão e inclusão de trabalhos (Templier & Paré, 2015). Na primeira avaliação de triagem dos resultados encontrados, analisou-se o título dos artigos para realizar a exclusão de trabalho repetidos e, dessa maneira, manter apenas uma versão dos artigos encontrados. Na segunda avaliação de triagem dos resultados, foram analisados o título e o resumo dos artigos para identificar artigos com relevantes conteúdos para a presente pesquisa e excluir os que não tinham relação com os objetivos deste estudo.

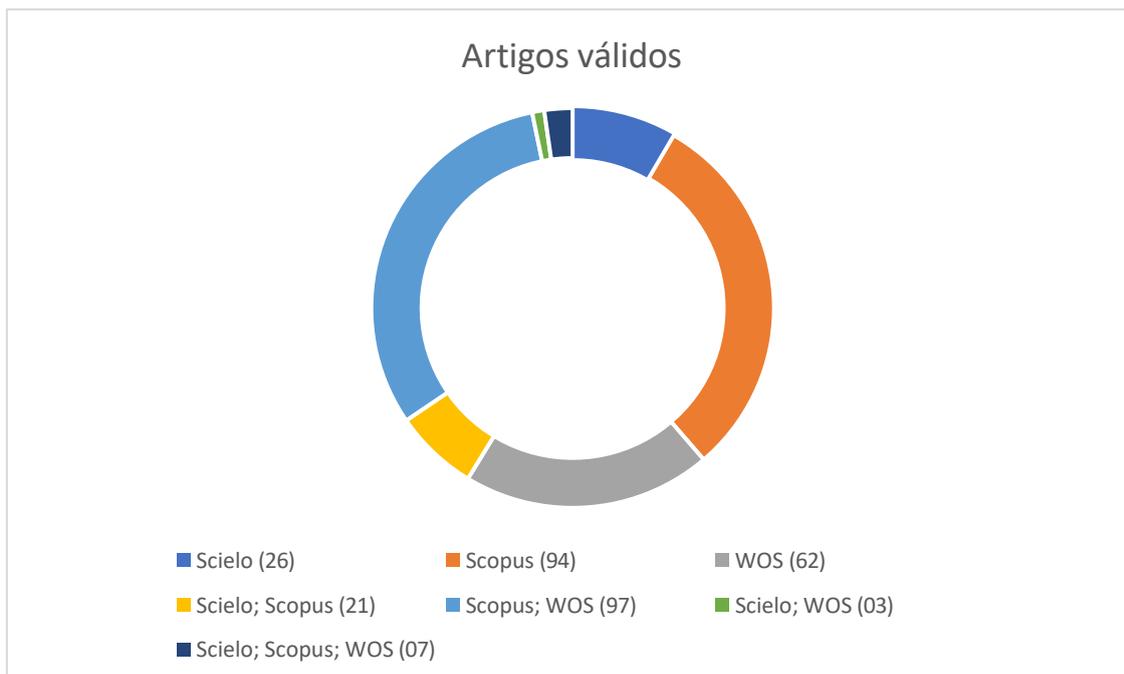
### *Exclusão de artigos repetidos*

Portanto, na primeira avaliação da etapa da RSL, foram identificados os artigos repetidos na própria plataforma ou entre as plataformas. A busca na plataforma *Scielo* resultou em 60 trabalhos, sendo um trabalho repetido. Além disso, ainda que a busca tenha sido realizada apenas para a categoria ‘artigo’, os resultados incluíram um trabalho *pré-print* que também foi excluído. A busca na plataforma *Web of Science* resultou em 169 artigos e todos foram mantidos nesta etapa. A busca na plataforma *Scopus* resultou em 221 artigos, excluindo-se três trabalhos repetidos nos resultados da própria plataforma.

Com isso, o resultado inicial da busca foi reduzido para o conjunto de 445 trabalhos formado por 58 artigos da plataforma *Scielo*, 169 artigos da plataforma *Web of Science* e 218 artigos da plataforma *Scopus*. Dando continuidade à primeira avaliação dos resultados encontrados, efetivou-se o cruzamento dos dados das três plataformas para comparação dos 445 artigos. Foi considerada apenas uma versão de cada artigo repetido entre as plataformas, sendo que as demais versões foram excluídas.

Assim sendo, ao final da primeira avaliação para triagem de exclusão e inclusão de trabalhos, 310 trabalhos foram selecionados para a continuidade da análise, conforme constam do quadro 12 - Artigos sobre pessoas com deficiência no ensino superior encontrados na busca nas plataformas *Scielo*, *Scopus* e *Web of Science* (WOS) que pode ser consultado no Apêndice 1. A síntese dos dados está expressa na figura abaixo.

Figura 2 – Artigos válidos encontrados para a Revisão Sistemática da Literatura



#### *Seleção dos artigos abrangendo conteúdos relevantes para a pesquisa*

Ainda na terceira etapa da revisão, referente à triagem de exclusão e inclusão de trabalhos, realizou-se a segunda avaliação dos resultados com o objetivo de selecionar os artigos abrangendo conteúdos relevantes para a questão de pesquisa e excluir os demais trabalhos. Foram utilizados dois critérios de filtro, definidos de acordo com o objetivo específico do estudo: identificar as práticas institucionais de acessibilidade pedagógica direcionadas para estudantes com deficiência de cursos superiores no Brasil e em outros países.

Desse modo, os artigos encontrados na busca foram submetidos a dois critérios de filtro para selecionar aqueles que seriam analisados na quarta etapa da RSL. Os critérios estão descritos no quadro 2.

**Quadro 2 – Critérios de seleção dos artigos com conteúdo relevante para a pesquisa**

<b>Filtro 1</b>	<b>Filtro 2</b>	<b>Avaliação quanto à exclusão ou inclusão do artigo na RSL</b>
Cita práticas institucionais de atendimento a estudantes com deficiência?	Cita práticas relacionadas ao ensino e aprendizagem de PCDs?	
Não	Excluído no primeiro filtro	

Sim	Não	Excluído no segundo filtro
Sim	Sim	Selecionado para a quarta etapa da RSL

O primeiro critério, denominado filtro F1, permitiu identificar se os resumos dos artigos citavam práticas de instituições de ensino superior voltadas para atendimento de pessoas com deficiência dos cursos de graduação e pós-graduação (ensino superior). Foram excluídos os artigos que não atenderam a este critério, tais como artigos com análise da legislação e de políticas públicas e artigos sobre a formação de profissionais para o atendimento de pessoas com deficiência.

Ao propor o segundo critério, filtro F2, levou-se em consideração a presença de termos relacionados às práticas de ensino e aprendizagem, pelo fato de elas serem consideradas com os meios utilizados pelas instituições para levar os estudantes à construção do conhecimento (Coll *et al.*, 2004). Foram consideradas palavras-chave tais como: aprendizado; habilidades; competências; currículo; objetivos didáticos; conteúdos; material didático; métodos de ensino; estratégias; mediação; atendimento educacional especializado.

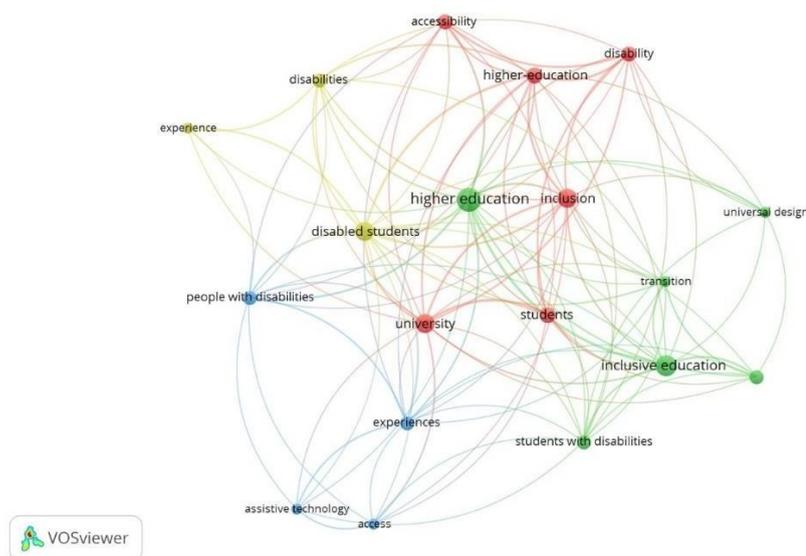
Os artigos que atenderam aos dois critérios foram selecionados para a quarta etapa da RSL. Os demais artigos foram excluídos da RSL. Ao final da segunda avaliação para triagem de exclusão e inclusão de trabalhos foram selecionados 64 trabalhos para a continuidade da análise.

Em síntese, as duas avaliações realizadas na terceira etapa da RSL analisaram os resultados de buscas efetuadas em três plataformas de publicações científicas e foram selecionadas apenas publicações no formato artigos. Os títulos foram analisados e foi selecionada apenas uma versão de cada artigo. Na sequência, os resumos foram analisados e selecionados apenas os artigos relacionados ao objetivo da pesquisa. O Apêndice 2 apresenta o quadro 13, com a descrição dos 64 artigos selecionados na terceira etapa da RSL.

As palavras-chave atribuídas pelos autores aos 64 artigos apresentam poucas relações entre si, conforme a figura 3. A análise de coocorrência de palavras-chave no *software* VOSviewer® gera uma rede com quatro agrupamentos (*clusters*), mas há sobreposição de terminologias similares entre diferentes *clusters*, como por exemplo *higher education* e *higher-education*, em que ambas podem ser traduzidas por ensino superior; *disabled studens* e *students with disabilities*, ambas se referindo aos estudantes com deficiência das instituições de ensino

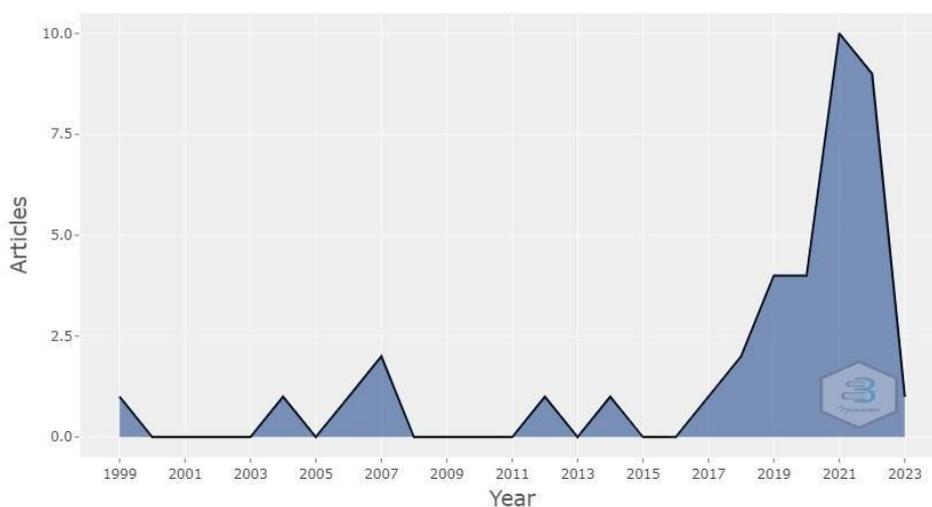
superior; *disability* e *disabilities*, singular e plural de deficiência; *experience* e *experiences*, singular e plural de experiência. Por isso, não foi possível identificar fatores por meio da análise de coocorrência de palavras-chave.

**Figura 3 – Coocorrência de palavras-chave**



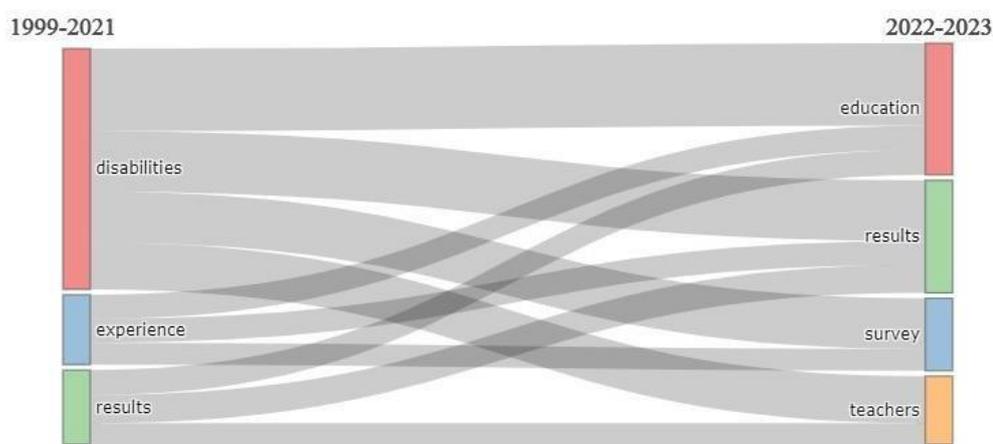
A análise das publicações por ano evidencia que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é um tema emergente com crescente número de publicações. O aumento se deu principalmente a partir do ano de 2017, como mostra o gráfico da figura 4.

**Figura 4 – Gráfico: evolução anual das publicações sobre inclusão no ensino superior**  
Annual Scientific Production



A figura 5 apresenta a análise dos termos mais relevantes dos artigos no período de 1999 a 2022. Esta análise indica uma mudança nos temas pesquisados. Em anos anteriores, os textos sobre acessibilidade no ensino superior abordavam principalmente a deficiência (*disability*). Recentemente, as terminologias tais como educação, resultados e professores ganharam destaque, indicando mais interesse das pesquisas nas questões pedagógicas envolvidas na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

**Figura 5 - Análise dos termos mais relevantes dos artigos no período**



#### **2.5.4 Avaliação da qualidade da literatura e deliberação sobre a pertinência dos artigos**

A quarta etapa do protocolo de Templier e Paré (2015) para a Revisão Sistemática da Literatura consiste na análise da qualidade da literatura. Para isso, os textos de publicações estrangeiras foram traduzidos para o português e foi feita a leitura do texto completo de 62 dos 64 artigos selecionados na etapa anterior. A quinta etapa da Revisão da Literatura consiste em deliberação sobre a pertinência dos artigos. Realizou-se a exclusão dos artigos que não puderam ter o texto completo acessado, do artigo do ano de 2023 e dos artigos que não atenderam aos critérios de qualidade.

Não foi possível obter acesso ao texto completo dos artigos de Antunes *et al.* (2015) e Mensah *et al.*, (2022), bem como ao artigo de García-González *et al.* (2021) devido ao fato de que as publicações do ano de 2023 ainda estavam incompletas no momento do levantamento. Portanto, estes três artigos não puderam ser avaliados quanto à qualidade da literatura e, assim, excluídos na quinta etapa da revisão da literatura.

Os artigos de Cook, Gerber e Murphy (2021); Chorna *et al.* (2021); Morales *et al.*, (2015); Castro (2022); Birch (2003); González *et al.*, (2020); Liu *et al.*, (2017); Bel e Salas (2012) abordam discussão da legislação, discussão da construção histórica de abordagens pedagógicas, relatos de experiência e ensaios teóricos. Os oito artigos abordam gêneros que não atendem à Revisão da Literatura proposta e, por este motivo, foram excluídos na quinta etapa da Revisão.

Os artigos de Mogagi e Nguyen (2022); Zorina (2018); Denisova e Lekhanova (2017); Aleksandrova *et al.* (2021); Vidal-Alegría (2021); Nganji *et al.*, (2011); Margolis *et al.*, (2017); Fardeeva *et al.* (2019); Ferreira *et al.*, (2014) e Stanevsky e Khrapylina (2017) incluem propostas de modelos de intervenção nos quais não foi possível identificar a pesquisa científica de validação. Em razão disso, os 10 artigos foram excluídos na quinta etapa da revisão.

Cabe salientar que não foram encontrados artigos que discutem as práticas institucionais de acessibilidade pedagógica para estudantes com deficiência do ensino superior. O texto de Bobkova *et al.* (2019) discute a adaptabilidade do estudante com deficiência ao ambiente do ensino superior; o texto de Sharma *et al.*, (2022) aborda a acessibilidade atitudinal na interação entre docentes e alunos, e o texto Fidarova *et al.* (2020) refere-se à proposição e validação de um ambiente informativo e educacional inclusivo. Entretanto, eles não aprofundam a análise de práticas institucionais de acessibilidade pedagógica no ensino superior e, por esta razão, foram excluídos na quinta etapa da Revisão da Literatura.

Igualmente, não foram encontrados artigos que tratam de estudantes com deficiência; artigos nos quais não foi possível identificar os cursos e sujeitos; artigos nos quais não foi possível identificar se as práticas de acessibilidade pedagógica adotadas são voltadas para estudantes de graduação, pós-graduação ou de outros cursos. O artigo de Dreyer (2021) discute apenas sobre estudantes com dificuldades de aprendizagem. O texto de Guerreiro *et al.*, (2014) versa sobre a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior com o uso de uma escala de mensuração. Entretanto, não foi possível confirmar se as conclusões se aplicam aos estudantes de graduação, pois a pesquisa envolveu também estudantes de pré-vestibular.

Os textos de Aquino-Llinares e Moreno-Navarro (2022); Bruce *et al.*, (2006); Salmon *et al.*, (2017); Martínez *et al.* (2022) e de Gatto *et al.* (2021) abordam cursos de extensão das IES voltados para a preparação de jovens com deficiência para o trabalho ou para o ingresso no ensino superior, portanto tratam de cursos que não são de graduação. Vale aqui ressaltar que universidades de diferentes países oferecem este tipo de curso, por eles se constituírem um importante serviço de extensão universitária inserção profissional de pessoas com deficiência

após o ensino médio. Em alguns países este serviço conta com financiamento público específico (Gatto *et al.*, 2021).

O texto de Ok e Hong (2021) envolve cursos de extensão e de graduação; o texto de Fernandes e Costa (2015) trata de cursos de ensino médio técnico e de graduação. Não foi possível confirmar o número de sujeitos da amostra do texto de Estácio e Almeida (2016) e se estes são alunos de graduação. Tais estudos discutem várias barreiras quanto à aprendizagem e analisam possibilidades de promoção da acessibilidade pedagógica, inclusive por meio de intervenções menos frequentes no ensino superior, tais como tutoria entre pares (Estácio & Almeida, 2016; Fernandes & Costa, 2015) e apoio de leitor e transcritor (Ok & Hong, 2021).

Entretanto, não foi possível confirmar se as estratégias abordadas nos referidos textos se aplicam aos estudantes de graduação, pelo fato de a pesquisa envolver também sujeitos de outros níveis de ensino. Portanto, foram selecionados para a sexta etapa da Revisão da Literatura apenas os artigos que abordam práticas pedagógicas adotadas em cursos de graduação e pós-graduação. Os demais cursos ofertados em instituições de ensino superior atendem aos objetivos de formação distintos e por isso foram excluídos na quinta etapa da Revisão da Literatura.

Em síntese, na quinta etapa foram excluídos 34 artigos que não atenderam aos critérios de acesso, ano de publicação e qualidade. Ao final desta etapa foram selecionados 30 artigos para a etapa final da Revisão Sistemática da Literatura. Os artigos estão descritos no quadro 3.

**Quadro 3 Artigos selecionados para a etapa final da RSL**

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Referência</b>	<b>País</b>	<b>Tipo de deficiência abordado</b>
1	Adaptation of visually-impaired students in the universities	(Bolshakov & Babkina, 2020)	Rússia	visual
2	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades Públicas Brasileiras	(Castro & Almeida, 2014)	Brasil	visual, física, auditiva, intelectual
3	Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro	(Pletsch & Leite, 2017)	Brasil	geral

4	Autistic Spectrum Disorder in Higher Education: perspectives and challenges evidenced by university professors in the teaching-learning process	(Silva <i>et al.</i> , 2021)	Brasil	TEA
5	Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas	(Branco & Almeida, 2019)		física, auditiva, visual e TEA
6	Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain	(García-González <i>et al.</i> , 2021)	Espanha	física, visual, transtornos específicos (déficit de atenção e dislexia)
7	Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students	(Bualar, 2018)	Tailândia	visual
8	Development of vocational maturity in university students with disabilities to access, obtain an internship and complete university studies	(Espada-Chavarria <i>et al.</i> , 2020)	Espanha	geral
9	Educational inclusion through the universal <i>Design</i> for learning: Alternatives to teacher training	(Diaz-Vega <i>et al.</i> , 2020)	Espanha	geral
10	Facilitators and barriers of the inclusion process in higher education: The perspective of tutors of Piñe-UC program	(Villuta, 2017)	Chile	visual e auditiva
11	Faculty of education professors' perception about the inclusion of university students with disabilities	Valle-Flórez <i>et al.</i> , 2011)	Espanha	geral
12	Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education	(Hanafin <i>et al.</i> , 2007)	Irlanda	auditiva, visual, física, múltipla (auditiva e física), dislexia

13	Inclusion of students with disabilities in two Mexican public universities	(Pérez-Castro, 2019)	México	auditiva, visual, múltipla, física
14	Inclusive education and university: reflections on inclusion of students with disabilities	(Cerqueira & Maia, 2019)	Brasil	física, visual e não definida
15	Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities	(Lorenzo-Lledó <i>et al.</i> , 2020)	Espanha	física, visual, auditiva, múltipla, TEA, problemas de linguagem
16	Inclusive University teachers: What characterizes them and how do they think about disability	(Díaz & Camacho, 2021)	Espanha	geral
17	Jovens deficientes na universidade: Experiências de acessibilidade	(Oliveira, 2013)	Brasil	física, auditiva e visual
18	'Managing' disability: Early experiences of university students with disabilities	(Goode, 2007)	Reino unido	visual, auditiva, física, dislexia, deficiência múltipla e dispraxia
19	Online readiness in universities from disabled students' perspective	(Encuentra & Gregori, 2021)	Espanha	física, auditiva, visual, múltipla, mental
20	Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective	(Shevlin <i>et al.</i> , 2004)	Irlanda	auditiva, visual, física, múltipla (auditiva e física), dislexia
21	Provision of assistive technology for students with disabilities in South African higher education	(Ndlovu, 2021)	África do Sul	visual, auditiva e física

22	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense	(Neves <i>et al.</i> , 2019)	Brasil	auditiva e visual
23	Strategic Ways for Improving the Efficiency of Teaching Linguistics to EFL Students with Physical Disabilities	(Husin <i>et al.</i> , 2022)	Indonésia	geral
24	Students with disabilities in a Chilean University	(Hormazábal <i>et al.</i> , 2016)	Chile	visual, física, TEA e auditiva
25	The challenges of higher education in higher education with the inclusion of disabled people in universities	(Antunes & Amorim, 2020)	Brasil	geral
26	The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university	(Borland & James, 1999)	Reino Unido	física, auditiva, visual e múltipla
27	The perspective of teachers of chemistry and mathematics teachers at a federal university regarding the educational inclusion of students with disabilities in higher education	(Openheimer & Rodrigues, 2019)	Brasil	auditiva e visual
28	The role of assistive technology devices in fostering the participation and learning of students with visual impairment in higher education institutions in Tanzania	(Kisanga & Kisanga, 2022)	Tanzânia	visual
29	The teaching practice for the inclusion of students with disabilities in college education	(Matos & Pimentel, 2019)	Brasil	visual e auditiva
30	University and disability: “The basic strategy is perseverance”	(Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020)	Colômbia	geral

### 2.5.5 Análise e síntese dos dados dos artigos

A sexta etapa da Revisão Sistemática da Literatura consiste em análise e síntese dos dados. Dessa forma, os dados dos 30 artigos selecionados foram analisados e categorizados com a finalidade de “reunir, resumir, agregar, organizar e comparar as evidências extraídas” (Templier & Paré, 2015). Os temas que se destacam nas discussões presentes nos 30 artigos foram organizados em categorias por meio de análise de conteúdo (Franco, 2018).

#### *2.5.5.1 Características dos estudantes*

Os grupos de estudantes abordados nas pesquisas que abordam as práticas de ensino para pessoas com deficiência são pessoas com deficiência visual (21 estudos), auditiva (15 estudos), física (15 estudos), intelectual (seis estudos), múltipla (seis estudos) Transtorno do Espectro Autista – TEA (quatro estudos) e deficiência mental (dois estudos), e pessoas com transtornos específicos do desenvolvimento (quatro estudos), em especial a dislexia. Oito artigos não especificaram o tipo de deficiência dos estudantes das IES estudadas. O tipo de deficiência abordado por cada artigo está descrito no Quadro 3 (Artigos selecionados para a etapa final da RSL).

Os transtornos específicos de aprendizagem, principalmente a dislexia, foram citados nos estudos internacionais sobre pessoas com deficiência no ensino superior (García-González *et al.*, 2021; Hanafin *et al.*, 2007; Goode, 2007; Shevlin *et al.*, 2004). Nestes estudos, a principal discussão é quanto à validade destas condições para justificar a adoção de diferenciações. Apesar de um estudo citar a deficiência mental, ele o faz em conjunto com a deficiência intelectual (Diaz-Vega *et al.*, 2020). Outro artigo destaca a falta de apoio para pessoas com deficiência mental (Encuentra & Gregori, 2021).

A maioria dos estudos encontrados discute o aprendizado das pessoas com deficiência física, auditiva e visual; pouquíssimos textos abordam as demais deficiências e os transtornos específicos. Isso indica que a consolidação da acessibilidade pedagógica varia conforme a área de deficiência e que a abordagem dos transtornos específicos é uma questão que tangencia a discussão de acessibilidade.

#### *2.5.5.2 Acessibilidade pedagógica - Barreiras ao aprendizado e estratégias de acessibilidade pedagógica*

Os 30 estudos encontrados na Revisão da Literatura indicam a existência de barreiras quanto ao aprendizado das pessoas com deficiência no ensino superior e afirmam a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior desenvolvam ações para promover o aprendizado das pessoas com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação.

A literatura evidencia que muitas instituições do Brasil e de outros países já estão promovendo ações nesse sentido. Desse modo, os autores reconhecem os avanços recentes, mas também afirmam que ainda há muitas barreiras quanto à aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino superior (Branco & Almeida, 2019; Encuentra & Gregori, 2021; Hormazábal *et al.*, 2016; Pletsch & Leite, 2017; Matos & Pimentel, 2019).

Há consenso no que diz respeito à existência de muitas e variadas barreiras, mas foram apontadas também propostas de ensino inclusivas e apoios como caminhos para superação de tais barreiras. As barreiras pedagógicas podem estar presentes na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula (Castro & Almeida, 2014; García-González *et al.*, 2021). Por outro lado, a adaptação didática inclui adaptação a novos métodos e formas de trabalho educativo que levem o indivíduo a construir os conhecimentos acadêmicos (Bolshakov & Babkina, 2020).

Nos artigos, a discussão sobre as barreiras pedagógicas se concentrou no currículo, métodos de ensino, práticas docentes, materiais didáticos, avaliação, apoios extraclasse e nas práticas institucionais direcionadas para esta área.

#### 2.5.5.3 Currículo

Os estudos com coordenadores de curso e docentes abordaram o currículo dos cursos superiores e indicaram que os conteúdos e objetivos dos cursos do ensino superior não devem ser alterados para os estudantes com deficiência (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020; Valle-Florez *et al.*, 2021). Por outro lado, há concordância de que, no atendimento aos estudantes com deficiência, devem ser alteradas atividades, metodologias e práticas pedagógicas, materiais didáticos, bem como deve haver diferenciação no formato e tempo de avaliação. Estas estratégias de acessibilidade foram citadas em muitos estudos como formas de adaptação do currículo às diferentes características de aprendizagem dos sujeitos (Bualar, 2018; Valle-Florez *et al.*, 2021; Oliveira, 2013; Antunes & Amorim, 2020; Neves *et al.*, 2019; Matos & Pimentel, 2019).

O número de disciplinas e os horários de aula se mostraram barreiras expressivas para alguns estudantes com deficiência (Pérez-Castro, 2019). Com exceção de cursos *online* (Encuentra & Gregori, 2021), os estudantes com deficiência têm permanência média maior nos cursos de graduação em relação aos colegas em função de questões de saúde (Oliveira, 2013; Pérez-Castro, 2019) e da falta de acessibilidade (Hormazábal *et al.*, 2016). Um estudo cita o abandono do curso (Hanafin *et al.*, 2007). A falta de acessibilidade ao currículo influencia negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação e contribui para aumentar seu tempo de permanência no curso ou pode levá-los à desistência.

#### 2.5.5.4 Metodologias de ensino-aprendizagem e Design Universal da Aprendizagem – DUA

O desenvolvimento de metodologias de ensino inclusivas ainda é considerado um desafio para as Instituições de Ensino Superior – IES (Encuentra & Gregori, 2021). Alguns artigos relatam casos em que não houve adaptações de práticas pedagógicas para os estudantes com deficiência (Pérez-Castro, 2019; Branco & Almeida, 2019; Oliveira, 2013); outro artigo relata que a adaptação de atividades nas aulas foi baixa (Encuentra & Gregori, 2021). A maioria dos estudos reconhece a importância de metodologias inclusivas, todavia apresenta pouco detalhamento das práticas de ensino.

O *Design Universal da Aprendizagem - DUA* foi a metodologia de ensino inclusiva mais citada (Bualar, 2018; Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Husin *et al.*, 2022; Valle-Flórez *et al.*, 2021). O DUA propõe a adoção de um repertório diversificado de métodos de ensino-aprendizagem (Bualar, 2018) para permitir que todos os estudantes, inclusive os estudantes com deficiência, tenham acesso ao currículo (Diaz-Vega *et al.*, 2020). Desse modo, o DUA:

visa desenvolver um currículo flexível para se adaptar às diferentes necessidades educacionais de cada aluno. Portanto, as instituições de ensino devem proporcionar o ensino buscando múltiplos meios de representação e expressão do conhecimento e favorecendo, tanto quanto possível, a participação de ‘todos’ os alunos nas atividades curriculares e extracurriculares, incluindo os alunos com deficiência (Valle-Flórez *et al.*, 2021, p.2, em tradução livre).

O uso do DUA esteve fortemente presente nos artigos sobre IES da Espanha. Mesmo nas IES espanholas, o DUA não se mostrou amplamente conhecido pelos docentes e apontou-se a falta de capacitação dos docentes para introdução do mesmo nas aulas (Diaz-Vega *et al.*, 2020; Valle-Flórez *et al.*, 2021). Apesar disso, as recomendações feitas pelas IES, considerando os princípios orientadores do DUA, contribuíram para sua implantação nas práticas pedagógicas de Universidades Espanholas (Diaz-Vega *et al.*, 2020) e é possível observar uma tendência à adoção do DUA pelos docentes (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Valle-Flórez *et al.*, 2021).

Nesse sentido, foram citados a apresentação da relação entre o tema da aula e os objetivos e competências a serem desenvolvidos na disciplina, a apresentação de um resumo no início das aulas sobre os aspectos mais relevantes dos temas a serem abordados, a retomada destes aspectos em uma síntese ao final das aulas, o uso de recursos visuais na explicação dos conteúdos, a divulgação de materiais para permitir estudo prévio do tema, o uso de diferentes metodologias de ensino como facilitadores do processo de inclusão (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020; Diaz-Vega *et al.*, 2020). Os professores aplicam menos frequentemente o trabalho cooperativo em grupo (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020). Há indícios de que o uso do DUA tem impacto também sobre a motivação dos estudantes para aprender (Husin *et al.*, 2022).

Além do DUA, foi citada a flexibilização do tempo pedagógico que ocorre quando o docente organiza o tempo dispensado para cada atividade, conteúdos e objetivos considerando a necessidade do estudante com deficiência (Matos & Pimentel, 2019). Dois artigos discutem também a construção de habilidades profissionais nos estágios curriculares e apontam a necessidade de melhorar os apoios para os estudantes com deficiência na realização dos estágios externos (Espada-Chavarria *et al.*, 2020; Valle-Florez *et al.*, 2021).

Um deles apresentou uma proposta metodológica voltada para esta etapa da formação em nível superior. O artigo relata a validação de programa de itinerários individualizados criado para proporcionar aos estudantes com deficiência a realização de treinamentos, informações e atividades práticas de desenvolvimento das competências esperadas para os estágios (Espada-Chavarria *et al.*, 2020).

#### 2.5.5.5 Práticas docentes

O papel central do professor para o aprendizado e sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior foi apontado em muitos estudos (Matos & Pimentel, 2019;

(Villuta, 2017; Openheimer & Rodrigues, 2019; Hormazábal *et al.*, 2016). A promoção da acessibilidade pelo docente é uma atividade complexa que envolve suas atitudes e práticas pedagógicas (Antunes & Amorim, 2020).

A representação social da deficiência adotada pelos professores é outro ponto enfatizado nos artigos, pois esta representação influencia a adoção ou não de práticas inclusivas de ensino-aprendizagem (Villuta, 2017; Neves *et al.*, 2019; Shevlin *et al.*, 2004). A experiência de convívio com pessoas com deficiência ocorrida antes ou durante o exercício da profissão favoreceu a atuação inclusiva do docente (Matos & Pimentel, 2019; Díaz & Camacho, 2021; Antunes & Amorim, 2020).

Para muitos professores, a experiência com o estudante em sala de aula foi o início de sua busca por informações sobre a deficiência e sobre estratégias de acessibilidade pedagógica (Silva *et al.*, 2021; Neves *et al.*, 2019). Com isso, os professores se sentiram inseguros quanto às práticas a serem adotadas (Silva *et al.*, 2021). A falta de formação dos docentes para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior foi citada em muitos artigos (Neves *et al.*, 2019; Matos & Pimentel, 2019; Pletsch & Leite, 2017; Valle-Florez *et al.*, 2021; Openheimer & Rodrigues, 2019; Antunes & Amorim, 2020).

Nesse sentido, os autores apontam a necessidade de formação continuada sobre as especificidades da deficiência e sobre práticas pedagógicas inclusivas (Matos & Pimentel, 2019; Díaz & Camacho, 2021; Pletsch & Leite, 2017; Valle-Florez *et al.*, 2021; Neves *et al.*, 2019; Antunes & Amorim, 2020). Alguns artigos ressaltam a baixa participação dos docentes em formações promovidas pelas IES (Openheimer & Rodrigues, 2019) e sugerem que esta formação seja vinculada às possibilidades de progressão profissional, de forma a incentivar a participação dos docentes (Valle-Florez *et al.*, 2021).

Os professores avaliam que é importante receber informações sobre os alunos e sobre características relacionadas à sua deficiência para que possam contribuir para sua aprendizagem (Díaz & Camacho, 2021). O ideal é que as informações cheguem ao docente de forma antecipada (Borland & James, 1999). Apesar das limitações na formação e falta de experiência, os professores abordados nos estudos, em geral, buscaram conhecimentos sobre estratégias e recursos para o atendimento aos estudantes com deficiência (Matos & Pimentel, 2019; Pletsch & Leite, 2017; Openheimer & Rodrigues, 2019; Neves *et al.*, 2019).

A adaptação das aulas para estudantes cegos envolveu a descrição de aspectos visuais da aula como as informações escritas no quadro, a descrição de imagens e o comentário dos aspectos exclusivamente visuais dos vídeos (Bolshakov & Babkina, 2020). Um exemplo de

prática inclusiva descreveu a construção de estratégias para lidar com estudantes com TEA durante as aulas quando sua atenção se dispersava com muita frequência e ele apresentava comportamentos de desregulação emocional (Silva *et al.*, 2021).

Outro ponto importante na atuação inclusiva do docente refere-se aos estudantes com dificuldade de fala ou que fazem uso da Libras nas comunicações. Quando presente, a dificuldade de fala pode ser uma barreira à interação da pessoa com deficiência auditiva e com TEA (Oliveira, 2013; Silva *et al.*, 2021). Um artigo destaca a necessidade de que os professores precisam rever também a organização das interações em sala de aula para que incluam os estudantes surdos (Pletsch & Leite, 2017).

Apesar do esforço de busca de conhecimento por parte dos docentes, em alguns casos o processo de ensino foi marcado por improvisação pedagógica, o que comprometeu sua qualidade (Neves *et al.*, 2019). Foram citadas práticas inadequadas, tais como a falta de material didático acessível; o posicionamento do docente na sala de aula de forma desfavorável à realização de leitura labial pelo estudante com deficiência auditiva; o docente não saber lidar com as demandas de pessoas com deficiência visual e surdez; o docente adotar diferenciação inadequada em sala de aula; baixa expectativa do docente e baixo investimento dele na aprendizagem do estudante com deficiência (Castro & Almeida, 2014; Oliveira, 2013; Shevlin *et al.*, 2004; Bualar, 2018).

#### *2.5.5.6 Materiais Didáticos e acesso ao conteúdo das aulas*

Os estudos indicam concordância de que a oferta de material didático acessível, tanto na sala de aula quanto para estudos extraclasse, tornam-se um ponto essencial para garantir o aprendizado dos estudantes com deficiência no ensino superior. Por outro lado, também apontam que este é um desafio importante a ser superado (Encuentra & Gregori, 2021; Villuta, 2017; Antunes & Amorim, 2020; Valle-Florez *et al.*, 2021).

Mesmo em IES nas quais os alunos avaliam como inclusivas, a área de materiais didáticos recebeu nota inferior aos demais itens avaliados (Encuentra & Gregori, 2021). Muitos docentes não sabem como preparar os recursos necessários ao estudante com deficiência (Pletsch & Leite, 2017). Vários artigos apresentam relatos de falta de materiais didáticos acessíveis e indicam que esta foi a principal barreira pedagógica encontrada para o aprendizado das pessoas cegas e com baixa visão (Branco & Almeida, 2019; Pérez-Castro, 2019; Oliveira, 2013). A solução encontrada por alguns foi que o próprio aluno com deficiência adaptasse os

textos das disciplinas para permitir o uso de leitores de telas, o que foi feito com grande dificuldade (Pérez-Castro, 2019).

Por outro lado, várias IES disponibilizam materiais adaptados para estudantes com deficiência. Em algumas IES, a oferta de materiais didáticos adaptados é uma prática consolidada para a qual contribuem o docente, as bibliotecas e os setores de apoio aos estudantes com deficiência (Oliveira, 2013; Neves *et al.*, 2019; Valle-Florez *et al.*, 2021; Castro & Almeida, 2014; Diaz-Vega *et al.*, 2020). Em outras IES, pede-se que o estudante negocie a adaptação do material diretamente com o professor a oferta deste material, o que pode resultar em conflitos ou em negativa do docente (Bolshakov & Babkina, 2020).

O uso de materiais em formato digital foi citado como estratégia para tornar materiais didáticos acessíveis para alunos com vários tipos de deficiência (Oliveira, 2013), em especial para os cegos (Matos & Pimentel, 2019; Ndlovu, 2021). Nesse sentido, o uso de textos digitais acessíveis a programas leitores de tela foi a principal estratégia citada para que estudantes cegos acessassem os textos das disciplinas (Bolshakov & Babkina, 2020; Pletsch & Leite, 2017; Ndlovu, 2021; Kisanga & Kisanga, 2022).

Contudo, os leitores de tela apresentam limitações para a leitura de sinais matemáticos e não são úteis quando a informação está disponível através de imagens e gráficos (Ndlovu, 2021; Kisanga & Kisanga, 2022). Para os referidos conteúdos, foi citado o uso de modelos tridimensionais para o aprendizado destes alunos, principalmente em disciplinas da área de exatas (Bolshakov & Babkina, 2020; Matos & Pimentel, 2019; Neves *et al.*, 2019). Foram elencados o ábaco, material dourado, origami e materiais tridimensionais construídos na própria IES (Matos & Pimentel, 2019; Neves *et al.*, 2019).

Também foi citada a adaptação dos materiais para cegos por meio do uso de material em *Braille* (Goode, 2007; Pletsch & Leite, 2017) e de acervo bibliográfico em áudio (Pletsch & Leite, 2017). Para alunos com baixa visão, a principal demanda apresentada configurou-se como o uso de ampliações de textos (Neves *et al.*, 2019) e também de imagens, incluindo a ampliação da imagem do microscópio nas aulas laboratoriais por meio de projeção na tela do computador (Matos & Pimentel, 2019). O uso de vídeos sem recursos de acessibilidade se mostrou uma barreira para os estudantes com deficiência visual e auditiva (Borland & James, 1999).

Para os surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a presença do intérprete na sala de aula torna-se fundamental para o acesso aos conteúdos em sua língua materna (Matos & Pimentel, 2019; Pletsch & Leite, 2017). Cabe salientar que um dos artigos cita a falta deste

profissional em IES e, portanto, em função disso, os estudantes surdos não tinham acesso adequado ao conteúdo das aulas (Pletsch & Leite, 2017). O uso de recursos visuais nas aulas e materiais didáticos se mostrou especialmente benéfico para os estudantes surdos, por exemplo a inclusão de imagens nos *slides* de exposição do conteúdo pelo professor (Matos & Pimentel, 2019).

Os recursos visuais também foram utilizados para tornar as aulas mais atrativas para um estudante com TEA. Para este aluno também foi mencionada a antecipação da rotina como estratégia diferenciada (Silva et al., 2021). A oferta de material didático em formatos diferenciados foi a única estratégia utilizada por docentes de estudantes com deficiência mental ou intelectual (Diaz-Vega et al., 2020).

A falta de acessibilidade em programas de disciplinas, em *sites* onde as informações são divulgadas e nos sistemas de busca das bibliotecas foi citada como barreira ao aprendizado, pois dificulta o acesso aos materiais de estudo (Bualar, 2018; Neves et al., 2019; Castro & Almeida, 2014; Hormazábal et al., 2016).

A dificuldade em fazer registros durante as aulas foi outra barreira para o aprendizado de estudantes com deficiência. Ela foi citada em relação aos estudantes cegos; a escrita manual dos estudantes com deficiência física; aos estudantes que não conseguem anotar enquanto realizam leitura labial e aos estudantes com dislexia. Os referidos estudantes solicitam acesso aos materiais de apoio das aulas para estudos posteriores, mas na maioria das vezes seus pedidos não são atendidos (Bualar, 2018; Oliveira, 2013; Shevlin et al., 2004; Hanafin et al., 2007). Um motivo citado para a negativa é que os professores têm receio que os alunos divulguem o material para colegas (Hanafin et al., 2007).

O apoio aos registros da aula foi citado em apenas três estudos. Uma IES disponibiliza anotadores, pessoal de apoio para fazer anotações, mas o serviço é insuficiente (Goode, 2007). Em outra IES, o professor permite a gravação de áudio das aulas (Pletsch & Leite, 2017). Em uma terceira IES, os professores recebem recomendações para enviar registros de apoio referentes aos conteúdos da aula e tendem a enviar *slides* e recursos audiovisuais aos estudantes com deficiência (Diaz-Vega et al., 2020).

#### 2.5.5.7 Avaliação e desempenho acadêmico

A prática da avaliação da aprendizagem ocorre cotidianamente em sala de aula, sendo uma prática dinâmica, à medida que o professor observa e registra os avanços dos estudantes,

de modo que, mediante esses registros, possa realizar mediações e utilizar estratégias para o alcance dos objetivos propostos (Matos & Pimentel, 2019).

A existência de barreiras nas avaliações e a necessidade de que elas sejam adaptadas para garantir o atendimento às necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência foi muito citada nos artigos. Os artigos apontam concordância de que não devem ser alterados os critérios de avaliação (Antunes & Amorim, 2020; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Shevlin *et al.*, 2004; Valle-Florez *et al.*, 2021). Por outro lado, foram citadas várias formas de adaptação de formato e de tempo das atividades avaliativas.

O tempo insuficiente durante a realização das atividades avaliativas foi apontada como barreira à demonstração do aprendizado de pessoas com deficiência (Encuentra & Gregori, 2021; García-González *et al.*, 2021). A concessão de tempo adicional em provas foi a estratégia de avaliação inclusiva mais citada nos artigos (Valle-Florez *et al.*, 2021; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Encuentra & Gregori, 2021; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020; Cerqueira & Maia, 2019; Bualar, 2018; Hanafin *et al.*, 2007; (Matos & Pimentel, 2019; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Valle-Florez *et al.*, 2021; Hormazábal *et al.*, 2016). Apenas uma IES regulamentou, por meio de norma interna, a concessão de condições especiais de prova (Castro & Almeida, 2014).

Além do tempo, o formato das avaliações também foi apontado como uma barreira para as pessoas com deficiência demonstrarem os conhecimentos adquiridos (García-González *et al.*, 2021). A prova escrita foi o principal formato de avaliação adotado no ensino superior. Este formato trouxe dificuldades para muitos estudantes com deficiência (Hanafin *et al.*, 2007), em especial para pessoas com limitações motoras e visuais (Cerqueira & Maia, 2019; García-González *et al.*, 2021).

A alternativa citada para as avaliações escritas de estudantes cegos foi a utilização de computadores com leitores de tela (Matos & Pimentel, 2019). Igualmente foi citada a aplicação de prova na modalidade oral como alternativa para alunos com deficiência visual (Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020; Bualar, 2018; Matos & Pimentel, 2019) e dislexia (Shevlin *et al.*, 2004).

Em alguns casos, a aplicação de prova oral foi acompanhada do apoio de um leitor e da gravação das perguntas e respostas em arquivos de áudio (Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020) ou do apoio de um leitor-transcritor (Bualar, 2018; Hanafin *et al.*, 2007; Matos & Pimentel, 2019). A aplicação da prova em dupla permitiu que o colega atuasse como leitor para o colega cego (Cerqueira & Maia, 2019).

Para estudantes com baixa visão, citou-se a alternativa de prova com ampliação do tamanho do texto (Openheimer & Rodrigues, 2019). Um artigo cita adaptações em provas para estudantes com TEA. O enunciado das questões contou com uma quantidade menor de texto de apoio e as perguntas foram elaboradas de forma mais direta (Silva *et al.*, 2021).

Para estudantes surdos, foi relatada a alternância entre a realização de provas com o apoio de intérprete na interpretação das questões para Libras e de avaliações escritas comuns para garantir o desenvolvimento da leitura e escrita em português (Matos & Pimentel, 2019). Os surdos podem apresentar dificuldade na escrita em português porque esta não é sua língua materna. Por isso, a correção das avaliações escritas deste grupo precisa considerar critérios quanto à redação do texto (Matos & Pimentel, 2019; Castro & Almeida, 2014).

O empréstimo de tecnologia assistiva para a realização das provas foi citado como possibilidade positiva, desde que o estudante receba treinamento prévio para o uso (Hanafin *et al.*, 2007). As provas *online* apresentaram melhores condições de acessibilidade que as provas presenciais (García-González *et al.*, 2021). A realização de trabalhos em grupo complementares às provas foi incentivada para estudantes com deficiência, principalmente para cegos, surdos e com TEA (Matos & Pimentel, 2019; Silva *et al.*, 2021). O tempo maior que o padrão também foi concedido para os estudantes com deficiência na entrega de trabalhos (Encuentra & Gregori, 2021; Bualar, 2018).

A falta de acessibilidade nas salas de aula, nos laboratórios, nas metodologias de ensino, nos materiais didáticos e no registro das aulas impacta negativamente a aprendizagem. Somado a isso, a falta de acessibilidade nas avaliações afeta a demonstração da aprendizagem (Bualar, 2018; Hanafin *et al.*, 2007; Oliveira, 2013; Castro & Almeida, 2014; Hanafin *et al.*, 2007; Valle-Florez *et al.*, 2021).

#### *2.5.5.8 Outras barreiras que afetam a acessibilidade pedagógica no ensino superior: acessibilidade física, instrumental e atitudinal*

Alguns obstáculos estão diretamente ligados à aprendizagem, mas a falta de acessibilidade em outras áreas afeta indiretamente o aprendizado destes estudantes. Além das barreiras pedagógicas, as categorias mais citadas foram as relacionadas à acessibilidade física; as instrumentais por falta de tecnologias assistivas e as barreiras atitudinais (Pletsch & Leite, 2017; Bualar, 2018; Castro & Almeida, 2014).

### *Acessibilidade física*

Para participar das aulas, os estudantes precisam de espaços com acessibilidade física. Os artigos evidenciam que as Instituições de Ensino Superior ainda apresentam muitos desafios cotidianos para os estudantes nesse sentido. A falta de acessibilidade arquitetônica impede ou dificulta o uso de bibliotecas, centros de informática, auditórios e laboratórios. Além disso, prejudica a realização de aulas práticas, aulas de campo e práticas profissionais fora do *campus* (Shevlin *et al.*, 2004; Villuta, 2017; Pérez-Castro, 2019; Oliveira, 2013; Cerqueira & Maia, 2019; Borland & James, 1999).

O acesso ao currículo depende da participação do estudante nas atividades do curso. Por esta razão, a falta de acessibilidade física tem grande impacto no aprendizado dos estudantes com deficiência (Borland & James, 1999). As barreiras no ambiente construído afetam negativamente, em especial, a participação dos estudantes com deficiência visual (Bualar, 2018) e com deficiência física (Hanafin *et al.*, 2007; Shevlin *et al.*, 2004; Antunes & Amorim, 2020; Pérez-Castro, 2019; Branco & Almeida, 2019; Valle-Florez *et al.*, 2021).

Para os cegos, a falta de acessibilidade traz riscos à integridade física e a distribuição das salas de aula em vários edifícios motiva atrasos (Bualar, 2018). A dificuldade de acesso é ainda maior para estudantes usuários de cadeiras de rodas, pois muitos edifícios não são adequados para seus deslocamentos (Shevlin *et al.*, 2004; Borland & James, 1999) e banheiros acessíveis distantes exigem um tempo maior de deslocamento (Hanafin *et al.*, 2007). Com isso, a falta de acessibilidade produz um grande impacto negativo nas avaliações dos alunos. (Hanafin *et al.*, 2007).

Foram apontados também outros pontos de acessibilidade física que impactam o acesso ao currículo, como o posicionamento do estudante em sala de aula e o uso de mobiliário adaptado. Alguns estudantes precisam se assentar em locais específicos da sala de aula para conseguirem enxergar o quadro, mas não havia reserva de tais locais para eles (Shevlin *et al.*, 2004).

O mobiliário da sala de aula precisa ser adaptado para atender alguns estudantes com deficiência. Citou-se a falta de adaptação da carteira escolar tanto para uso conjunto com a cadeira de rodas quanto para receber equipamentos de tecnologia assistiva (García-González *et al.*, 2021; Bualar, 2018; Hormazábal *et al.*, 2016). Por último, a acessibilidade em laboratórios para usuários de cadeiras de rodas requer adaptações no material e no espaço de trabalho (Oliveira, 2013).

### *Acessibilidade instrumental – Tecnologias Assistivas*

A tecnologia assistiva pode ser um importante auxílio para a aprendizagem de estudantes com deficiência (Ndlovu, 2021; Hanafin *et al.*, 2007; Kisanga & Kisanga, 2022) e para sua autonomia (Kisanga & Kisanga, 2022). Todavia, sua falta ou inadequação podem impactar a participação do estudante nas atividades (Ndlovu, 2021; Hanafin *et al.*, 2007; Borland & James, 1999). As Tecnologias Assistivas - TA são “dispositivos, serviços, programas de software e produtos, adquiridos comercialmente, modificados ou personalizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiência para participar no processo de aprendizagem” (Kisanga & Kisanga, 2022, p. 4).

Os artigos citam vários recursos de tecnologia assistiva utilizados por estudantes com deficiência no ensino superior. Os mais citados são: *software* leitor de telas (Ndlovu, 2021; Kisanga & Kisanga, 2022; Pletsch & Leite, 2017; Bolshakov & Babkina, 2020), gravador de voz (Ndlovu, 2021; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020; Pletsch & Leite, 2017; Bolshakov & Babkina, 2020).

Também foram citados: ampliação da tela (Openheimer & Rodrigues, 2019; Pletsch & Leite, 2017); máquinas de escrever em *Braille* (Ndlovu, 2021; Pletsch & Leite, 2017) e lupas (Ndlovu, 2021; Pletsch & Leite, 2017). Foram menos citados: *software* de transcrição de voz (Ndlovu, 2021); impressora em relevo (Kisanga & Kisanga, 2022); *display Braille* (Bolshakov & Babkina, 2020); bengalas brancas (Kisanga & Kisanga, 2022) utilizadas para a orientação e mobilidade de cegos; rastreador ocular que permite que pessoas com deficiência física comandem dispositivos de escrita no computador usando apenas os olhos (Ndlovu, 2021), e *softwares* diversos (Goode, 2007).

Os dispositivos digitais, envolvendo Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, foram citados como ferramentas de apoio direto ao aprendizado dos estudantes com deficiência no ensino superior e também como apoio indireto quando são utilizadas no suporte ao uso de tecnologias assistivas. Foram citados: *notebook* (Goode, 2007), *tablet* (Ndlovu, 2021) e *smartphone* (Kisanga & Kisanga, 2022). A preferência por dispositivos portáteis pode estar ligada à possibilidade de transporte e uso durante as aulas.

Como ponto positivo foi destacado que os professores permitem o uso de tecnologias assistivas em sala de aula (Diaz-Vega *et al.*, 2020; Openheimer & Rodrigues, 2019), bem como citou-se um exemplo de laboratório de informática que conta com computador e monitor para projeção e ampliação das imagens do microscópio (Matos & Pimentel, 2019). Todavia, muitos artigos apontam insuficiência das tecnologias assistivas nas IES (Valle-Florez *et al.*, 2021;

Ndlovu, 2021; Shevlin *et al.*, 2004; Borland & James, 1999). Em função disso, em alguns casos o empréstimo da tecnologia é feito apenas para a realização de provas (Kisanga & Kisanga, 2022).

Vale ressaltar que se torna imprescindível que os estudantes possam participar da escolha dos dispositivos de tecnologia assistiva que a IES lhes concede (Hormazábal *et al.*, 2016) e que recebam treinamento para sua utilização (Kisanga & Kisanga, 2022; Hanafin *et al.*, 2007; Shevlin *et al.*, 2004).

#### *Acessibilidade atitudinal – representação social da deficiência*

As concepções sobre a deficiência influenciam as expectativas de interação e de aprendizado dos estudantes (Pletsch & Leite, 2017). Os estudos destacam a importância das representações que os atores sociais têm da capacidade das pessoas com deficiência. Além das representações adotadas pelo docente, alguns textos abordaram o papel dos pares, das famílias e dos grupos de pessoas com deficiência no processo de inclusão no ensino superior.

A interação com os pares influencia a participação acadêmica dos estudantes com deficiência, sendo o apoio dos pares um incentivo à participação (Villuta, 2017). Além dos trabalhos em grupo das disciplinas, os artigos citam experiências de apoio dos pares na concessão de anotações das aulas (Hanafin *et al.*, 2007; Shevlin *et al.*, 2004; Valle-Florez *et al.*, 2021) e nos estudos extraclasse (Borland & James, 1999). O grupo de estudantes com deficiência foi citado como apoio aos estudos em um artigo (Borland & James, 1999) e família auxiliou o aluno na tomada de decisão sobre seu currículo em uma IES (Silva *et al.*, 2021).

#### *2.5.5.9 Apoios institucionais e Gestão da acessibilidade pedagógica*

Os estudos quantitativos indicam que pelo menos metade dos estudantes com deficiência abordados precisou de algum tipo de apoio durante sua formação em nível superior (Encuentra & Gregori, 2021; Hormazábal *et al.*, 2016). As barreiras existentes no ensino superior têm impacto negativo direto ou indireto sobre o aprendizado das pessoas com deficiência, por isso é essencial que as IES atuem na gestão da acessibilidade.

Os apoios demandados envolveram acessibilidade física, pedagógica, instrumental (tecnologia assistiva) e atitudinal. Podem ser considerados como os três grandes desafios para essas universidades: “romper as barreiras ainda existentes, principalmente, as atitudinais; prever e prover as condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica) e criar

alternativas para evitar práticas excludentes por parte dos professores” (Castro & Almeida, 2014, p.191). Os artigos sugerem também que as IES devem reconhecer e incentivar o desenvolvimento e a difusão de práticas inclusivas (Valle-Florez *et al.*, 2021), devem atuar na formação docente (Hormazábal *et al.*, 2016; García-González *et al.*, 2021) e no apoio ao professor para atendimento aos estudantes com deficiência (García-González *et al.*, 2021), devem promover a virtualização dos conteúdos (García-González *et al.*, 2021).

A literatura indica que a maioria das IES disponibiliza programas voltados para a promoção da acessibilidade de estudantes com deficiência e que as ações existentes são valorizadas pelos participantes das pesquisas (Hormazábal *et al.*, 2016; Espada-Chavarria, *et al.*, 2020; Encuentra & Gregori, 2021; Ndlovu, 2021; Oliveira, 2013; Castro & Almeida, 2014). A forma de organização destes apoios varia dentro da estrutura organizacional das IES (Castro & Almeida, 2014), sendo que a maioria das IES citadas nos artigos conta com setores de apoio ao estudante com deficiência.

São realizadas muitas ações de apoio ao estudante. O apoio institucional mais citado foi a adaptação de materiais didáticos para estudantes com deficiência visual. O serviço está presente em Núcleos de Acessibilidade de muitas Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras (Castro & Almeida, 2014). As modalidades de adaptação de materiais didáticos encontradas nos artigos nacionais incluem ampliação de materiais didáticos (Castro & Almeida, 2014), digitalização e formatação de textos para leitura com leitores de tela (Castro & Almeida, 2014), impressão de textos em *Braille* (Openheimer & Rodrigues, 2019; Neves *et al.*, 2019).

Em setores de apoio de outros países identificou-se a oferta de outros serviços aos estudantes com deficiência visual, tais como o apoio de pessoas para atuarem como transcritores de *Braille* (Kisanga & Kisanga, 2022), de leitores de textos para pessoas cegas (Pérez-Castro, 2019; Bualar, 2018) e de anotadores para fazerem registros das aulas (Goode, 2007). Os setores ofertam apoio também por meio da concessão de tecnologias assistivas (Hormazábal *et al.*, 2016) para uso pelos estudantes.

Os artigos evidenciam a necessidade de ampliar o quadro de pessoal dos setores de apoio para permitir o aumento da produção de materiais didáticos adaptados e a redução do prazo de entrega deste material ao estudante (Valle-Florez *et al.*, 2021; Neves *et al.*, 2019). Recomendam também o fortalecimento do uso de tecnologias assistivas de forma complementar à oferta de pessoal, pois o uso da TA pode contribuir para reduzir a necessidade das pessoas com deficiência quanto ao apoio de pessoas para os estudos (Kisanga & Kisanga, 2022).

O serviço de interpretação das aulas em Libras também foi citado como apoio ao estudante (Castro & Almeida, 2014; Pletsch & Leite, 2017) e está presente em Núcleos de Acessibilidade de muitas Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras (Castro & Almeida, 2014). Entretanto, foi relatado que um estudante surdo não teve acesso a este apoio (Pletsch & Leite, 2017) e que há IES sem este profissional em seu quadro de pessoal (Castro & Almeida, 2014), o que evidencia a necessidade de ampliação do serviço.

A tutoria entre pares, modalidade de bolsas para estudantes do mesmo nível de ensino atuarem no apoio ao estudante com deficiência na sala de aula ou em estudos extraclasse, foi citada em três estudos (Silva *et al.*, 2021; Villuta, 2017; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020). A existência de serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE foi citada em apenas uma IES (Castro & Almeida, 2014). Um momento crítico para a intervenção institucional é o ingresso do estudante, pois envolve uma adaptação dos sujeitos ao novo ambiente (Borland & James, 1999; Goode, 2007).

O atendimento dos setores de apoio foi valorizado positivamente pelos estudantes (Castro & Almeida, 2014; Encuentra & Gregori, 2021; Hormazábal *et al.*, 2016). Apesar da existência de apoios institucionais, muitos estudantes desconheciam as possibilidades de apoio existentes nas IES (Goode, 2007; Valle-Florez *et al.*, 2021; Encuentra & Gregori, 2021) e somente o procuraram após atraso no acompanhamento do curso (Goode, 2007). Alguns estudantes evitaram buscar apoio para impedir a identificação de serem pessoas com deficiência (Hanafin *et al.*, 2007) ou porque tiveram dificuldades em conseguir atendimento adequado (Hanafin *et al.*, 2007). O tempo de espera por serviços institucionais foi um fator que afetou o aprendizado dos estudantes com deficiência (Goode, 2007).

Além de prestar apoio ao estudante, os artigos apontam a necessidade de que o setor de apoio atue como órgão central de promoção da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior (Villuta, 2017) e como apoio para os docentes na inclusão do estudante (Silva *et al.*, 2021; Pletsch & Leite, 2017). Os estudos destacam a necessidade de ampliar o diálogo entre os docentes e o setor de apoio à inclusão (Valle-Florez *et al.*, 2021; Diaz-Vega *et al.*, 2020). Assim, a atuação dos setores de apoio junto aos docentes foi descrita na identificação das dificuldades dos estudantes e na busca de soluções para o atendimento ao estudante (Valle-Florez *et al.*, 2021; Openheimer & Rodrigues, 2019; Villuta, 2017; Matos & Pimentel, 2019; Neves *et al.*, 2019); empréstimo e manutenção de equipamentos para uso nas aulas (Matos & Pimentel, 2019; Shevlin *et al.*, 2004); tutoria docente individualizada (Borland & James, 1999; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020).

Outros pontos de fragilidade citados referem-se à tendência das IES em realizar ações de acessibilidade pedagógica em caráter corretivo e imediatista e às dificuldades dos coordenadores de curso em orientar os docentes sobre práticas inclusivas, pois eles também se sentem despreparados (Neves *et al.*, 2019). Considerando o grande número de ações necessárias à garantia da acessibilidade pedagógica, é importante que as IES adotem estratégias de gestão dos processos e práticas para atingir este objetivo. Entretanto, os artigos apontam grande diversidade de ações nas IES, pois as práticas ocorrem de forma variada conforme o curso ou o professor envolvido, ou seja, sem a existência de um protocolo comum (Borland & James, 1999; Shevlin *et al.*, 2004). Muitas vezes o próprio estudante precisa informar suas demandas e negociar os apoios diretamente com o docente (Bolshakov & Babkina, 2020; Bualar, 2018), providenciar seu próprio apoio (Cerqueira & Maia, 2019; Branco & Almeida, 2019) ou mesmo contar com o apoio de um familiar para alcançar acessibilidade (Goode, 2007).

Na Espanha, as práticas de acessibilidade pedagógica no ensino superior estão mais institucionalizadas. Há um documento nacional orientador para a implantação do DUA nas IES (Diaz-Vega *et al.*, 2020) e uma IES deste país conta com normas internas de orientação para a realização de adaptações curriculares (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020). As pesquisas científicas indicam que tais instrumentos favorecem a divulgação das informações e a colaboração dos professores (Diaz-Vega *et al.*, 2020; Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020).

Os autores destacam a necessidade de fortalecer e ampliar as ações de acessibilidade pedagógica existentes nas IES (Pérez-Castro, 2019) e propõem para isso a adoção de um planejamento estratégico sistêmico que monitore as matrículas de estudantes com deficiência, estabeleça protocolos de ação, promova treinamentos para professores e gestores dos cursos e articule as ações da IES (Hormazábal *et al.*, 2016; García-González *et al.*, 2021; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Matos & Pimentel, 2019; Villuta, 2017).

Em suma, a Revisão da Literatura abre um amplo campo de pesquisas sobre o aprendizado e formação profissional de qualidade dos estudantes com deficiência no ensino superior, pois indica que há poucos estudos sobre a temática. Os resultados apontam que poucas práticas de acessibilidade pedagógica no ensino superior são homogêneas. A grande diferenciação de ações dentro de cada IES, entre as IES em cada país e entre os diferentes países é um indicativo de sua baixa institucionalização.

### ***2.5.6 Práticas de acessibilidade pedagógica e práticas de outras áreas de acessibilidade que influenciam a aprendizagem no ensino superior***

A partir da categorização dos dados encontrados na literatura, foi possível identificar várias práticas relacionadas à acessibilidade pedagógica no ensino superior, distribuídas em categorias. O Quadro 14 – Categorias e estratégias de acessibilidade pedagógica (Apêndice 3) apresenta a síntese das práticas de acessibilidade encontradas na Revisão Sistemática da Literatura.

Esta síntese evidencia que as práticas identificadas foram encontradas em vários artigos distintos. A literatura encontrada, portanto, permite a identificação de práticas institucionais de acessibilidade pedagógica no ensino superior, mas os estudos apresentam poucas relações entre si. Este resultado é compatível com uma área que se encontra em processo emergente. Mais estudos se fazem necessários para identificar as relações existentes entre tais práticas e para verificar sua difusão nas instituições dentro do campo organizacional.

### **3. METODOLOGIA**

Este estudo analisa o nível de institucionalização de práticas de acessibilidade pedagógica nos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras. Desse modo, aborda a relação entre organizações dentro de um determinado campo organizacional, o campo da acessibilidade no ensino superior.

A análise da literatura sugere que as práticas institucionais de acessibilidade pedagógica no ensino superior apresentam baixa homogeneidade no campo organizacional. Além disso, dada a escassez de trabalhos, sugere-se a necessidade de mais pesquisas sobre o tema. O presente estudo contribui para a ampliação do conhecimento existente, por meio da avaliação do nível de institucionalização das práticas nas Universidades Federais do Brasil. Configura-se em um estudo exploratório-descritivo realizado por meio de um *survey* de corte transversal.

#### **3.1 Classificação e Delineamento da Pesquisa**

Trata-se, portanto, de uma pesquisa social aplicada, pesquisa que utiliza métodos científicos para obter novos conhecimentos no campo da realidade social (Malhotra, 2001; Marconi & Lakatos, 2003; Minayo, 2010; Vergara, 2008; Vergara, 2009; Gil, 2010; Gil, 2021). São investigadas as ações de acessibilidade pedagógica desenvolvidas nos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras com a finalidade de analisar o grau de similaridade das práticas e utilizá-lo como indicador do processo de institucionalização do serviço.

O estudo situa-se nos níveis exploratório e descritivo. A pesquisa em nível exploratório tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com as características do fenômeno estudado, ampliação do conhecimento sobre a população abordada ou o estabelecimento de relações iniciais entre as variáveis (Marconi & Lakatos, 2003; Minayo, 2010; Vergara, 2008; Vergara, 2009; Gil, 2010; Gil, 2021). A pesquisa em nível descritivo tem por foco a descrição das características do fenômeno estudado, da população abordada ou o estabelecimento de relações entre as variáveis (Gil, 2010; Gil, 2021; Marconi & Lakatos, 2003; Minayo, 2010; Vergara, 2008; Vergara, 2009).

A literatura indica que se trata de fenômeno recente e ainda pouco estudado. São necessários estudos que relacionem as diversas práticas existentes e avaliem sua prevalência no campo organizacional. Por isso, será avaliada a padronização de ações dos Núcleos de

Acessibilidade voltadas para a promoção do aprendizado de estudantes com deficiência nos cursos de graduação. Esta pesquisa teve como pretensão identificar as práticas institucionais de acessibilidade pedagógica consolidadas ou com tendência a se consolidarem nestes setores.

A pesquisa adotou a abordagem quantitativa, através da qual os pesquisadores utilizam números e medidas estatísticas na descrição das populações, fenômenos e relações entre variáveis (Marconi & Lakatos, 2003; Minayo, 2010; Vergara, 2008; Vergara, 2009; Gil, 2010; Gil, 2021). Neste estudo, a abordagem quantitativa permitiu abordar um número significativo de instituições e comparar a adoção de várias práticas institucionais.

### **3.2 Objeto de Estudo**

A população da presente pesquisa empírica é composta pelas Universidades Federais brasileiras que possuem Núcleos de Acessibilidade ou órgãos que prestam serviços especializados de apoio aos estudantes com deficiência dos cursos de graduação. Atualmente, o Brasil conta com 68 Universidades Federais (Anexo 1) e foram identificados setores de atendimento aos estudantes com deficiência em todas elas (Apêndice 6).

Foi adotada amostragem aleatória simples em número representativo da população, por ser probabilística, ela permite generalização estatística (Marconi & Lakatos, 2003; Minayo, 2010; Vergara, 2008; Vergara, 2009; Gil, 2010; Gil, 2021). A proposta inicial foi abordar a totalidade da população por meio de pesquisa quantitativa, entretanto, a amostra final foi definida pelo número de elementos da população respondentes do questionário.

### **3.3 Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são os gestores e servidores técnico-administrativos de Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras ou os gestores e técnicos de órgãos similares destas organizações. Em geral, os principais gestores dos Núcleos de Universidades Federais são os professores da própria instituição. A análise dos dados disponíveis no *site* dos Núcleos confirma o perfil encontrado por Ciantelli e Leite (2016), Cabral e Melo (2017) e Pletsch e Melo (2018). A equipe é composta em geral por gestores e técnicos-administrativos em educação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE. Além deles, alguns Núcleos contam com funcionários contratados, bolsistas de apoio técnico e bolsistas de graduação.

O convite para participar da pesquisa foi direcionado aos gestores e servidores técnico-administrativo, por constituírem os grupos mais comumente presentes na equipe dos Núcleos de Acessibilidade e demais setores responsáveis pelo atendimento aos estudantes com deficiência nas Universidades Federais. Os sujeitos foram convidados a responder o questionário e manifestaram sua concordância em participar por meio do preenchimento digital de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE disponível no Apêndice 4.

A identificação dos contatos dos potenciais respondentes foi feita a partir do *site* dos Núcleos de Acessibilidade. Primeiramente, foi realizada consulta de Universidades Federais brasileiras no *site* do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, o chamado Cadastro e-MEC. Utilizando-se as categorias de busca “Instituição de Ensino Superior”, categoria administrativa “Pública Federal”, organização acadêmica “Universidade” foram identificadas 68 Universidades Federais com situação “ativa” no cadastro e-MEC. O quadro com as Universidades Federais brasileiras encontradas no levantamento consta do anexo 1. No momento da consulta, a Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT não constava do cadastro e-MEC e, por esse motivo, esta instituição não foi incluída na pesquisa.

Em seguida, realizou-se uma busca na *internet* pelo sítio eletrônico de cada Universidade. Após identificado o *site* da instituição, foi feita busca neste *site* com a palavra “acessibilidade”, a fim de identificar o *site* do Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar. Identificado o sítio eletrônico do setor responsável pelo atendimento aos estudantes com deficiência, foi realizada a busca pelos meios de contato deste setor ou da equipe. Todas as Universidades apresentavam um setor de referência no atendimento às pessoas com deficiência. Estes setores estão listados no Quadro 15 - Setores de atendimento aos estudantes com deficiência das Universidades Federais brasileiras (Apêndice 6).

Foram identificados *sites* próprios dos Núcleos ou páginas destes setores em *sites* de órgãos superiores aos Núcleos, sendo estes em geral Pró-Reitorias. Nestes sítios eletrônicos foi possível identificar o contato de *e-mail* e de telefone da maioria dos Núcleos, mas em alguns casos havia apenas a indicação do contato de rede social ou a disponibilização de materiais de divulgação. Assim, o contato de alguns Núcleos foi obtido na rede social ou no material de divulgação encontrados nos sítios eletrônicos.

A falta de informações de contato nos *sites* foi um dificultador da coleta de dados, o que indica a permanência das dificuldades observadas por Ciantelli e Leite (2016, p. 418) no acesso às informações sobre os Núcleos de Acessibilidade através de seus sítios eletrônicos. Foram encontrados Núcleos sem *site* próprio e com poucas informações disponíveis na página do setor

a que o Núcleo está vinculado. Alguns Núcleos informam apenas contato via intranet para que os alunos acessem os serviços e não informam meios de contato para pessoas externas. Além disso, as informações de contato de alguns Núcleos estavam desatualizadas. Após a identificação dos contatos de *e-mail* dos Núcleos, o questionário foi enviado por meios remotos, utilizando a *internet* como meio de comunicação.

### 3.4 Coleta de Dados

O estudo foi realizado na modalidade *survey*, levantamento de campo em que os sujeitos são interrogados sobre o comportamento adotado nas organizações. Esta modalidade de pesquisa quantitativa é caracterizada pela possibilidade de abordar um grande número de sujeitos e analisar os dados por meio de tratamento estatístico; entretanto, não permite a análise aprofundada do fenômeno (Marconi & Lakatos, 2003; Minayo, 2010; Vergara, 2008; Vergara, 2009; Gil, 2010; Gil, 2021). Neste estudo, o *survey* trouxe a vantagem de permitir a coleta de dados em amostragem representativa da população, o que permite a generalização dos resultados. Foram obtidas respostas de sujeitos de 61,76% das 68 Universidades Federais do Brasil.

Um questionário de tipo estruturado foi elaborado e utilizado como instrumento de pesquisa, tendo sido preenchido pelos sujeitos da pesquisa por meio de um formulário digital. As questões foram elaboradas com o objetivo de contribuir para a identificação das ações de acessibilidade pedagógica de apoio aos estudantes com deficiência de cursos de graduação realizadas em Universidades Federais brasileiras, na visão de gestores e técnicos dos Núcleos de Acessibilidade destas organizações.

As questões sobre acessibilidade pedagógica apresentadas no instrumento foram do tipo fechadas para permitir a análise quantitativa de dados, por meio de testes estatísticos. Cada questão apresentou uma afirmativa sobre estratégias de acessibilidade pedagógica no ensino superior. Os respondentes foram orientados a avaliar se a afirmativa expressa ou não concordância com as práticas de acessibilidade adotadas na instituição em que trabalham e a marcar a alternativa de resposta mais adequada. As opções de respostas foram organizadas em uma escala *Likert* com as alternativas exemplificadas na figura 6.

**Figura 6** – Escala *Likert* de discordância e concordância

Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1 ponto	2 pontos	3 pontos	4 pontos	5 pontos

Fonte: Elaborada pela autora.

A elaboração do instrumento de pesquisa teve como referência os conceitos encontrados na literatura sobre o tema da acessibilidade pedagógica no ensino superior. Os conceitos da Teoria Institucional também contribuíram para a construção do instrumento. As práticas listadas no Quadro 14 – Categorias e estratégias de acessibilidade pedagógica constituem a síntese das práticas de acessibilidade (Apêndice 3) encontradas na Revisão Sistemática da Literatura. Elas constituíram a base para a construção do instrumento de pesquisa.

Como foi identificado um número elevado de práticas, não foi possível que todas fossem incluídas no instrumento de pesquisa. A seleção foi necessária a fim de garantir a viabilidade de aplicação do questionário, pois havia o risco de que um questionário muito extenso dificultasse seu preenchimento ou reduzisse a adesão dos respondentes. A seleção de questões para o questionário buscou contemplar as diferentes áreas de práticas e os diferentes grupos de deficiência identificadas na literatura, contemplando no mínimo uma questão por área de deficiência.

A Revisão da Literatura permitiu a identificação de práticas de acessibilidade pedagógica e de práticas de outras áreas de acessibilidade que afetam o aprendizado dos estudantes com deficiência. Como são práticas com efeito indireto sobre a acessibilidade pedagógica, o número de questões sobre estas práticas no questionário foi mínimo, a fim de dar espaço maior à investigação das práticas que afetam diretamente o aprendizado dos estudantes. Os conceitos de Teoria Institucional nortearam a proposição das afirmações identificadas na literatura.

O instrumento de coleta de dados (Apêndice 5) contou com duas questões introdutórias. As questões sobre as estratégias de acessibilidade pedagógica foram organizadas em 45 questões fechadas com opções de resposta em escala *Likert*. Também foi utilizada uma questão com opção de resposta de *sim* versus *não* para a identificação de outras práticas de acessibilidade pedagógica existentes nas Universidades, além de uma questão aberta para a descrição destas estratégias. O questionário contou ainda com nove questões

sociodemográficas, sendo sete delas com opções de faixas de resposta e duas delas questões abertas.

O questionário foi hospedado na plataforma de coleta de dados *Google Forms*® e foi distribuído por meio de um *link* eletrônico. O formulário eletrônico ficou disponível para receber respostas entre os dias 23 de abril e 13 de maio de 2024. O convite com o *link* para responder ao questionário foi enviado aos 68 Núcleos de Acessibilidade por *e-mail* e o convite reforçado por telefone. O convite também foi divulgado por mensagem de *whatsapp* para potenciais respondentes.

O convite para responder ao questionário foi enviado por *e-mail* para o contato principal dos Núcleos de Acessibilidade informado no *site*, para contatos secundários dos Núcleos de Acessibilidade informados no sítio eletrônico e para contatos dos servidores dos Núcleos de Acessibilidade informados no sítio eletrônico. O convite também foi enviado por *e-mail* para outros contatos dos Núcleos de Acessibilidade informados por respondentes da pesquisa que contribuíram para a divulgação do questionário. No total foram enviados 177 convites por *e-mail* para o contato dos Núcleos de Acessibilidade (e órgãos similares) das Universidades Federais e para técnicos e gestores destes setores.

A pesquisadora monitorou o recebimento de respostas e, na última semana da coleta de dados, enviou um lembrete, por *e-mail*, aos Núcleos que ainda não haviam enviado respostas, reforçando o convite para responder o questionário da pesquisa. O lembrete foi enviado para 117 contatos de *e-mail* dos Núcleos de Acessibilidade (e órgãos similares) das Universidades Federais e de técnicos e gestores destes setores.

O convite para responder ao questionário foi divulgado por *whatsapp* para quatro grupos de *whatsapp* e para contatos individuais de *whatsapp*, conforme descrito a seguir.

- a) Contato por *whatsapp* com os Núcleos que informaram esta via de contato no *site* – 4 Núcleos;
- b) Grupo A – 63 membros, composto por gestores e técnicos de Núcleos de Acessibilidade dos IFES;
- c) Grupo B – 78 membros de membros, composto por gestores e técnicos de Núcleos de Acessibilidade dos IFES e outras pessoas interessadas em acessibilidade e educação inclusiva;
- d) Grupo C – 258 membros, composto por assessores pedagógicos do ensino superior;

- e) Grupo D – 301 membros, composto por profissionais que atuam no apoio pedagógico no ensino superior;
- f) Contatos individuais – 39 gestores, técnicos e pesquisadores da rede federal de ensino.

Alguns contatos se repetem entre os grupos de *whatsapp*. Por isso, somando-se os envios por meio dos grupos e os envios para contatos individuais, o questionário foi divulgado para o total de 589 contatos de *whatsapp*.

Além da divulgação direta feita pela pesquisadora, os gestores, técnicos e pesquisadores da rede federal de ensino pessoas o encaminharam por *e-mail* e por *whatsapp* para as equipes dos Núcleos de Acessibilidade de sua própria universidade e de outras universidades federais. Esta forma de divulgação contribuiu para ampliar o número de respondentes da pesquisa.

Para melhorar as taxas de respostas, o recebimento dos questionários preenchidos foi monitorado. Na última semana da coleta de dados, foi feito contato por telefone com os Núcleos que ainda não haviam enviado respostas, reforçando o convite para responder o questionário da pesquisa. Dentre as 33 IES que ainda não haviam respondido o questionário, foram encontrados cinco Núcleos sem informações de número de telefone para contato no *site*. Em vista disto, foram realizadas ligações para 28 Núcleos. Destas ligações, nove foram efetivadas e o convite foi reforçado.

## 4. RESULTADOS

No que concerne aos questionários, foram recebidos 70 (setenta) deles preenchidos. Um questionário foi desconsiderado por ter sido preenchido por um respondente que atua no segmento de educação básica de sua Universidade, ou seja, que não atua no ensino superior. Sendo assim, a coleta de dados obteve 69 questionários válidos. Eles foram respondidos por profissionais que atuam em setores de atendimento a estudantes com deficiência de 42 Universidades Federais, o que corresponde a 61,76% das 68 Universidades Federais do Brasil.

### 4.1. Amostra

A amostra desta dissertação foi composta por 69 respondentes, destes 71% são mulheres, 94% dos respondentes possuem algum curso de pós-graduação, 71% ocupam cargo de técnico administrativo em educação e a faixa de idade com maior frequência (30,4%) foi entre 36 e 45 anos (Quadro 4).

**Quadro 4.** Descrição da amostra

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
de 25 a 35 anos	19	27,5
de 36 a 45 anos	21	30,4
de 46 a 55 anos	15	21,7
de 56 a 65 anos	14	20,3
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>
<b>Escolaridade</b>		
Ensino Superior	4	5,8
Especialização	23	33,3
Mestrado	24	34,8
Doutorado	18	26,1
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>
<b>Gênero</b>		
Feminino	49	71,0
Masculino	20	29,0
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>

<b>Cargo</b>		
Gestor	18	26,1
Outro cargo	2	2,9
Técnico Administrativo em Educação	49	71,0
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>
<b>Tempo Experiência</b>		
Até 1 ano	10	14,5
De 2 a 5 anos	18	26,1
De 6 a 10 anos	17	24,6
Mais de 10 anos	24	34,8
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>
<b>Região</b>		
Região Centro-Oeste	3	4,3
Região Nordeste	21	30,4
Região Norte	6	8,7
Região Sudeste	32	46,4
Região Sul	7	10,1
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>
<b>Quantidade de Estudantes</b>		
Até 10 estudantes com deficiência	1	1,4
De 11 a 20 estudantes com deficiência	4	5,8
De 21 a 30 estudantes com deficiência	2	2,9
De 31 a 50 estudantes com deficiência	2	2,9
De 51 a 100 estudantes com deficiência	13	18,8
De 101 a 200 estudantes com deficiência	8	11,6
De 201 a 300 estudantes com deficiência	6	8,7
De 301 a 500 estudantes com deficiência	12	17,4
De 501 a 1.000 estudantes com deficiência	10	14,5
Mais de 1.000 estudantes com deficiência	11	15,9
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>

A pesquisa contou com uma questão aberta sobre o nome do setor e outra sobre o nome do setor responsável pelo atendimento aos estudantes com deficiência. O nome de setor mais

comum onde trabalham os respondentes da pesquisa é Núcleo. Foram encontradas 32 ocorrências do nome “núcleo” seguido dos termos “acessibilidade”, “inclusão” ou de ambos. Eles ocorrem nesta ordem, com variação na ordem dos termos acessibilidade e inclusão, com a presença de apenas estes termos ou com a inclusão de outros termos, além destes. Isso indica a existência de um setor específico para o atendimento aos estudantes com deficiência.

Foram encontrados 18 setores com outros nomes seguidos dos termos “acessibilidade”, “inclusão” ou de ambos. Os nomes são: diretoria, coordenadoria, coordenação, unidade, setor, divisão, subdivisão, comissão, secretaria e comitê. Os nomes podem indicar a existência de um setor específico ou a vinculação a outro órgão. Foram encontrados também nomes de 19 setores de acessibilidade associados a outros órgãos e setores ligados ao apoio estudantil, ao atendimento à diversidade e ao apoio pedagógico.

O questionário da pesquisa foi direcionado para os técnicos e gestores dos Núcleos, por serem os grupos de sujeitos que compõem a maioria das equipes. Para a análise dos dados, os respondentes foram divididos em:

- a) Gestores – técnicos ou docentes que indicaram que ocupam função de coordenação ou subcoordenação do Núcleo;
- b) Técnicos Administrativos em Educação – todos os servidores da equipe do Núcleo que são ocupantes de cargos da carreira PCCTAE e não indicaram que ocupam função de coordenação ou subcoordenação do Núcleo;
- c) Outros cargos – demais participantes da equipe que responderam ao questionário.

Considerando as respostas às questões sobre cargo, foram identificados cinco gestores que marcaram a opção “outros cargos”. Eles foram reenquadrados na categoria “Gestores”. Também foram identificados seis servidores técnico-administrativos que marcaram a opção “outros cargos”. Eles foram reenquadrados na categoria “Técnicos Administrativos em Educação”.

Com o reenquadramento, a pesquisa contou com 18 gestores, 49 técnicos administrativos em educação e dois respondentes que ocupam outros cargos. Um destes respondentes é bolsista de apoio técnico e o outro não indicou a função que exerce no Núcleo.

#### **4.2. Análise descritiva por itens**

A literatura evidencia a existência de muitas práticas de acessibilidade pedagógica no ensino superior. Entretanto, elas são abordadas de forma relativamente dispersa entre vários estudos, o que dificulta seu agrupamento e, por esta razão, neste estudo as práticas foram abordadas individualmente. Desse modo, os indicadores de institucionalização são descritos individualmente.

As práticas foram analisadas considerando-se os valores de média e desvio-padrão e também a frequência de respostas a cada questão. Assim, foi realizada a comparação exploratória entre grupos, considerando-se as características dos respondentes e das instituições na composição de grupos. A comparação entre grupos também considerou as práticas individualmente, dada a dificuldade em agrupá-las, em função da escassez de estudos prévios.

As análises dos itens foram realizadas por meio de indicadores de média e desvio-padrão, teste *t de Student*, quando comparados entre dois grupos, e ANOVA, para comparações entre três ou mais grupos. Para isso, recorreu-se ao *software Microsoft Excel®* para tabulação e organização dos dados e para as análises descritivas e estatísticas utilizou-se o *software IBM SPSS* como suporte.

#### ***4.2.1 Identificação das ações de acessibilidade pedagógica de apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência de cursos de graduação realizadas em Universidades Federais brasileiras, na visão de gestores e técnicos dos Núcleos de Acessibilidade destas organizações***

A Revisão da Literatura permitiu a identificação de várias práticas de instituições de ensino superior relacionadas à acessibilidade pedagógica. Foram selecionadas 45 destas práticas para a realização de uma pesquisa empírica com gestores e técnicos dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais brasileiras. Além disso, os respondentes descreveram outras práticas de acessibilidade pedagógica presentes em sua Universidade em uma questão aberta do questionário.

##### ***4.2.1.1 Identificação de práticas de acessibilidade pedagógica evidenciadas pela revisão sistemática da literatura***

A análise das respostas obtidas para as questões fechadas permite identificar a presença das práticas nas instituições e a intensidade de adoção destas práticas. Os valores de média e

desvio-padrão permitem avaliar o grau de consolidação das práticas no campo organizacional. Os valores obtidos para cada questão fechada do estudo são apresentados no quadro 5.

A média é uma medida de tendência de centralidade e permite analisar como os dados se agrupam, ou seja, permite analisar qual é o ponto médio que os dados se concentram (Hair Jr. et al., 2014). Já o desvio-padrão é a medida mais comum na dispersão estatística, por mostrar o quanto de dispersão ou variação existe em relação à média. Um baixo desvio-padrão indica que os dados tendem a estar próximos da média, enquanto for alto os dados estão espalhados por uma gama de valores (Mendenhall, 1985).

A análise da frequência de respostas foi utilizada de forma complementar à análise de média e desvio-padrão. As respostas abertas sobre as estratégias de acessibilidade pedagógica foram organizadas por assunto e quantificadas no quadro 16 – Percentuais de frequência de resposta às questões fechadas (Apêndice 7).

#### Quadro 5 – valores de média e desvio-padrão

Itens	Afirmação	Média	DP
CM01	As práticas pedagógicas dos cursos de graduação da Universidade são acessíveis para estudantes com deficiência.	2,80	1,21
CM02	Os objetivos de formação dos cursos de graduação são alterados para os estudantes com deficiência destes cursos.	2,30	1,22
CM03	Os estudantes com deficiência dos cursos de graduação contam com possibilidade de tempo adicional para integralizar o curso.	4,26	1,09
CM04	A Universidade criou normas para regulamentar a adoção de práticas de ensino inclusivas.	3,55	1,40
CM05	O <i>Design Universal</i> da Aprendizagem (DUA) é uma metodologia utilizada no ensino de estudantes com deficiência na Universidade.	2,20	1,07
CM06	A Universidade promove oportunidades de formação continuada sobre acessibilidade para os docentes.	3,49	1,41
CM07	Os professores são informados sobre as demandas de acessibilidade dos estudantes com deficiência matriculados nas disciplinas de graduação que ministram.	4,29	1,02
CM08	Os professores buscam estratégias e recursos para atender às demandas diferenciadas dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.	3,46	0,95
CM09	A improvisação pedagógica é uma estratégia adotada pelos docentes para atender às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.	3,26	0,98

MD01	Os estudantes cegos têm acesso a textos em formato digital acessível para leitores de telas ou a textos impressos em <i>Braille</i> .	4,25	1,13
MD02	Os estudantes com baixa visão têm acesso a material didático ampliado impresso ou a material didático digital passível de ampliação.	4,28	1,03
MD03	Os estudantes surdos contam com apoio de intérpretes de Libras nas aulas para terem acesso ao conteúdo em sua língua materna.	4,57	0,83
MD04	Os estudantes com deficiência intelectual têm acesso a material didático em diferentes formatos.	2,88	1,18
MD05	Os estudantes com deficiência mental têm acesso a material didático em diferentes formatos.	2,81	1,15
MD06	As informações sobre os programas e atividades dos cursos de graduação são disponibilizadas em formato acessível para os estudantes com deficiência.	2,90	1,29
MD07	A biblioteca universitária conta com acessibilidade para estudantes com deficiência, inclusive para estudantes cegos.	3,45	1,28
MD08	Os professores disponibilizam registros referentes aos conteúdos das aulas, tais como <i>slides</i> das exposições, para os estudantes com deficiência que apresentam limitação para fazer anotações.	3,33	1,17
MD09	A Universidade disponibiliza pessoas para atuar como anotadores para fazer registros das aulas para estudantes com deficiência que apresentam limitação para fazer anotações.	2,80	1,63
AV01	Os critérios de avaliação nas disciplinas são alterados para os estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	3,06	1,24
AV02	A Universidade criou normas internas para orientar a concessão de condições especiais de prova das disciplinas dos cursos de graduação para os estudantes com deficiência.	3,10	1,51
AV03	Os professores concedem tempo adicional aos estudantes com deficiência na realização de provas das disciplinas do curso de graduação.	4,14	0,97
AV04	Os estudantes cegos respondem às questões de provas das disciplinas do curso em computadores equipados com <i>software</i> de leitura de telas.	3,39	1,24
AV05	A Universidade propicia o apoio de leitor e transcritor para os estudantes cegos responderem às questões das provas das disciplinas do curso.	3,17	1,62
AV06	O tamanho da letra das questões de provas é ampliado para os estudantes com baixa visão.	4,12	1,01
AV07	As provas das disciplinas do curso são aplicadas em Libras para os estudantes surdos.	3,43	1,38
AV08	As provas escritas dos estudantes surdos são corrigidas considerando a influência de sua especificidade linguística na leitura e escrita do português.	3,55	0,98
AV09	As provas são aplicadas na modalidade oral para os estudantes com deficiência que têm limitação para a escrita.	3,49	1,09

AV10	As questões de provas das disciplinas do curso são elaboradas com enunciado mais objetivo para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA.	3,01	1,17
OA01	As condições de acessibilidade arquitetônica da Universidade são adequadas para os estudantes com deficiência.	2,65	1,34
OA02	A Universidade concede recursos de tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência utilizarem nos estudos.	3,78	1,32
OA03	A Universidade concede tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência utilizarem durante as provas.	3,48	1,34
OA04	A Universidade realiza ações para conscientização da comunidade universitária sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem dos cursos de graduação.	3,72	1,38
SA01	A Universidade possui um setor central de apoio aos estudantes com deficiência (como um Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar).	4,86	0,62
SA02	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar adapta materiais didáticos para estudantes com deficiência visual dos cursos de graduação.	4,41	1,15
SA03	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar conta com Intérpretes de Libras para atendimento aos estudantes surdos.	4,39	1,30
SA04	A Universidade tem um programa de tutoria acadêmica em que estudantes bolsistas atuam no apoio aos estudantes com deficiência nos estudos extraclasse.	4,39	1,18
SA05	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar conta com professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE que atuam no apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	1,99	1,49
SA06	O Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) conta com profissionais com formação na área pedagógica que atuam no apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	3,55	1,56
SA07	O Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) presta apoio aos professores e coordenadores de curso para o atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	4,48	0,92
GA01	O planejamento estratégico das ações de acessibilidade da Universidade prevê metas e objetivos voltadas a apoiar o aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	3,75	1,32
GA02	O contato frequente entre a equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) e equipes de outras Universidades contribui para a adoção de novas práticas no setor.	3,96	1,08
GA03	A equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) é consultada por equipes de outros Núcleos para compartilhar suas práticas de acessibilidade voltadas para promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência.	3,70	1,25

GA04	A participação da equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) em eventos nacionais de discussão da experiência dos Núcleos de Acessibilidade contribui para a adoção de novas práticas no setor.	4,22	1,10
GA05	A participação da equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) em encontros de pesquisa sobre o tema da Acessibilidade no Ensino Superior contribui para a adoção de novas práticas no setor.	4,23	1,13
GA06	Os conhecimentos advindos da formação profissional dos trabalhadores do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) contribuem para a adoção de novas práticas no setor.	4,41	1,03

Menores valores de média indicam a discordância dos respondentes com a afirmação proposta na questão fechada e maiores valores de média indicam concordância. A nota com valor 1 indica a ausência da prática na instituição. Este seria o menor valor de média possível neste estudo e indicaria a total ausência de uma prática de acessibilidade pedagógica no campo institucional.

Os valores de média obtidos em cada uma das questões evidenciam que todas as questões obtiveram valores de média superior a 1 ponto. O menor valor de média encontrado no estudo é 1,99 pontos e o maior valor é 4,86 pontos. Portanto, cada uma das práticas abordadas neste estudo está presente em pelo menos uma das 68 Universidades Federais brasileiras.

#### ***4.2.1.2 Identificação de outras práticas de acessibilidade pedagógica, além daquelas evidenciadas pela revisão sistemática da literatura***

O questionário contou com uma questão fechada sobre a existência de outras práticas de acessibilidade pedagógica nas Universidades e nesta questão 20 respondentes marcaram a opção “sim”, informando que, além das práticas abordadas no estudo, haviam outras práticas de acessibilidade pedagógica na instituição em que trabalham. A questão seguinte pediu que, caso a resposta fosse “sim”, o respondente descrevesse as práticas existentes. Foram encontradas 25 ocorrências referentes a 22 práticas, como apresentado no quadro 6.

#### **Quadro 6– Estratégias de acessibilidade pedagógica descritas pelos respondentes**

<b>Tipo de estratégia</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Número de ocorrências</b>
---------------------------	-------------------	------------------------------

Estratégias de atendimento individualizado	Plano Educacional Individualizado	01
	Atendimento individualizado pelo docente	01
	Adaptação de atividades para atender demandas específicas	01
	Participação do aluno na definição de estratégias	01
Sensibilização da comunidade acadêmica	Rodas de conversa	02
Articulação com outros setores	Atendimento integrado	02
Atendimento com profissionais de áreas específicas	Terapia Ocupacional	01
	Psicopedagogia	02
Envio de informações sobre as demandas de acessibilidade ao docente	Cartão de acessibilidade com recomendações	01
	Identificação dos estudantes com deficiência no Diário de Classe	01
	Orientação ao docente para a realização de adaptações curriculares	01
Apoio aos estudos	Monitoria de disciplina	01
	Monitoria inclusiva	01
	Apoio para atividades de escrita acadêmica	01
Materiais didáticos adaptados	Audiobook	01
	Audiodescrição das imagens na adaptação de textos	01
Tecnologias assistivas	Empréstimo	01
	Disponibilização de recursos para compra	01
Acessibilidade física	Transporte acessível	01
	Adequação de espaços acadêmicos	01
Transição para o mercado de trabalho	Ações para inserção profissional	01
Acessibilidade curricular	Adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso à LBI	01

Um respondente utilizou a questão aberta para informar que não considera que o Atendimento Educacional Especializado – AEE e o serviço de anotadores sejam práticas características do ensino superior.

#### ***4.2.2 Análise das ações de acessibilidade pedagógica dos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais para identificação do grau de similaridade das práticas institucionais***

O fenômeno do isomorfismo, em que as organizações se tornam mais parecidas com as demais de seu campo de atuação ao longo de seu processo de desenvolvimento, evidencia o processo de institucionalização de práticas organizacionais. No início do processo de institucionalização, há maior heterogeneidade de práticas e processos. Por outro lado, a consolidação de práticas e processos envolve maior homogeneidade de ações (Dimaggio & Powell, 2005).

A análise da intensidade das respostas sobre a adoção de práticas de acessibilidade pedagógica nas Universidades Federais buscou identificar o nível de consolidação de modelos de serviços de acessibilidade nestas organizações. Por este motivo, o grau de similaridade entre as práticas de acessibilidade pedagógica realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras foi utilizado como indicador do processo de institucionalização do serviço.

A variação ou homogeneidade das respostas individuais em relação à média é analisada por meio do desvio-padrão. Menores valores deste índice indicam homogeneidade e maiores valores indicam heterogeneidade. O menor valor de desvio-padrão encontrado no estudo é de 0,62 pontos de variação em relação à média e o maior valor de desvio-padrão encontrado no estudo é 1,63 pontos de variação em relação à média.

Os valores de média e de desvio-padrão são importantes indicadores de institucionalização. Como a literatura evidenciou grande dispersão de práticas, a análise destes valores foi feita individualmente para cada questão fechada do estudo, pois havia pouco suporte teórico para agrupar os conceitos em construtos. Desse modo, foi feita opção por agrupar as questões em categorias de acessibilidade pedagógica, seguindo os temas que se destacaram na Revisão Sistemática da Literatura.

##### ***4.2.2.1 Práticas pedagógicas, currículo e metodologias de ensino-aprendizagem***

As questões CM01 a CM09 buscaram avaliar a institucionalização de práticas pedagógicas, de adaptações no currículo e a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem.

### *CM01. Acessibilidade das práticas pedagógicas*

A questão CM01 avaliou se as práticas pedagógicas dos cursos de graduação são acessíveis para estudantes com deficiência. As respostas tiveram valor médio 2,8. Para a garantia da acessibilidade na aprendizagem dos estudantes com deficiência, o ideal é que os respondentes manifestassem concordância com a afirmação e a média fosse próxima dos valores 4 e 5. Portanto, o resultado encontrado indica que tais práticas ainda não estão consolidadas nas Universidades.

O desvio-padrão foi de 1,21 pontos, refletindo heterogeneidade de respostas obtidas. 52% dos respondentes discordaram da afirmação e 47,8% concordaram parcialmente com ela. Os respondentes não marcaram as opções 3 e 5. É possível perceber que muitas Universidades adotam práticas pedagógicas excludentes ou parcialmente excludentes, enquanto outras já alcançam acessibilidade pedagógica parcial.

### *CM2. Objetivos de formação dos cursos de graduação*

A questão CM02 teve respostas com valor médio 2,3. Isso indica que os respondentes discordam da afirmação de que os objetivos de formação dos cursos de graduação são alterados para os estudantes com deficiência destes cursos. O desvio-padrão foi de 1,21 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. Apesar da variação, 65,2% das respostas foi de discordância total ou parcial com a afirmação.

### *CM3. Possibilidade de tempo adicional para integralizar o curso*

A questão CM03 avaliou a concessão de tempo adicional aos estudantes com deficiência para a integralização do curso de graduação. Ela teve respostas com valor médio 4,26. 81,2% dos respondentes marcaram as opções 4 e 5, sendo que 58% marcaram a opção 5, concordo totalmente. O desvio-padrão foi de 1,09 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas. Isso indica elevada concordância com a afirmação.

### *CM04. Criação de normas para regulamentar a adoção de práticas de ensino inclusivas*

A questão CM04 teve respostas com valor médio 3,55, indicando relativa concordância com a afirmação de que a Universidade criou normas para a adoção de práticas de ensino inclusivas. A concordância foi expressa com 60,9% de respostas 4 e 5. O desvio-padrão foi de 1,40 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. Este resultado indica uma leve

tendência à criação de normas de acessibilidade nas Universidades Federais. Entretanto, indica também que esta não é uma prática adotada em todas as instituições, pois 14,5% dos respondentes discordaram totalmente da afirmação.

*CM05. Utilização do Design Universal da Aprendizagem (DUA)*

O *Design Universal da Aprendizagem (DUA)* não se mostrou uma metodologia amplamente utilizada no ensino de estudantes com deficiência nas Universidades Federais. A questão CM05 teve respostas com valor médio 2,2, indicando relativa discordância dos respondentes com a afirmação. Esta foi uma das médias mais baixas obtidas na pesquisa. Somente 13% dos respondentes concordaram que o DUA é utilizado em sua instituição, sendo que apenas um respondente (1,4%) concordou totalmente com a afirmação.

Ademais, 26,6% dos respondentes marcaram a opção 3, nem concordo nem discordo, o que pode indicar também baixo conhecimento da metodologia pelos respondentes. O desvio-padrão foi de 1,07 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas. O resultado evidencia baixa utilização do DUA nas Universidades Federais e sugere que a metodologia não é amplamente conhecida.

*CM06. Formação continuada sobre acessibilidade para os docentes*

A questão CM06 teve respostas com valor médio 3,49, indicando relativa concordância com a afirmação. A concordância foi expressa com 66,7% de respostas 4 e 5. O desvio-padrão foi de 1,41 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. Este resultado indica tendência à promoção de formação continuada sobre acessibilidade para os docentes nas Universidades. Todavia, indica também que esta não é uma prática adotada em todas as instituições, pois 15,9% dos respondentes discordam totalmente da afirmação.

*CM07. Informações sobre as demandas de acessibilidade dos estudantes com deficiência matriculados nas disciplinas*

A questão CM07 teve respostas com valor médio 4,29. Isso indica concordância dos respondentes com a afirmação. O desvio-padrão foi de 1,02 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas. A variação, porém, está concentrada na intensidade da concordância, pois 35% dos respondentes concordaram parcialmente e 53,6% concordaram totalmente com a afirmação, somando 88,4% de concordância.

Nesse sentido, o resultado indica ser uma prática comum nas Universidades que os professores recebam informações sobre as demandas de acessibilidade dos estudantes com deficiência matriculados nas disciplinas. O elevado índice de concordância indica que é uma prática institucionalizada.

*CM08. Busca de estratégias e recursos para atender às demandas diferenciadas*

A questão CM08 teve respostas com valor médio 3,46, sendo que 62,3% dos respondentes concordaram com a afirmação. O desvio-padrão foi de 0,95 pontos, indicando homogeneidade de respostas obtidas. Este resultado indica tendência à busca de estratégias e recursos por parte dos docentes para atender às demandas diferenciadas de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

*CM09. Improvisação pedagógica*

A questão CM09 teve respostas com valor médio 3,26. O desvio-padrão foi de 0,98 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas. 33,3% dos respondentes optaram pela resposta neutra 3, mas 43,5% dos respondentes concordaram parcialmente com a afirmação e 4,4% concordaram totalmente, somando 47,8% de concordância. Este resultado confirma a presença de estratégias de improvisação pedagógica em várias Universidades.

#### **4.2.2.2 Materiais didáticos**

As questões MD01 a MD09 buscaram avaliar a institucionalização de práticas relacionadas aos materiais didáticos.

*MD01. Acesso de estudantes cegos a textos em formato digital acessível para leitores de telas ou a textos impressos em Braille*

A questão MD01 teve respostas com valor médio 4,25. Isso indica concordância dos respondentes com a afirmação. O desvio-padrão foi de 1,13 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas. A variação, porém, está concentrada nas notas 4 e 5, pois 84,1% dos respondentes marcaram estas opções.

Isso indica que o acesso de estudantes cegos a textos em formato digital acessível para leitores de telas ou a textos impressos em *Braille* é uma prática bastante difundida entre as

Universidades Federais do país. Ela parece existir na quase totalidade das instituições e parece ser mais intensa em algumas instituições que em outras, mas o elevado índice de concordância indica que é uma prática institucionalizada.

*MD02. Acesso de estudantes com baixa visão a material didático ampliado impresso ou a material didático digital passível de ampliação*

A questão MD02 teve respostas com valor médio 4,28. Isso indica concordância dos respondentes com a afirmação. O desvio-padrão foi de 1,03 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas. Porém, a variação está concentrada nas notas 4 e 5, pois 85,5% dos respondentes assinalaram estas opções.

Isso indica que o acesso de estudantes com baixa visão a material didático ampliado impresso ou a material didático digital passível de ampliação é uma prática bastante difundida entre as Universidades Federais do país. Ela parece existir na quase totalidade das instituições e ser mais intensa em algumas instituições que em outras, mas o elevado índice de concordância indica que é uma prática institucionalizada.

*MD03. Apoio de intérpretes de Libras aos estudantes surdos nas aulas*

A questão MD02 teve respostas com valor médio 4,57. Isso indica concordância dos respondentes com a afirmação. O desvio-padrão foi de 0,83 pontos em relação à média, indicando homogeneidade de respostas obtidas. 91,3% dos respondentes concordaram com a afirmação, sendo que 71% dos respondentes manifestaram concordância total. Isso indica que o apoio de intérpretes de Libras aos estudantes surdos nas aulas é uma prática bastante difundida entre as Universidades Federais do país.

*MD04. Acesso de estudantes com deficiência intelectual a material didático em diferentes formatos*

A questão MD04 avaliou o acesso de estudantes com deficiência intelectual aos materiais diferenciados. Ela teve respostas com valor médio 2,88. O desvio-padrão foi de 1,18 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. As respostas ficaram distribuídas em torno da nota 3, com 29% de discordância parcial, 21,74% nem concordo nem discordo e 29% de concordância parcial. É possível afirmar que a prática está presente apenas em algumas instituições, pois obteve 36,23% de concordância, somadas as opções 4 e 5. O percentual

significativo de respostas com opção 3, nem concordo nem discordo, pode indicar também baixo conhecimento dos respondentes sobre esta prática.

*MD05. Acesso de estudantes com deficiência mental a material didático em diferentes formatos*

A questão MD05 avaliou o acesso de estudantes com deficiência mental aos materiais diferenciados. Ela teve respostas com valor médio 2,81. O desvio-padrão foi de 1,15 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. As respostas ficaram distribuídas em torno da nota 3, com 26,1% de discordância parcial, 30,43% nem concordo nem discordo e 21,74% de concordância parcial.

O percentual de respostas com opção 3, nem concordo nem discordo, foi ainda mais significativo que na questão anterior e o percentual de concordância foi menor em relação a ela, pois obteve 29% de concordância, somadas as opções 4 e 5. Isso pode indicar menor conhecimento dos respondentes sobre esta prática em relação à anterior e menor da prática nas Universidades Federais.

*MD06. Disponibilização de informações em formato acessível sobre os programas e atividades dos cursos*

A questão MD06 avaliou se as informações sobre os programas e atividades dos cursos de graduação são disponibilizadas em formato acessível para os estudantes com deficiência e teve respostas com valor médio 2,90. O desvio-padrão foi de 1,29 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. 46,4% dos respondentes assinalaram opções de discordância e 43,5% marcaram opções de concordância. Isso indica que a prática está presente em várias instituições, sendo ausente ou insuficiente em outras.

*MD07. Acessibilidade na biblioteca universitária, inclusive para estudantes cegos*

A questão MD07 teve respostas com valor médio 3,45. O desvio-padrão foi de 1,28 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. A frequência de respostas foi maior na opção 4, concordo parcialmente, que concentrou 47,8% das respostas, e se distribuiu entre as demais opções. Somada à opção 5, concordo totalmente, a concordância foi de 65,2%. Este resultado indica tendência à adoção de práticas de acessibilidade na biblioteca universitária.

*MD08. Disponibilização registros referentes aos conteúdos das aulas pelos professores*

A questão MD08 teve respostas com valor médio 3,33. O desvio-padrão foi de 1,17 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. 56,52% dos respondentes concordaram que os docentes disponibilizam registros referentes aos conteúdos das aulas para os estudantes com deficiência que apresentam limitações para fazer anotações, mas destes, apenas 13,4% concordaram totalmente com a afirmação. 29% dos respondentes manifestaram discordância, sendo 21,7% de discordância parcial. O resultado indica que a prática de disponibilizar registros dos conteúdos das aulas está presente nas Universidades Federais e com leve tendência à consolidação.

#### *MD09. Disponibilização de pessoas para atuar como anotadores*

A questão MD09 avaliou se as Universidades disponibilizam pessoas para atuar como anotadores para fazer registros das aulas para estudantes com deficiência que apresentam limitação para fazer anotações. Ela teve respostas com valor médio 2,80 e teve o valor de desvio-padrão de 1,63 pontos, o mais alto obtido na pesquisa. A taxa de concordância foi de 44,9% e a de discordância foi de 47,8%. O resultado aponta para a adoção de práticas muito distintas entre as Universidades, sem, portanto, haver características de institucionalização.

### **4.2.2.3 Avaliações**

As questões AV01 a AV10 buscaram avaliar a institucionalização de práticas relacionadas à acessibilidade pedagógica nas avaliações.

#### *AV01. Critérios de avaliação*

A questão AV01 avaliou se os critérios de avaliação nas disciplinas são alterados para os estudantes com deficiência dos cursos de graduação. Ela teve respostas com valor médio 3,06. O desvio-padrão foi de 1,24 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. 46,4% dos respondentes assinalaram a opção 4, concordo parcialmente, e 5,8% marcaram a opção concordo totalmente, somando 52,2% de concordância. Por outro lado, a discordância somou 37,7% de respostas. Este resultado indica a existência de práticas variadas nas instituições e baixa institucionalização.

#### *AV02. Criação de normas para a concessão e condições especiais de provas nas disciplinas*

A questão AV02 teve respostas com valor médio 3,10. O desvio-padrão foi de 1,51 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. 27,5% dos respondentes marcaram a opção 4, concordo parcialmente, e 21,7% assinalaram a opção concordo totalmente, somando 49,3% de concordância. Por outro lado, a discordância total foi de 24,6% e a parcial foi de 11,6% de respostas, somando 36,2% de concordância. O resultado indica a existência de práticas variadas nas instituições e baixa institucionalização da criação de normas internas para orientar a concessão de condições especiais de prova das disciplinas dos cursos de graduação para os estudantes com deficiência.

*AV03. Concessão de tempo adicional nas avaliações*

A questão AV03 teve respostas com valor médio 4,14. O desvio-padrão foi de 0,97 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas. 85,5% dos respondentes concordaram com a afirmação, sendo que 45% concordaram parcialmente e 40,1% concordam totalmente. O resultado indica que a concessão de tempo adicional aos estudantes com deficiência nas avaliações é uma prática institucionalizada.

*AV04. Uso de softwares leitores de tela por estudantes cegos para responder às provas*

A questão AV04 avaliou o uso de *software* leitores de tela por estudantes cegos na realização de avaliações. Ela teve respostas com valor médio 3,39. O desvio-padrão foi de 1,24 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. O resultado encontrado tendeu à concordância com 50,7% das notas nesse sentido. Porém, a opção 3, nem concordo nem discordo, teve 29% de respostas. É possível que muitos respondentes não tenham conhecimento sobre o uso da ferramenta de forma suficiente para responder à questão.

*AV05. Apoio de leitor e transcritor aos estudantes cegos nas avaliações*

A questão AV05 teve respostas com valor médio 3,17. O desvio-padrão foi de 1,62 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. A taxa de discordância foi de 33,3% e a taxa de concordância foi de 49,2%. A taxa de concordância encontrada sugere que o apoio de leitor e transcritor é uma estratégia de acessibilidade utilizada em várias Universidades para promover a acessibilidade nas avaliações para os estudantes cegos, mas esta não é uma prática amplamente difundida no campo, por isso não pode ser considerada institucionalizada.

*AV06. Ampliação da letra nas provas de estudantes com baixa visão*

A questão AV06 teve respostas com valor médio 4,12. O desvio-padrão foi de 1,01 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas. A variação, todavia, está concentrada nas opções 4 e 5, que juntas somam 81,2% de concordância. O elevado índice de concordância indica que a ampliação da letra nas provas para estudantes com baixa visão é uma prática institucionalizada.

*AV07. Aplicação de provas em Libras para os estudantes surdos*

A questão AV07 teve respostas com valor médio 3,43. O desvio-padrão foi de 1,38 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. As respostas ficaram distribuídas em 26,1% de discordância, 15,9% nem concordo nem discordo e 58% de concordância. As respostas indicaram que a prática de aplicação de provas em Libras para estudantes surdos está presente pelo menos de forma parcial na maioria das instituições.

*AV08. Correção diferenciada de provas para estudantes surdos*

A questão AV08 teve respostas com valor médio de 3,55 pontos. O desvio-padrão foi de 0,98 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas. As respostas tenderam à concordância com 53,6% de respostas 4 e 5. Todavia, o percentual de 36,2% de respostas com opção 3, nem concordo nem discordo, pode indicar baixo conhecimento dos respondentes sobre a correção diferenciada de provas para estudantes surdos.

*AV09. Aplicação de provas na modalidade oral para estudantes com deficiência com limitação para a escrita*

A questão AV09 avaliou se as provas são aplicadas na modalidade oral para os estudantes com deficiência que têm limitação para a escrita. Ela teve respostas com valor médio 3,49. O desvio-padrão foi de 1,09 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. As respostas tenderam à concordância com 53,6% de respostas 4 e 5. Entretanto, 31,9% de respostas nem concordo nem discordo pode indicar baixo conhecimento dos respondentes sobre esta prática.

*AV10. Elaboração de questões com enunciado mais objetivo para estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA*

A questão AV10 avaliou se as questões de provas das disciplinas do curso são elaboradas com enunciado mais objetivo para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista

- TEA. Ela teve respostas com valor médio 3,01. O desvio-padrão foi de 1,17 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. As respostas ficaram divididas em 29% de discordância e 36,2% de concordância. Além disso, 34,8% de respostas na opção 3, nem concordo nem discordo, pode indicar baixo conhecimento dos respondentes sobre esta prática.

#### ***4.2.2.4 Acessibilidade física, tecnologias assistivas e acessibilidade atitudinal***

As questões OA01 a OA04 buscaram avaliar a institucionalização de práticas relacionadas à acessibilidade em outras áreas de acessibilidade que mostraram influência sobre a acessibilidade pedagógica.

##### *OA01. Acessibilidade arquitetônica*

A questão OA01 teve respostas com valor médio 2,65. O desvio-padrão foi de 1,34 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. A taxa de concordância foi de 40,6%, mas somente 8,7% dos respondentes manifestaram concordância total com a afirmação. A questão teve 56,5% de discordância, sendo 24,6% de discordância total, o que indica que as barreiras arquitetônicas são um grande desafio para os estudantes com deficiência nas Universidades Federais.

##### *OA02. Concessão de tecnologias assistivas para os estudos*

A questão OA02 avaliou se a Universidade concede recursos de tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência utilizarem nos estudos. Ela teve respostas com valor médio 3,78. O desvio-padrão foi de 1,32 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. Houve 23,2% de discordância, 30,4% de concordância parcial e 39,1% de concordância total. Apesar da variação no nível de adoção, a prática atingiu 69,6% de concordância, indicando que é uma prática muito difundida nas Universidades Federais e que se encontra em processo de institucionalização.

##### *OA03. Concessão de tecnologias assistivas durante a realização de provas*

A questão OA03 avaliou se a Universidade concede tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência utilizarem durante as provas. Ela teve respostas com valor médio 3,48. O desvio-padrão foi de 1,34 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas.

Houve 26,1% de discordância, 18,8% de nem concordo nem discordo e 55,07% de concordância. Apesar de obter menor concordância que a questão anterior, a prática também se mostra muito difundida.

#### *OA04. Ações de conscientização da comunidade universitária*

A questão OA04 teve respostas com valor médio 3,72. O desvio-padrão foi de 1,48 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. 40,6% dos respondentes concordaram totalmente com a afirmação e 26,1% concordaram parcialmente. A concordância soma 66,7% das respostas. Isso indica que a prática de realizar ações para conscientização da comunidade universitária sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem dos cursos de graduação é muito difundida nas Universidades Federais. Entretanto, indica também que esta não é uma prática adotada em todas as instituições, pois 8,7% dos respondentes discordaram totalmente da afirmação e 17,4% discordaram parcialmente.

#### **4.2.2.5 Setor de Apoio ao Estudante com Deficiência**

As questões SA01 a SA07 buscaram avaliar a institucionalização de práticas no setor de apoio ao estudante com deficiência, principal setor de atendimento a este público nas Universidades Federais.

##### *SA01. Existência de Setor de Apoio central*

A questão SA01 avaliou a existência de um setor central de apoio aos estudantes com deficiência. Ela teve respostas com valor médio 4,86, um valor muito próximo da maior nota possível para a questão. O desvio-padrão foi de 0,62 pontos, indicando homogeneidade de respostas obtidas. Este foi o menor valor de desvio-padrão deste estudo.

Além disso, esta questão obteve 0% de repostas na opção 3, nem concordo nem discordo. Apenas um respondente discordou parcialmente e outro discordou totalmente da afirmação. 92,75% dos respondentes manifestaram concordância total com afirmação e 4,35% manifestaram concordância parcial, o que confirma a ampla difusão dos Núcleos de Acessibilidade e setores similares nas Universidades Federais brasileiras.

##### *SA02. Adaptação de materiais pelo Setor de Apoio*

A questão SA02 teve respostas com valor médio 4,41. O desvio-padrão foi de 1,15 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. A variação de respostas, entretanto, concentrou-se na opção 4, com 15,9% de respostas, e na opção 5, com 71% de respostas. A concordância é de 87%, o que confirma a presença do serviço de adaptação de materiais didáticos para estudantes com deficiência visual na maioria das Universidades Federais e a institucionalização da prática.

#### *SA03. Intérpretes de Libras no Setor de Apoio*

A questão SA03 teve respostas com valor médio 4,39. O desvio-padrão foi de 1,30 pontos, indicando heterogeneidade de respostas. A variação ficou concentrada na opção 4, que contou com 8,7% de respostas, e na opção 5, que contou com 76,8% de respostas. A concordância de 85,5%, confirmou a presença do serviço de interpretação em Libras na maioria das Universidades Federais e a institucionalização da prática.

#### *SA04. Tutoria Acadêmica no Setor de Apoio*

A questão SA04 teve respostas com valor médio 4,39. O desvio-padrão foi de 1,18 pontos, indicando relativa heterogeneidade de respostas obtidas. A variação de respostas, entretanto, concentrou-se na opção 4, com 17,4% de respostas, e na opção 5, com 69,6% de respostas. A concordância é de 87%, o que confirmou a presença do serviço de tutoria acadêmica na maioria das Universidades Federais e a institucionalização da prática.

#### *SA05. Atendimento Educacional Especializado – AEE no Setor de Apoio*

A questão SA05 avaliou se o Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar conta com professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE que atuam no apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação. Ela teve respostas com valor médio 1,99. Este foi o valor de média mais baixo obtido no estudo. O desvio-padrão foi de 1,49 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. 63,8% dos respondentes discordaram totalmente da afirmação, 8,7% discordaram parcialmente, 4,4% responderam nem concordo nem discordo, 11,6% concordaram parcialmente e 11,6% discordaram totalmente.

#### *SA06. Profissionais da área pedagógica no Setor de Apoio*

A questão SA06 avaliou se Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) conta com profissionais com formação na área pedagógica que atuam no apoio ao aprendizado de

estudantes com deficiência dos cursos de graduação. Ela teve respostas com valor médio 3,55. O desvio-padrão foi de 1,56 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. 29% concordaram parcialmente e 37,7% concordaram totalmente, somando 66,7% de concordância. Isso indica que a presença de profissionais da área pedagógica nos Núcleos de Acessibilidade é uma prática comum nas Universidades Federais, mas ainda não alcançou institucionalização.

#### *SA07. Suporte do Setor de Apoio aos docentes*

A questão SA07 avaliou se Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) presta apoio aos professores e coordenadores de curso para o atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiência dos cursos de graduação. Ela teve respostas com valor médio 4,48. O desvio-padrão foi de 0,92 pontos, indicando homogeneidade de respostas obtidas. 26,1% dos respondentes concordaram parcialmente com a afirmação e 65,2% concordaram totalmente, somando 91,3% de concordância. Isso indica que a prática está presente na quase totalidade das Universidades Federais, mas com leve variação de intensidade.

#### **4.2.2.6 Gestão da Acessibilidade Pedagógica**

As questões GA01 a GA06 buscaram avaliar a institucionalização de práticas adotadas na gestão da acessibilidade pedagógica nas Universidades Federais.

#### *GA01. Planejamento estratégico da acessibilidade pedagógica*

A questão GA01 teve respostas com valor médio 3,75. O desvio-padrão foi de 1,32 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas. 21,7% dos respondentes marcaram a opção 4, concordo parcialmente, e 40,6% dos respondentes assinalaram a opção 5, concordo totalmente.

Dessa forma, a concordância com a afirmação foi de 62,3%, o que indica que o planejamento estratégico das ações de acessibilidade da maioria das Universidades Federais inclui a acessibilidade pedagógica. Sendo assim, a inclusão de ações de acessibilidade pedagógica no planejamento estratégico das Universidades Federais é uma prática com tendência à institucionalização.

#### *GA02. Contato entre equipes dos Núcleos de Acessibilidade*

A questão GA02 avaliou se o contato frequente entre a equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) e equipes de outras Universidades contribui para a adoção de novas práticas no setor. Ela teve respostas com valor médio 3,96. O desvio-padrão foi de 1,08 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas. As respostas ficaram concentradas na opção 3, com 24,6%, opção 4, com 26,1% e opção 5, com 40,6% de frequência. Isso indica relativo desconhecimento da questão, mas com prevalência de concordância com a afirmação.

#### *GA03. Atuação do Núcleo Referência para outras Universidades*

A questão GA03 avaliou se a equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) é consultada por equipes de outros Núcleos para compartilhar suas práticas de acessibilidade voltadas para a promoção da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Ela teve respostas com valor médio 3,70. O desvio-padrão foi de 1,25 pontos, indicando heterogeneidade de respostas obtidas.

A questão teve frequências de resposta de 14,5% na opção 2, de concordância parcial, 18,8% na opção 3, nem concordo nem discordo, 26,1% na opção 4, concordância parcial, e 34,8% de respostas na opção 5, concordância total. A concordância somada é de 60,87% indicando leve tendência à institucionalização da prática de espelhamento de ações entre os Núcleos de Acessibilidade.

#### *GA04. Participação em eventos de trocas de experiências*

A questão GA04 avaliou se a participação da equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) em eventos nacionais de discussão da experiência dos Núcleos de Acessibilidade contribui para a adoção de novas práticas no setor. Ela teve respostas com valor médio 4,22. O desvio-padrão foi de 1,10 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas.

A opção 3 teve 11,6% de respostas, indicando que estes eventos ainda são desconhecidos por muitos respondentes. Por outro lado, ela teve 24,6% de respostas na opção 4 e 55,1% de respostas na opção 5, confirmando que esta é uma prática institucionalizada nos Núcleos, pois a afirmação referente a eles conta com 79,7% de concordância.

#### *GA05. Participação em eventos de pesquisa*

A questão GA05 avaliou se a participação da equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) em encontros de pesquisa sobre o tema da Acessibilidade no Ensino Superior

contribuiu para a adoção de novas práticas no setor. Ela teve respostas com valor médio 4,23. O desvio-padrão foi de 1,13 pontos, indicando relativa homogeneidade de respostas obtidas.

A opção 3 teve 14,5% de respostas, indicando que estes eventos ainda são desconhecidos por muitos respondentes. Por outro lado, ela teve 17,4% de respostas na opção 4 e 59,4% de respostas na opção 5, confirmando que esta é uma prática institucionalizada nos Núcleos, pois a afirmação referente a eles conta com 76,8% de concordância.

#### *GA06. Conhecimentos advindos da formação profissional da equipe*

A questão GA06 avaliou se conhecimentos advindos da formação profissional dos trabalhadores do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) contribuem para a adoção de novas práticas no setor. Ela teve respostas com valor médio 4,41. O desvio-padrão foi de 1,03 pontos, indicando homogeneidade de respostas obtidas. A questão teve elevada taxa de concordância: 82,6%, constituída por 14,5% de respostas na opção 4 e 68,1% de respostas na opção 5. A utilização da contribuição da formação profissional da equipe para os Núcleos é uma prática institucionalizada.

### ***4.2.3 Análise das estratégias informadas pelos respondentes para identificação do grau de similaridade das práticas institucionais***

Os respondentes informaram 22 práticas de acessibilidade pedagógica existentes nas Universidades Federais brasileiras que não constaram das questões fechadas da pesquisa (Quadro 6). As estratégias mais citadas referem-se à individualização do atendimento, com quatro estratégias citadas, uma vez cada uma. O envio de informações sobre as demandas de acessibilidade ao docente contou com três estratégias, citadas uma vez cada uma. O mesmo ocorreu com o apoio aos estudos.

O atendimento com profissionais de áreas específicas teve duas estratégias e três ocorrências. A adaptação de materiais didáticos teve duas estratégias e duas ocorrências. Assim também para acessibilidade física e tecnologias assistivas. A articulação com outros setores teve uma estratégia e duas ocorrências, assim como a sensibilização da comunidade acadêmica. Por último, a transição para o mercado de trabalho teve uma estratégia e uma ocorrência, bem como a acessibilidade curricular.

O número de ocorrências (25) foi muito próximo ao número de estratégias (22) e o agrupamento destas estratégias por temas gerou 10 grupos, com no máximo quatro citações em cada. Isso indica grande heterogeneidade e pulverização das estratégias entre as instituições. Portanto, não há indicativos de institucionalização.

#### ***4.2.4 Comparação dos itens entre grupos para identificação do grau de similaridade das práticas institucionais***

De forma complementar à análise de cada item do questionário, foi realizada uma comparação experimental entre alguns grupos identificados por meio das questões sociodemográficas do instrumento de pesquisa. O teste de Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors, 1967), para testar a normalidade da amostra apresentou resultados que rejeitam a  $H_0$ . Ainda assim, optou-se por tais testes, dado que o teorema do limite central indica que à medida que o tamanho da amostra aumenta, “(a) a variabilidade da distribuição amostral diminui; (b) a distribuição amostral aproxima-se cada vez mais de uma distribuição normal, independentemente da forma da população; e (c) a média da distribuição amostral tem sempre média igual à média da população da qual é extraída” (Barri, 2019. pg. 598). Assim, dado que se utilizou cerca de 61% dos dados disponíveis no universo amostral, já que foi entrevistado respondentes de 42 universidades de 68, julgou-se ter uma amostra próxima ao normal (Zhang *et al.*, 2022).

A análise dos itens comparando os grupos de resposta foram significativas para: tipos de estratégias, número de estudantes com deficiência, cargos e tempo de experiência no trabalho com PCDs. A análise dos itens por regiões do país não apresentou diferenças significantes.

##### ***4.2.4.1 Comparação entre grupos por tipos de estratégias***

As universidades foram divididas por tipos de estratégia quanto à existência ou não de outras estratégias, além das citadas nas perguntas fechadas do questionário da pesquisa. Desse modo, foi possível notar que alguns itens apresentam diferença significativa e, no geral, as médias mais altas estão relacionadas as universidades com outras estratégias além das propostas no questionário.

Quadro 7. Análise por tipos de estratégias.

Itens	Estratégias diferentes		Médias	DP	t	p valor
		N				
CM05	0 Não	49	2,041	1,0400	-2,023	,047
	1 Sim	20	2,600			
CM06	0 Não	49	3,265	1,4688	-2,152	,035
	1 Sim	20	4,050			
MD01	0 Não	49	4,102	1,2289	-1,683	,097
	1 Sim	20	4,600			
MD02	0 Não	49	4,143	1,0992	-1,700	,094
	1 Sim	20	4,600			
MD03	0 Não	49	4,429	,9354	-2,197	,031
	1 Sim	20	4,900			
MD04	0 Não	49	2,694	1,1031	-2,146	,036
	1 Sim	20	3,350			
MD06	0 Não	49	2,735	1,2711	-1,680	,098
	1 Sim	20	3,300			
MD07	0 Não	49	3,245	1,3468	-2,133	,037
	1 Sim	20	3,950			
AV04	0 Não	49	3,184	1,3334	-2,242	,028
	1 Sim	20	3,900			
AV06	0 Não	49	3,980	1,0702	-1,787	,078
	1 Sim	20	4,450			
AV07	0 Não	49	3,204	1,3991	-2,242	,028
	1 Sim	20	4,000			
AV09	0 Não	49	3,327	1,0876	-2,022	,047
	1 Sim	20	3,900			
AV10	0 Não	49	2,776	1,1773	-2,786	,007
	1 Sim	20	3,600			
OA03	0 Não	49	3,306	1,3724	-1,699	,094
	1 Sim	20	3,900			

<b>OA04</b>	0 Não	49	3,469	1,3860	-2,493	,015
	1 Sim	20	4,350			
<b>OA07</b>	0 Não	49	4,143	1,4720	-2,593	,012
	1 Sim	20	5,000			
<b>OA09</b>	0 Não	49	1,714	1,2583	-2,452	,017
	1 Sim	20	2,650			
<b>GA03</b>	0 Não	49	3,531	1,3401	-1,739	,087
	1 Sim	20	4,100			

#### 4.2.4.2 Comparação entre grupos por quantidade de estudantes com deficiência

As universidades foram divididas por quantidade de estudantes com deficiência (até 300 estudantes *versus* 301 estudantes ou mais). Portanto, foi possível notar que alguns itens apresentam diferença significativa e, no geral, as médias mais altas estão relacionadas às universidades com maior quantidade de alunos.

Quadro 8. Análise por quantidade de estudantes.

<b>Itens</b>	Número de estudantes	N	Médias	DP	t	<i>p valor</i>
<b>CM03</b>	até 300	35	4,03	1,25	-1,74	0,09
	mais que 300	33	4,48			
<b>CM05</b>	até 300	35	1,97	0,98	-1,77	0,08
	mais que 300	33	2,42			
<b>CM09</b>	até 300	35	3,00	0,94	-2,35	0,02
	mais que 300	33	3,55			
<b>MD07</b>	até 300	35	3,17	1,38	-1,81	0,07
	mais que 300	33	3,73			
<b>AV02</b>	até 300	35	2,83	1,48	-1,75	0,08
	mais que 300	33	3,45			
<b>SA02</b>	até 300	35	4,14	1,33	-1,90	0,06
	mais que 300	33	4,67			

<b>SA06</b>	até 300	35	3,06	—1,59	-3,12	0,00
	mais que 300	33	4,15			
<b>SA07</b>	até 300	35	4,26	—1,01	-2,01	0,05
	mais que 300	33	4,70			
<b>GA06</b>	até 300	35	4,14	1,17	-2,26	0,03
	mais que 300	33	4,70			

#### 4.2.4.3 Comparação entre grupos por cargos

Os respondentes foram divididos por cargos (gestores e técnicos). Desse modo, foi possível notar que alguns itens apresentam diferença significativa e, no geral, as médias mais altas estão relacionadas às universidades com o cargo de gestor.

Quadro 9. Análise por cargos

Itens	Grupos	N	Média	DP	t	<i>p valor</i>
CM01	0 Técnico Administrativo	49	2,571	1,2076	-2,183	,033
	1 Gestor	18	3,278			
CM06	0 Técnico Administrativo	49	3,224	1,5037	-2,485	,016
	1 Gestor	18	4,167			
CM08	0 Técnico Administrativo	49	3,245	1,0110	-2,838	,006
	1 Gestor	18	3,944			
MD01	0 Técnico Administrativo	49	4,082	1,2556	-1,711	,092
	1 Gestor	18	4,611			
MD02	0 Técnico Administrativo	49	4,102	1,1226	-2,026	,047
	1 Gestor	18	4,667			
MD03	0 Técnico Administrativo	49	4,449	,9368	-1,683	,097
	1 Gestor	18	4,833			
MD04	0 Técnico Administrativo	49	2,735	1,2037	-1,682	,097
	1 Gestor	18	3,278			
MD06	0 Técnico Administrativo	49	2,592	1,2734	-3,041	,003
	1 Gestor	18	3,611			

MD07	0 Técnico Administrativo	49	3,224	1,3733	-2,091	,040
	1 Gestor	18	3,944			
MD09	0 Técnico Administrativo	49	2,367	1,4817	-3,269	,002
	1 Gestor	18	3,722			
AV02	0 Técnico Administrativo	49	2,837	1,5592	-2,171	,034
	1 Gestor	18	3,722			
AV06	0 Técnico Administrativo	49	3,918	1,0770	-2,365	,021
	1 Gestor	18	4,556			
AV07	0 Técnico Administrativo	49	3,224	1,3581	-1,911	,060
	1 Gestor	18	3,944			
AV08	0 Técnico Administrativo	49	3,306	,9833	-3,397	,001
	1 Gestor	18	4,167			
AV10	0 Técnico Administrativo	49	2,837	1,2136	-1,752	,084
	1 Gestor	18	3,389			
OA01	0 Técnico Administrativo	49	2,408	1,3527	-2,112	,039
	1 Gestor	18	3,167			
OA03	0 Técnico Administrativo	49	3,245	1,3924	-2,241	,028
	1 Gestor	18	4,056			
OA04	0 Técnico Administrativo	49	3,449	1,4003	-2,548	,013
	1 Gestor	18	4,389			
OA07	0 Técnico Administrativo	49	4,184	1,4673	-1,993	,050
	1 Gestor	18	4,889			
GA02	0 Técnico Administrativo	49	3,816	1,1119	-1,766	,082
	1 Gestor	18	4,333			
GA03	0 Técnico Administrativo	49	3,490	1,2768	-1,993	,051
	1 Gestor	18	4,167			
GA04	0 Técnico Administrativo	49	4,000	1,1902	-2,661	,010
	1 Gestor	18	4,778			
GA05	0 Técnico Administrativo	49	4,061	1,2146	-1,970	,053
	1 Gestor	18	4,667			

#### 4.2.4.4 Comparação entre grupos por tempo de experiência no trabalho com PCDs

Os respondentes foram divididos por tempo de experiência no trabalho com PCDs (até um ano *versus* três anos ou mais). Portanto, foi possível notar que alguns itens apresentam diferença significativa e, no geral, as médias mais altas estão relacionadas as universidades com maior tempo de experiência.

Quadro 10. Análise por experiência

Itens	Grupos	N	Média	90% Int. de Confiança		p valor
				Lower	Upper	
CM08	0 Até 1 ano	10	2,900	-1,737	-,130	,041
	3 Mais de 10 anos	24	3,833			
MD04	1 De 2 a 5 anos	18	3,778	-1,817	-,155	,035
	3 Mais de 10 anos	24	3,625			
AV06	0 Até 1 ano	10	3,400	-1,795	-,072	,041
	3 Mais de 10 anos	24	4,333			
AV07	0 Até 1 ano	10	2,600	-2,536	-,029	,089
	2 De 6 a 10 anos	17	3,882			
OA06	0 Até 1 ano	10	3,600	-2,133	-,167	,039
	3 Mais de 10 anos	24	4,750			
OA07	0 Até 1 ano	10	3,700	-2,353	-,164	,044
	3 Mais de 10 anos	24	7,958			
GA03	0 Até 1 ano	10	2,900	-2,293	-,157	,045
	3 Mais de 10 anos	24	4,125			

## **5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste estudo, foi investigada a institucionalização de 45 práticas de acessibilidade pedagógica nas Universidades Federais brasileiras a partir da percepção de gestores e técnicos dos Núcleos de Acessibilidade destas instituições. As 45 práticas foram selecionadas da literatura e a pesquisa empírica confirmou a presença de todas elas nas Universidades Federais. Além disso, a pesquisa apontou a existência de outras práticas nestas instituições.

Foi possível relacionar o nível de difusão de algumas práticas aos três tipos de isomorfismo. Também foram analisados possíveis fatores que influenciam a percepção dos respondentes sobre a institucionalização destas práticas.

### **5.1 Análise do nível de institucionalização de práticas de acessibilidade pedagógica**

A análise do nível de institucionalização de práticas de acessibilidade pedagógica nos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras demonstrou que as práticas investigadas apresentam diferentes níveis de difusão entre as Universidades Federais e, portanto, diferentes níveis de consolidação no campo organizacional. É possível classificá-las em quatro níveis:

- a) Baixa institucionalização, quando a maioria dos respondentes discorda que a prática é utilizada nas Universidades;
- b) Desconhecimento, quando mais de 20% dos respondentes marcaram a opção 3, nem concordo nem discordo, e os valores de concordância e discordância não alcançaram a maioria das respostas;
- c) Tendência à institucionalização, quando a maioria concorda com a presença da prática, mas este percentual é menor que 70% das instituições e, por isso, não é característico de institucionalização;
- d) Institucionalização, quando há elevado percentual de difusão da prática de acessibilidade pedagógica nas instituições do campo organizacional e a prática foi encontrada em pelo menos 70% das Universidades.

Cada categoria de acessibilidade pedagógica apresentou práticas com variados níveis de institucionalização. Também foram identificados diferentes fatores de isomorfismo atuando na institucionalização das práticas de cada categoria.

### ***5.1.1 Práticas pedagógicas, currículo, metodologias de ensino-aprendizagem e isomorfismo normativo***

Os resultados relacionados à categoria de práticas pedagógicas, currículo e metodologias de ensino-aprendizagem obtidos na pesquisa evidenciam que há vários pontos a melhorar nesta área para que as Universidades Federais alcancem a acessibilidade plena. Muitas universidades ainda adotam práticas pedagógicas excludentes ou parcialmente excludentes, o *Design Universal da Aprendizagem* é uma metodologia pouco utilizada no ensino das instituições pesquisadas e a improvisação pedagógica é uma estratégia presente no cotidiano das instituições.

#### *Práticas com baixa institucionalização na categoria de práticas pedagógicas, currículo e metodologias de ensino-aprendizagem*

A afirmação de que as práticas pedagógicas dos cursos de graduação são acessíveis para estudantes com deficiência (questão CM01) teve respostas divididas entre concordância e discordância. A ausência de respostas de concordância total a esta afirmação indica que todos os respondentes consideram que a Universidade em que trabalham ainda não alcançou acessibilidade pedagógica total. Esse resultado concorda com a literatura que afirma a existência de muitas barreiras quanto à aprendizagem no ensino superior (Branco & Almeida, 2019; Encuentra & Gregori, 2021; Hormazábal *et al.*, 2016; Pletsch & Leite, 2017; Matos & Pimentel, 2019; Castro & Almeida, 2014; García-González *et al.*, 2021).

Na literatura, o *Design Universal da aprendizagem* (DUA) é a metodologia de ensino inclusiva mais citada (Bualar, 2018; Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Husin *et al.*, 2022; Valle-Flórez *et al.*, 2021). Entretanto, na pesquisa empírica o DUA não se mostrou uma metodologia amplamente conhecida e utilizada nas Universidades Federais para a promoção da acessibilidade para estudantes com deficiência (questão CM05), pois a taxa de desconhecimento foi significativa (26,6%) e a de concordância foi baixa (menos de 15%).

A metodologia está mais presente em estudos espanhóis (Diaz-Vega *et al.*, 2020; Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020; Valle-Flórez *et al.*, 2021). Um dos estudos evidencia o papel do isomorfismo normativo na difusão da metodologia (Diaz-Vega *et al.*, 2020), pois os professores abordados na pesquisa afirmaram a falta de capacitação justificando o não uso da metodologia, mas aplicavam vários dos princípios do DUA em suas aulas seguindo as recomendações do

documento nacional de orientação para o uso do DUA nas instituições de ensino superior espanholas. Dessa forma, o Guia de Adaptações Curriculares de Estudantes Universitários com Necessidades Educacionais Especiais (CAUSSEN, na sigla espanhola) cumpriu o papel de uniformizar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes e incentivar sua difusão.

Tanto a Revisão da Literatura quanto os resultados encontrados no presente estudo indicam a necessidade de ampliar a utilização do DUA no Brasil. Para isso, torna-se importante que o conhecimento sobre esta metodologia seja difundido e as práticas pedagógicas com base nos princípios do DUA sejam estimuladas pelas instituições e pelo poder público.

A improvisação pedagógica é o conceito oposto à utilização de uma metodologia de ensino. Ela indica a adoção de práticas pedagógicas com o objetivo de atender às demandas de acessibilidade dos estudantes, mas sem que o docente tenha conhecimento suficiente para isso. É positivo que 33,3% dos respondentes tenham marcado a opção neutra na questão que avalia o uso de estratégias de improvisação pedagógica (questão CM09), mas o ideal seria que o resultado fosse de maior discordância. O resultado encontrado indica baixa consolidação, porém indica também que a prática está presente em quase metade das Universidades.

Apesar de indicar o esforço do docente em atender às demandas dos estudantes com deficiência, a improvisação pedagógica é uma prática que indica baixa institucionalização dos processos organizacionais. Além disso, a literatura aponta que ela pode ter impactos negativos na aprendizagem dos estudantes e, por esta razão, é uma prática a ser evitada (Castro & Almeida, 2014; Neves *et al.*, 2019; Oliveira, 2013; Shevlin *et al.*, 2004; Bualar, 2018). Nesse sentido, é imprescindível que sejam desenvolvidos os apoios necessários aos docentes, de forma que eles não precisem recorrer a esta estratégia.

Para atender às características diferenciadas de aprendizagem dos estudantes com deficiência, estudos apontam a necessidade de adaptações em atividades, metodologias e práticas pedagógicas, materiais didáticos, bem como a necessidade de diferenciação no formato e tempo de avaliação (Bualar, 2018; Valle-Florez *et al.*, 2021; Oliveira, 2013; Antunes & Amorim, 2020; Neves *et al.*, 2019; Matos & Pimentel, 2019). Tudo isso corrobora a necessidade de maior difusão do DUA e o desenvolvimento de metodologias e estratégias para o atendimento de estudantes com deficiência no ensino superior.

*Práticas com tendência à consolidação na categoria de práticas pedagógicas, currículo e metodologias de ensino-aprendizagem*

Os resultados relacionados à categoria de práticas pedagógicas, ao currículo e às metodologias de ensino-aprendizagem evidenciam quatro tendências e confirmam a institucionalização de duas práticas de acessibilidade pedagógica. Há tendência a manter os objetivos do curso inalterados para os estudantes com deficiência, a criar normas para regulamentar a adoção de práticas inclusivas e a promover a formação continuada sobre acessibilidade para os docentes. Também é tendência que os professores busquem estratégias e recursos para atender às demandas de acessibilidade dos estudantes. Estes são pontos relevantes na promoção da permanência e aprendizado destes estudantes no ensino superior.

A percepção dos respondentes indica tendência de que os objetivos de formação dos cursos de graduação sejam mantidos inalterados para os estudantes com deficiência (questão CM02). O resultado é compatível com os estudos de Lorenzo-Lledó *et al.* (2020) e Valle-Florez *et al.* (2021). A tendência à manutenção dos objetivos de formação dos cursos indica que a adoção das medidas de acessibilidade deve ser feita em conciliação com os objetivos deste nível de ensino, que incluem a formação profissional em várias áreas do conhecimento. Entretanto, esta prática precisa ser acompanhada por outros tipos de adaptação pedagógica a fim de que não se configure em um fator de exclusão para os estudantes com deficiência.

Os resultados encontrados no estudo empírico indicam uma leve tendência a que as Universidades criem normas para regulamentar a adoção de práticas inclusivas (questão CM04). Na questão aberta, um respondente citou a adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso à LBI. A criação de normas é uma forma de institucionalização de práticas, segundo a Teoria Institucional. Em geral, os primeiros praticantes de uma atividade conhecem os fatores que levaram à incorporação de uma determinada prática na rotina de um setor. À medida que a prática é difundida na equipe, ela sofre um processo de objetificação e nem todos os praticantes conhecem sua origem. Quando novos membros da equipe passam a realizá-la, ela passa por um processo de sedimentação. Neste momento, os procedimentos já estão padronizados e as práticas têm difusão mais rápida na organização (Powell & Dimmaggio, 1991; Pereira, 2012; David *et al.*, 2019). O estabelecimento de normas é, portanto, um importante indicativo de institucionalização de práticas.

A Revisão da Literatura indica que a Espanha é o país em que as práticas de acessibilidade pedagógica no ensino superior estão mais institucionalizadas. Há um documento nacional orientador para a implantação do DUA nas IES (Diaz-Vega *et al.*, 2020) e uma IES deste país conta com normas internas de orientação para a realização adaptações curriculares (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020). As pesquisas científicas indicam que tais instrumentos favorecem

a divulgação das informações e a colaboração dos professores (Diaz-Vega *et al.*, 2020; Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020), por este motivo, torna-se relevante que o poder público e as instituições definam boas práticas e estimulem sua adoção.

A falta de formação dos docentes para a acessibilidade no ensino superior foi destacada na literatura (Neves *et al.*, 2019; Matos & Pimentel, 2019; Pletsch & Leite, 2017; Valle-Florez *et al.*, 2021; Openheimer & Rodrigues, 2019; Antunes & Amorim, 2020). Um ponto significativo apontado na literatura é que a formação aborde especificidades do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência (Matos & Pimentel, 2019; Díaz & Camacho, 2021; Pletsch & Leite, 2017; Valle-Florez *et al.*, 2021; Neves *et al.*, 2019; Antunes & Amorim, 2020). Os resultados do presente estudo (questão CM06) indica avanços na solução do referido problema, pois a realização de ações de formação docente para a acessibilidade é uma prática presente na maioria das Universidades Federais. Como a prática ainda não está institucionalizada nas instituições, faz-se necessário fortalecer e ampliar as ações existentes.

Na Revisão da Literatura, foram identificadas várias ações desenvolvidas pelos docentes para promover a acessibilidade nas aulas. As ações variam conforme o grupo de deficiência e, em alguns casos, os recursos e estratégias foram criados pelos próprios docentes (Bolshakov & Babkina, 2020; Matos & Pimentel, 2019; Pletsch & Leite, 2017; Openheimer & Rodrigues, 2019; Neves *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2021). No presente estudo, identificou-se a tendência de que os docentes procurem meios para atender às demandas de aprendizagem dos estudantes (questão CM08). É premente que as Universidades Federais valorizem e incentivem este processo para que ele venha a se tornar uma prática consolidada e amplamente difundida nos cursos de graduação.

#### *Práticas institucionalizadas na categoria de práticas pedagógicas, currículo e metodologias de ensino-aprendizagem*

Com relação aos estudantes com deficiência, é possível afirmar que a prática de conceder tempo adicional para a integralização do curso e a prática de informar os docentes sobre as demandas de acessibilidade são estratégias amplamente adotadas nas Universidades Federais brasileiras.

A literatura evidencia que o desempenho acadêmico dos estudantes é afetado pela falta de acessibilidade no currículo, bem como por fatores relacionados à saúde. O impacto é percebido no tempo de permanência dos estudantes nos cursos, que tende a ser maior em comparação com estudantes sem deficiência (Hormazábal *et al.*, 2016; Oliveira, 2013; Pérez-

Castro, 2019). Os resultados do estudo empírico indicam que a concessão de tempo adicional aos estudantes com deficiência para a integralização do curso é uma prática bastante difundida entre as Universidades Federais do país (questão CM03).

A concessão de tempo adicional para a integralização do curso é uma prática que contribui para a garantia da permanência dos estudantes com deficiência no curso, pois permite que o estudante possa realizar o curso num ritmo diferenciado do estabelecido no currículo padrão. Todavia, esta prática precisa ser conciliada com outras práticas de acessibilidade pedagógica para reduzir barreiras e promover o aprendizado.

Os estudos encontrados indicam que as informações sobre as demandas de acessibilidade são importantes para que os docentes possam contribuir com o aprendizado dos estudantes (Díaz & Camacho, 2021) e que, para isso, os docentes precisam ter acesso às informações com antecedência (Borland & James, 1999). As respostas obtidas neste estudo (questão CM07) indicam que a prática de informar o docente sobre as demandas de acessibilidade está institucionalizada no campo organizacional, mas ela parece ser mais intensa em algumas instituições que em outras.

Na questão aberta sobre as estratégias existentes nas Universidades, os respondentes descreveram dois recursos utilizados na informação das demandas de acessibilidade dos estudantes aos docentes: cartão de acessibilidade com recomendações; e identificação dos estudantes com deficiência no diário de classe. A inserção das informações em um documento institucional e no sistema eletrônico de gestão das turmas indica a generalização da prática dentro das instituições, confirmando que se trata de um processo organizacional consolidado. Estas repostas demonstram também a existência de outras práticas organizacionais além das que foram identificadas na literatura e abordadas na pesquisa quantitativa. Recomenda-se ampliar as estratégias existentes e garantir que as informações cheguem aos docentes em tempo adequado ao planejamento pedagógico.

### ***5.1.2 Materiais didáticos e isomorfismo normativo***

Os resultados obtidos na pesquisa empírica em relação à categoria de materiais didáticos confirmam a existência de práticas comuns entre as Universidades Federais e indicam a necessidade de melhorias para que o objetivo de acessibilidade pedagógica plena no ensino superior possa ser alcançado. A utilização de recursos pedagógicos acessíveis é incentivada pelo

Programa Incluir (Documento Orientador, 2013) e é considerada nos referenciais de avaliação dos cursos superiores (Ministério da Educação, 2013). Os recursos citados nestes documentos orientadores citam exemplos de materiais voltados principalmente para a acessibilidade de pessoas com deficiência visual e auditiva.

#### *Práticas institucionalizadas na categoria de materiais didáticos*

O resultado encontrado para o uso de materiais didáticos acessíveis por estudantes cegos (questão MD01) corrobora os estudos encontrados na revisão da literatura sobre acessibilidade pedagógica no ensino superior. Pelo menos 21 dos 30 estudos encontrados aborda o atendimento a sujeitos com deficiência visual, sugerindo que esta é uma área de acessibilidade pedagógica com práticas mais consolidadas que as demais. A principal estratégia encontrada foi o uso de textos acessíveis a programas leitores de tela (Bolshakov & Babkina, 2020; Pletsch & Leite, 2017; Ndlovu, 2021; Kisanga & Kisanga, 2022), seguida do uso de materiais em *Braille* (Goode, 2007; Pletsch & Leite, 2017).

Com base na literatura é possível indicar que, além da adaptação e textos, as Universidades Federais devem procurar atender os estudantes cegos com materiais didáticos tridimensionais, especialmente para as disciplinas da área de ciências exatas (Bolshakov & Babkina, 2020; Matos & Pimentel, 2019; Neves *et al.*, 2019), pois os leitores de tela apresentam limitação para conversão de sinais matemáticos em áudio e para os estudos envolvendo imagens e gráficos (Ndlovu, 2021; Kisanga & Kisanga, 2022). A necessidade de recursos de acessibilidade no uso de vídeos também foi citada (Borland & James, 1999).

Na questão aberta deste estudo, um respondente citou o uso de acervo bibliográfico em áudio. Citou também o uso de recurso de audiodescrição de imagens. Todas estas estratégias evidenciam a complexidade envolvida na promoção da acessibilidade nos materiais didáticos para estudantes cegos. Nesse sentido, é positivo o resultado encontrado de que as práticas de adaptação de textos estejam institucionalizadas, evidenciando, portanto, que são necessárias ações complementares no sentido de promover a adoção de estratégias complementares como as encontradas na literatura e citadas na questão aberta deste estudo.

O resultado encontrado para o uso de materiais didáticos acessíveis por estudantes com baixa visão (questão MD02) é compatível com a literatura que indica que o uso de ampliações é a principal demanda do grupo de pessoas com deficiência visual deste tipo (Neves *et al.*, 2019). Além da ampliação de materiais como textos e imagens, o artigo de Matos & Pimentel,

2019) cita a necessidade de ampliação de imagens do microscópio nas práticas laboratoriais. Nesse sentido, é importante que as práticas existentes sejam ampliadas e melhoradas.

A presença do intérprete de Libras nas aulas (questão MD03) foi confirmada na maioria das instituições, mas 4,35% dos respondentes manifestaram discordância com a afirmação, sendo que apenas um respondente (1,4%) marcou a opção 1, discordo totalmente. A discordância pode estar associada ao número insuficiente de profissionais nas Universidades Federais para o atendimento de qualidade a todos os estudantes surdos, dificuldade citada na literatura (Castro & Almeida, 2014; Pletsch & Leite, 2017). A acessibilidade em Libras é ponto fundamental para a participação dos estudantes surdos nas atividades dos cursos de graduação e a insuficiência do serviço pode comprometer seu acesso ao conteúdo (Pletsch & Leite, 2017).

Para o atendimento aos estudantes surdos, bem como para outros estudantes com deficiência auditiva, foram citados também o uso de recursos de acessibilidade em vídeos (Borland & James, 1999), o uso de recursos visuais nas aulas e materiais didáticos (Matos & Pimentel, 2019) e a oferta de condições adequadas para o uso de leitura labial (Oliveira, 2013).

Sendo assim, apesar da institucionalização do apoio de intérpretes de Libras aos estudantes surdos nas aulas, é preciso garantir este apoio de forma integral e incentivar a adoção de outras práticas de acessibilidade para ampliar o atendimento às pessoas surdas e com deficiência auditiva.

O uso de materiais didáticos em formato acessível para estudantes cegos e com baixa visão é uma prática institucional, bem como o apoio dos intérpretes de Libras aos estudantes surdos durante as aulas. Os materiais pedagógicos acessíveis e o apoio do intérprete de Libras são enfatizados no Documento Orientador do Programa Incluir, cujo objetivo é “*orientar a institucionalização da política de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior*” (Documento Orientador, 2013). Este documento é um importante fator de isomorfismo normativo no campo organizacional e o estudo empírico confirma que várias práticas incentivadas por ele se consolidaram nas Universidades Federais.

#### *Práticas em consolidação na categoria de materiais didáticos*

Foi observada tendência à adoção de práticas de acessibilidade na biblioteca universitária e ao envio dos registros das aulas pelos docentes, mas estas práticas ainda não alcançaram institucionalização no campo. A literatura indica que, em geral, a biblioteca tem papel importante no acesso de estudantes com deficiência aos materiais necessários à

participação nos cursos de graduação (Bualar, 2018; Neves et al, 2019; Castro & Almeida, 2014; Hormazábal *et al.*, 2016).

A acessibilidade ao acervo dos cursos superiores é incentivada pelo Programa Incluir (Documento Orientador, 2013) e valorizada na avaliação de cursos (Ministério da Educação, 2013). Porém, o percentual de concordância na questão que avaliou este aspecto (MD07), é insuficiente para caracterizar esta prática como institucionalizada. Nesse sentido, ela precisa ser fortalecida e ampliada para se tornar uma prática mais homogênea dentro do campo organizacional e assim aumentar sua contribuição para a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior.

Na literatura, a dificuldade para fazer registros durante as aulas foi citada como barreira principalmente para os estudantes cegos, com deficiência física e com deficiência auditiva. A dificuldade dos estudantes com deficiência em fazer registros das aulas e a importância do fornecimento de registros deste conteúdo pelo docente foi citada em vários estudos. Em geral, os estudantes relatam dificuldades em conseguir acesso aos registros das aulas (Bualar, 2018; Goode, 2007; Oliveira, 2013; Shevlin *et al.*, 2004; Hanafin *et al.*, 2007).

Neste estudo, a disponibilização dos materiais da aula (questão MD08) demonstrou leve tendência à consolidação. Esta é uma estratégia importante que contribui para os estudos, inclusive contribuindo com os estudos prévios para realização das avaliações das disciplinas. É possível que a dificuldade de acesso ao registro das aulas seja uma importante barreira ao aprendizado dos estudantes com deficiência no ensino superior, pois as práticas de acessibilidade neste ponto mostraram-se presentes somente em pouco mais da metade das Universidades Federais. Portanto, faz-se necessário que os docentes sejam estimulados a fornecer os registros e a prática seja difundida nas instituições.

#### *Práticas pouco conhecidas na categoria de materiais didáticos*

Dos 30 artigos encontrados na Revisão da Literatura sobre acessibilidade pedagógica no ensino superior, seis estudos abordam a deficiência intelectual ao abordarem as áreas de deficiência de forma geral (Quadro 3). Neles foi identificada apenas a estratégia de utilização de material diferenciado para atendimento a este grupo no ensino superior (Castro & Almeida, 2014). A deficiência intelectual também é pouco citada nos documentos normativos sobre acessibilidade no ensino superior (Documento Orientador, 2013; Ministério da Educação, 2013). A questão que avaliou a utilização desta estratégia (MD04) obteve muitas respostas de discordância e de desconhecimento em relação ao seu uso nas Universidades Federais.

O baixo número de estratégias identificadas na literatura e o resultado encontrado neste estudo evidenciam que a área de deficiência intelectual tem baixa consolidação da acessibilidade pedagógica e que há pouquíssimo conhecimento sobre as práticas existentes. Este é um subgrupo pouco representados nas matrículas das IFES (Ministério da Educação, 2013; Nunes e Magalhães, 2016), mas ainda assim é importante que os estudantes com deficiência intelectual que ingressam no ensino superior recebam o apoio necessário à sua formação. Diante do exposto, são necessárias mais pesquisas sobre o aprendizado deste subgrupo e sobre as estratégias de acessibilidade existentes.

Na Revisão da Literatura, apenas dois estudos citam a deficiência mental. Encuentra e Gregori (2021) apontam a falta de apoios para este grupo de sujeitos no ensino superior. O estudo de Diaz-Vega *et al.* (2020) avalia a prática de oferta de material diferenciado nas aulas, porém o faz agrupando a deficiência intelectual e a deficiência mental na mesma questão. A questão que avaliou a utilização desta estratégia (MD05) obteve a maioria de respostas (30,43%) indicando desconhecimento em relação ao seu uso nas Universidades Federais. A Revisão da Literatura e os resultados da pesquisa empírica indicam que a área de deficiência mental é a área com estratégias pedagógicas menos conhecidas e menos consolidadas no ensino superior. Nesse sentido, fica evidenciada a necessidade de que sejam desenvolvidos estudos sobre o assunto.

#### *Práticas com baixa consolidação na categoria de materiais didáticos*

A acessibilidade nos programas e informações do curso foi heterogênea nas universidades, assim como a oferta de pessoas para fazer o registro das aulas para os estudantes. A falta de acessibilidade programática pode comprometer sua participação no curso (Bualar, 2018; Neves et al, 2019; Castro & Almeida, 2014; Hormazábal *et al.*, 2016). Acessar as informações sobre as atividades do curso é fundamental para que os estudantes possam acessar e organizar os materiais de estudo.

A principal adaptação geral sugerida na literatura é a utilização de materiais didáticos em formato digital, por permitir o acesso remoto ao conteúdo dos arquivos e favorecer o uso de tecnologias assistivas para acessar seu conteúdo, tais como leitores de tela (Oliveira, 2013). A acessibilidade nos programas e informações do curso (questão MD06) foi heterogênea nas universidades e evidenciou baixa consolidação. Ela demonstrou estar presente em várias Universidades Federais (46, 4%), mas também mostrou-se ausente em muitas outras destas instituições (43,5%).

A disponibilização dos programas de disciplinas e outras informações sobre as atividades do curso em formato digital é uma estratégia relativamente simples e que pode trazer ganhos significativos à aprendizagem de estudantes de várias áreas de deficiência. Além dela, outras estratégias relacionadas à acessibilidade nas comunicações podem ser adotadas na promoção da acessibilidade programática, tais como a divulgação de informações em Libras. Desse modo, torna-se importante que as Universidades definam e divulguem práticas institucionais de acessibilidade programática e nas comunicações em meio digital a fim de auxiliar os docentes na divulgação das informações do curso.

A disponibilização de anotadores tem por ponto positivo permitir o registro dos conteúdos das aulas para consulta posterior pelo estudante com deficiência. A estratégia foi citada no estudo internacional de Goode (2007). Ressalta-se que a disponibilização dos materiais da aula é a estratégia mais citada na literatura. Por isso, o resultado esperado para a questão MD09 era de discordância. A opção de discordância total alcançou a maior frequência, com 37,7% das respostas, indicando que várias instituições não adotam esta prática. Todavia, a taxa de concordância parcial de 24,64% e a de concordância total de 20,29% indica que prática está presente em quase metade das Universidades Federais do Brasil. Tal questão evidencia a heterogeneidade de práticas no campo organizacional e a necessidade de mais estudos sobre a questão.

### ***5.1.3 Avaliações e isomorfismo coercitivo***

A categoria de acessibilidade nas avaliações no ensino superior é a que tem maior consolidação na legislação brasileira. Esse é um importante fator de isomorfismo coercitivo, mas esta área também evidenciou heterogeneidade de práticas. Os resultados encontrados sugerem que os estudantes enfrentam muitas barreiras nas avaliações e evidenciam a necessidade de mais pesquisas sobre o tema.

#### *Práticas com baixa consolidação na categoria de avaliações*

Foram encontradas práticas muito variadas em relação aos critérios de avaliação, à criação de normas sobre condições especiais de avaliação, ao uso de *softwares* leitores de tela por estudantes cegos nas avaliações, e ao apoio de leitor e transcritor aos estudantes cegos durante as provas. Estas práticas, portanto, apresentaram baixa tendência de consolidação no campo organizacional.

Os estudos que abordam as avaliações indicam os critérios de avaliação geralmente não devem ser alterados para os estudantes com deficiência, mas sim o formato e o tempo das atividades avaliativas (Antunes & Amorim, 2020; Diaz-Vega et al, 2020; Shevlin *et al.*, 2004; Valle-Florez *et al.*, 2021). A acessibilidade nas avaliações é a área de acessibilidade pedagógica com maior regulamentação na legislação brasileira. O artigo 30 da Lei Brasileira de Inclusão, que orienta as práticas de acessibilidade no ensino superior, tem vários itens que normatizam as práticas avaliativas. Nele não há orientações sobre os critérios avaliativos, mas há orientações sobre o formato das avaliações indicando que deve atender às demandas de acessibilidade dos estudantes (Lei n. 13.146, 2015, Art. 30, inciso III).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: (...) III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência (Lei n. 13.146, 2015).

Considerando a literatura e o disposto na LBI, era esperada resposta negativa para a questão que avalia se os critérios de avaliação nas disciplinas são alterados para os estudantes com deficiência (AV01), mas ela obteve maioria simples de respostas de concordância. Por outro lado, apenas 5,8% de respostas é de concordância total, indicando que a prática é geralmente adotada de forma parcial, o que corrobora a proposta de Bagnato (2017) de que a flexibilidade curricular seja adotada sem comprometer a qualidade da formação. O autor sugere que a adaptação curricular para a acessibilidade se volte principalmente para os recursos didáticos, às estratégias de ensino e aos formatos de avaliação da aprendizagem (Bagnato, 2017).

O resultado de concordância parcial com a prática de alteração dos objetivos de avaliação contrasta com o resultado de discordância de alteração dos objetivos de formação dos cursos de graduação (questão CM02). Nesse sentido, é necessário investigar a prática de adaptação dos critérios de avaliação para compreender como ela é realizada nas Universidades e com ela se relaciona com a manutenção dos objetivos de formação dos cursos de graduação.

Os resultados encontrados na questão sobre a criação de normas para a concessão de condições especiais de prova (AV02) também demonstrou baixa consolidação da prática. Assim como na literatura (Castro & Almeida, 2014), poucas instituições normatizam internamente a concessão de condições especiais de prova. A criação de normas ocorre

geralmente em momento posterior à definição de práticas padronizadas e é um indicador de maior nível de institucionalização. O resultado desta questão, portanto, contribui para evidenciar a baixa consolidação de práticas no campo institucional.

A taxa de concordância (50,7%) encontrada na questão (AV04) sobre o uso de leitores de telas sugere que esta é uma importante ferramenta de acessibilidade nas avaliações para estudantes cegos, pois muitas Universidades utilizam a estratégia, mas ela não se mostrou amplamente difundida. Por outro lado, a estratégia de concessão do apoio de leitor e transcritor nas avaliações para este grupo de estudantes (AV05) não parece ser a estratégia principal, pois alcançou concordância inferior (49,3%) à questão sobre o uso de leitores de telas nas avaliações. Estas questões demonstraram a coexistência de práticas com finalidades similares no campo organizacional. São necessários mais estudos sobre a questão a fim de aprofundar a avaliação sobre o uso destas duas estratégias e avaliar a existência de outras práticas no campo.

#### *Prática pouco conhecida na categoria de avaliações*

Assim como os grupos de pessoas com deficiência intelectual e mental, o grupo de pessoas com TEA foi pouco representado nos estudos sobre acessibilidade pedagógica no ensino superior. Dos 30 artigos encontrados na revisão da literatura sobre acessibilidade pedagógica no ensino superior, quatro estudos abordaram o atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA (Quadro 3). Apenas um dos estudos aprofunda a discussão sobre as estratégias desenvolvidas para este grupo. Os autores relatam que as avaliações contaram com uma adaptação e o aluno recebeu questões que tiveram um enunciado mais curto e objetivo que o restante da turma (Silva *et al.*, 2021). Os documentos normativos sobre acessibilidade no ensino superior também apresentam poucas orientações para este grupo (Documento Orientador, 2013; Ministério da Educação, 2013).

A prática de elaboração de questões de provas com enunciados mais objetivos para estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA (questão AV10) se mostrou presente em algumas instituições, mas tem baixa difusão no campo, pois obteve muitas respostas de discordância (29%) e de desconhecimento (34,8%). O baixo número de estratégias identificadas na literatura e o resultado encontrado neste estudo evidenciam que a área de deficiência Transtorno do Espectro Autista – TEA tem baixa consolidação da acessibilidade pedagógica e estratégias pouco conhecidas. São necessárias mais pesquisas sobre o aprendizado deste subgrupo e sobre as estratégias de acessibilidade existentes, inclusive as estratégias adotadas nas avaliações.

### *Práticas com tendência à consolidação na categoria de avaliações*

A aplicação de provas em Libras, a adoção de critérios diferenciados de avaliação do texto escrito por estudantes surdos e a aplicação de prova oral para estudantes com limitações para a escrita se mostraram presentes na maioria das instituições, o que é um indicativo de sua tendência à consolidação como prática institucional no campo organizacional. Tais modalidades de adaptação das avaliações indicam atendimento à legislação que orienta que as demandas de acessibilidade no formato das avaliações no ensino superior sejam atendidas pelas IES (Lei n. 13.146, 2015, Art. 30, inciso III).

A aplicação de provas em Libras para os estudantes surdos (questão AV07) está presente na maioria das Universidades Federais, mas a heterogeneidade de respostas indica que ela não é uma prática hegemônica. A literatura cita a utilização de provas escritas para estudantes surdos e a utilização de correção diferenciada quanto aos critérios de avaliação da redação do texto (Matos & Pimentel, 2019; Castro & Almeida, 2014). A adoção desses critérios é subsidiada pela legislação que prevê a “adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa” (Lei n. 13.146, 2015, Art. 30, inciso VI). Apesar da existência de uma norma sobre a temática, fator de isomorfismo normativo, a prática (questão AV08) não mostrou ampla difusão entre as Universidades Federais.

A literatura aponta que a prova escrita é o principal formato de provas adotado no ensino superior e este formato pode ser uma barreira principalmente para pessoas com deficiência visual e para pessoas com deficiência física que envolve limitações para a escrita (Cerqueira & Maia, 2019; García-González *et al.*, 2021; Hanafin *et al.*, 2007). Por isso, a prova oral pode ser uma estratégia importante na remoção de barreiras ao aprendizado. Sua adoção foi avaliada no estudo empírico (questão AV09) e o percentual de concordância (53,6%) indica a presença desta modalidade de provas nas Universidades Federais, mas de forma restrita. Faz-se necessário investigar outras práticas de acessibilidade pedagógica para pessoas com deficiência física que possam estar presentes nas instituições de ensino superior.

### *Práticas institucionalizadas na categoria de avaliações*

A concessão de tempo adicional nas avaliações, possibilidade prevista na legislação brasileira, e a ampliação da letra das provas para estudantes com baixa visão foram as duas práticas com maior consolidação nas avaliações de estudantes com deficiência. A concessão de

tempo adicional nas avaliações é a estratégia mais citada nos estudos (Valle-Florez *et al.*, 2021; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Encuentra & Gregori, 2021; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020; Cerqueira & Maia, 2019; Bualar, 2018; Hanafin *et al.*, 2007; (Matos & Pimentel, 2019; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Valle-Florez *et al.*, 2021; Hormazábal *et al.*, 2016).

Ela está prevista na legislação brasileira, pois LBI prevê a dilação de tempo na realização de exames nas atividades acadêmicas (Lei n. 13.146, 2015, Art. 30, inciso V). Este é um fator que contribui para a difusão da prática através do isomorfismo coercitivo, processo de homogeneização de práticas organizacionais que se dá por pressão externa formal ou informal, por exemplo obrigações legais e fiscais, determinações de conselhos profissionais e acordos interorganizacionais. (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019).

Neste estudo, a concessão de tempo adicional nas avaliações (questão AV03) mostrou ampla difusão no campo organizacional. Assim, a normatização da prática pode ter contribuído para sua difusão e consolidação nas Universidades Federais. Considerando a taxa de concordância parcial, é importante que as Universidades procurem estimular a adoção da prática pelos docentes a fim de ampliar a acessibilidade pedagógica para os estudantes com deficiência. A prática de ampliação da letra nas provas de estudantes com baixa visão (AV06) parece ser mais intensa em algumas instituições que em outras, mas a concordância elevada (81,2%) confirma sua ampla difusão no campo organizacional.

#### ***5.1.4 Acessibilidade física, tecnologias assistivas, acessibilidade atitudinal e isomorfismo normativo***

A concessão de tecnologias assistivas para os estudos foi a estratégia com maior tendência à institucionalização. As questões de acessibilidade arquitetônica e atitudinal avaliadas neste estudo não evidenciaram práticas institucionalizadas, assim como a concessão de tecnologias assistivas para a realização de avaliações.

#### ***Práticas com tendência à consolidação na categoria de acessibilidade física, tecnologias assistivas e acessibilidade atitudinal***

A ausência ou insuficiência de tecnologias assistivas se mostrou uma importante barreira quanto ao aprendizado de pessoas com deficiência no ensino superior, segundo a literatura (Ndlovu, 2021; Hanafin *et al.*, 2007; Borland & James, 1999). Por outro lado, os

estudos apontam insuficiência de recursos de tecnologia assistiva nas instituições de ensino superior (Valle-Florez *et al.*, 2021; Ndlovu, 2021; Shevlin *et al.*, 2004; Borland & James, 1999). Em uma IES, a insuficiência levou à restrição de empréstimos que passaram a ser feitos somente durante a realização de provas (Kisanga & Kisanga, 2022).

A utilização de tecnologias assistivas é incentivada e valorizada nos documentos normativos sobre acessibilidade no ensino superior brasileiro (Documento Orientador, 2013; Ministério da Educação, 2103). No estudo empírico foi confirmada a institucionalização de práticas relacionadas à concessão de tecnologias assistivas, principalmente para os estudos (questão OA02). Esta concessão foi detalhada por um respondente na questão aberta em que citou duas estratégias: empréstimo de tecnologias assistivas aos estudantes e disponibilização de recursos para compra de tecnologias assistivas pelos estudantes.

A concessão de tecnologias assistivas para a realização de provas (questão OA03) teve resultado inferior à concessão para estudos. A utilização de tecnologias assistivas nas avaliações está prevista na legislação (Lei n. 13.146, 2015, Art. 30, inciso IV). Considerando a literatura e a legislação, era esperada concordância maior nesta questão que na anterior. Entretanto, a existência de recursos nas IFES para a concessão de tecnologias assistivas aos alunos possivelmente minimiza a necessidade de concessão para a realização das avaliações. É positivo que as Universidades adotem práticas de viabilização do acesso a estes recursos e é importante que continuem trabalhando para ampliar as práticas existentes. Por outro lado, é necessário que as instituições que ainda não possuem ações nesta área procurem implantá-las.

A literatura evidencia que a representação social da deficiência influencia a adoção de práticas inclusivas pelos docentes (Villuta, 2017; Neves *et al.*, 2019; Shevlin *et al.*, 2004) e a interação com os pares (Pletsch & Leite, 2017; Villuta, 2017). O apoio de colegas se mostrou relevante para a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior (Borland & James, 1999; Hanafin *et al.*, 2007; Shevlin *et al.*, 2004; Valle-Florez *et al.*, 2021). Portanto, é necessária a conscientização da comunidade universitária sobre a inclusão dos estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem. A sensibilização da comunidade acadêmica é incentivada (Documento Orientador, 2013) e valorizada (Ministério da Educação, 2013) nos documentos normativos sobre a acessibilidade no ensino superior brasileiro.

A percepção dos respondentes indica tendência à realização de campanhas de conscientização da comunidade sobre acessibilidade nas Universidades Federais (questão OA04). O resultado deste estudo confirma que as campanhas são uma ação presente em muitas instituições e contribuem para a conscientização da comunidade acadêmica sobre a

acessibilidade na aprendizagem, mas ainda não se configuram uma amplamente difundida. Na questão fechada, dois respondentes citaram a estratégia de realização de rodas de conversa sobre acessibilidade. Sendo assim, as ações precisam ser fortalecidas e ampliadas para incentivar a promoção da acessibilidade atitudinal nas instituições.

*Práticas com baixa institucionalização na categoria de acessibilidade física, tecnologias assistivas e acessibilidade atitudinal*

Apesar do incentivo do Programa Incluir (Documento Orientador, 2013) à acessibilidade arquitetônica no ensino superior e de sua valorização (Ministério da Educação, 2013) na avaliação de cursos, os resultados da pesquisa empírica indicam que a área apresenta muitas barreiras e impacta negativamente a participação de estudantes com deficiência nas atividades dos cursos de graduação das Universidades Federais brasileiras (questão OA01). Menos da metade dos respondentes concordou que estas instituições são acessíveis nesta área. Por outro lado, na questão fechada, dois respondentes citaram as estratégias de: adequação de espaços acadêmicos e de transporte acessível.

Estas barreiras são mais impactantes para estudantes com deficiência visual (Bualar, 2018) e física, especialmente para os usuários de cadeiras de rodas (Borland & James, 1999; Hanafin *et al.*, 2007; Shevlin *et al.*, 2004). Os estudos citam também a necessidade de adaptação do mobiliário escolar e no espaço de trabalho dos laboratórios de ensino (Bualar, 2018; García-González *et al.*, 2021; Hormazábal *et al.*, 2016; Oliveira, 2013).

A maioria de respostas negativas confirma os resultados encontrados nos estudos analisados na Revisão Sistemática da Literatura que apontam que a falta de acessibilidade arquitetônica impede ou dificulta o acesso dos estudantes com deficiência aos espaços da Universidade e ao campo de práticas profissionais (Branco & Almeida, 2019; Borland & James, 1999; Bualar, 2018; Cerqueira & Maia, 2019; Hanafin *et al.*, 2007; Shevlin *et al.*, 2004; Antunes & Amorim, 2020; Oliveira, 2013; Pérez-Castro, 2019; Valle-Florez *et al.*, 2021; Villuta, 2017). Desse modo, os resultados encontrados neste estudo sugerem que há baixa consolidação a acessibilidade arquitetônica e que são necessárias ações para que os estudantes com deficiência possam acessar e permanecer nos espaços de aulas e práticas profissionais tendo acessibilidade adequada.

### **5.1.5 Setor de Apoio ao Estudante com Deficiência e isomorfismo normativo**

A categoria Setor de Apoio ao Estudante com Deficiência foi a que apresentou maior número de práticas institucionalizadas. Todavia, também apresenta diversidade de práticas dada a existência de uma prática com baixa consolidação e outras com tendência à consolidação.

#### *Práticas institucionalizadas na categoria Setor de Apoio ao Estudante com Deficiência*

O Programa Incluir (Documento Orientador, 2013) exerceu forte pressão de isomorfismo normativo quando definiu os princípios orientadores das ações do serviço de apoio e passou a fornecer recursos para de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. O referencial de avaliação de cursos superiores (Ministério da Educação, 2013) valoriza a criação destes setores e, desse modo, incentiva sua difusão nas IFES. Tanto a literatura quanto os resultados deste estudo apontam a existência de variações na organização dos setores de apoio ao estudante, mas confirmam a difusão deste setor que constitui a principal característica da consolidação de um novo campo de atuação organizacional no ensino superior voltado ao atendimento aos estudantes com deficiência.

O estudo empírico confirma a institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade e setores similares como setor central de atendimento aos estudantes com deficiência nas Universidades Federais por meio da percepção quase universal dos respondentes da presença deste setor nas Universidades Federais brasileiras (questão SA01). Nesse sentido, evidencia a importância das políticas públicas que fomentaram a universalização do atendimento ao estudante com deficiência neste grupo de instituições de ensino superior.

O resultado encontrado corrobora os resultados da Revisão da Literatura, onde é destacada a importância do setor de apoio à inclusão em instituições de ensino superior nacionais e internacionais como principal apoio para este grupo de estudantes, pois foi citado na maioria dos estudos encontrados (Borland & James, 1999; Bualar, 2018; Castro & Almeida, 2014; Diaz-Vega *et al.*, 2020; Espada-Chavarria *et al.*, 2020; Encuentra & Gregori, 2021; Goode, 2007; Hanafin *et al.*, 2007; Hormazábal *et al.*, 2016; Kisanga & Kisanga, 2022; Matos & Pimentel, 2019; Neves *et al.*, 2019; Ndlovu, 2021; Oliveira, 2013; Openheimer & Rodrigues, 2019; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020; Pérez-Castro, 2019; Pletsch & Leite, 2017; Shevlin *et al.*, 2004; Silva *et al.*, 2021; Valle-Florez *et al.*, 2021; Villuta, 2017).

Os estudos indicam que os usuários dos serviços de apoio consideram o setor importante para sua formação (Castro & Almeida, 2014; Encuentra & Gregori, 2021; Hormazábal *et al.*, 2016), porém, citam pontos negativos como o desconhecimento dos apoios por muitos

estudantes (Goode, 2007; Valle-Florez *et al.*, 2021; Encuentra & Gregori, 2021) e queixas quanto ao significativo tempo de espera por atendimento (Goode, 2007). Por isso, é necessário ampliar e fortalecer as ações existentes (Pérez-Castro, 2019). Os resultados destes estudos corroboram a pesquisa de Cabral e Melo (2017) que também cita desafios a serem superados, sendo um deles a insuficiência de profissionais nos setores de apoio. Nesse sentido, é imprescindível que os Núcleos continuem trabalhando pela melhoria contínua de seus serviços a fim de atender aos direitos dos estudantes com deficiência e garantir sua plena participação e aprendizagem no ensino superior.

Os serviços de adaptação de materiais para estudantes com deficiência visual (questão SA02) e de interpretação em Libras (questão SA03) para estudantes surdos, prestados pelos Núcleos de Acessibilidade também se mostraram práticas institucionalizadas nas Universidades Federais brasileiras. O serviço dos setores de apoio mais citado na literatura foi a adaptação de materiais didáticos para estudantes com deficiência visual, principalmente em estudos nacionais (Castro & Almeida, 2014; Openheimer & Rodrigues, 2019; Neves *et al.*, 2019; Valle-Florez *et al.*, 2021). As estratégias de acessibilidade deste tipo também estão presentes nos documentos normativos nacionais de acessibilidade no ensino superior.

O Documento Orientador do Programa Incluir (Documento Orientador, 2013) aborda a necessidade de utilização de recursos pedagógicos acessíveis e o documento orientador da acessibilidade na avaliação dos cursos superiores (Ministério da Educação, 2013) cita vários exemplos de adaptação de materiais, principalmente para pessoas com deficiência visual. A legislação considera como formatos acessíveis tanto o uso do Sistema *Braille* quanto de *softwares* leitores de telas (Lei n. 13.146, 2015). Estes documentos são norteadores de práticas e contribuem para sua implantação nos serviços de apoio das IES.

A estratégia de audiodescrição de imagens, citada por um respondente na questão aberta, refere-se à adaptação dos textos fornecidos pela Universidade, indicando a existência de outras práticas, além das citadas na literatura. A difusão do serviço de adaptação de materiais didáticos é um importante indicativo de institucionalização, todavia a literatura aponta a necessidade de ampliação da equipe que nele atua a fim de ampliar a produção de materiais didáticos adaptados e de reduzir o tempo de atendimento (Valle-Florez *et al.*, 2021; Neves *et al.*, 2019). Desse modo, apesar da evidente consolidação do serviço, os resultados obtidos e a literatura apontam a possibilidade de melhorar o atendimento.

A presença do intérprete de Libras nas aulas é prevista na legislação (Lei n. 13.146, 2015) e incentivada em documentos orientadores de acessibilidade no ensino superior

(Documento Orientador, 2013; Ministério da Educação, 2013). A revisão da literatura cita a existência do serviço interpretação em Libras nas Instituições Federais de Ensino Superior, mas aponta insuficiência do número de profissionais e a ausência destes no quadro dos setores de apoio (Castro & Almeida, 2014; Pletsch & Leite, 2017). No estudo empírico, a elevada concordância dos respondentes com a presença do serviço nos Núcleos de Acessibilidade confirma a consolidação do serviço nas Universidades Federais. Todavia, 10,1% dos respondentes marcaram a opção 1, discordando totalmente da afirmação proposta na questão SA03. A discordância total pode caracterizar a ausência de intérpretes de Libras em alguns setores de apoio. Portanto, é necessário investigar melhor a questão para esclarecer o significativo percentual de discordância total nesta questão.

Este estudo também aponta a institucionalização da tutoria acadêmica realizada por bolsistas (questão SA04). A existência de programas de bolsas para estudantes de mesmo nível de ensino contribuirão com os estudos na sala de aula ou extraclasse de estudantes com deficiência foi citada em três estudos, sendo apenas um deles nacional (Silva *et al.*, 2021; Villuta, 2017; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020). Desse modo, ainda há poucas informações sobre a estratégia de tutorias no ensino superior na literatura científica nacional.

No estudo empírico, a existência de programas de tutoria acadêmica mostrou-se como prática consolidada nas Universidades Federais. Na questão aberta foi citada também a oferta de monitorias de disciplinas, monitoria inclusiva e apoio para atividades de escrita acadêmica como estratégias de apoio aos estudos. Apesar da ampla difusão da estratégia de tutoria, a taxa de 8,7% de discordância total sugere que os programas de apoio por estudantes do mesmo nível não estão presentes em todas as instituições avaliadas.

São necessários mais estudos a fim de esclarecer o formato de apoio aos estudos adotado em cada instituição, pois, na literatura a prática de tutoria acadêmica é citada como apoio durante as aulas e também como apoio em estudos extraclasse. Torna-se fundamental investigar se as Universidades adotam apenas uma das práticas, se adotam as duas modalidades de apoio ou se adotam outras estratégias, além das citadas na literatura.

A literatura cita que o principal apoio dos setores de inclusão aos docentes é o auxílio na identificação de dificuldades dos estudantes com deficiência e na busca de estratégias de intervenção (Valle-Florez *et al.*, 2021; Openheimer & Rodrigues, 2019; Villuta, 2017; Matos & Pimentel, 2019; Neves *et al.*, 2019). Os estudos destacam a necessidade de ampliar este diálogo entre os docentes e o setor de apoio à inclusão (Valle-Florez *et al.*, 2021; Diaz-Vega *et al.*, 2020). A estratégia de apoio dos Núcleos de Acessibilidade aos docentes também se mostrou

uma prática institucionalizada nas Universidades Federais (questão SA07). É importante que o diálogo entre Núcleos e docentes seja ampliado a fim de que as estratégias de acessibilidade pedagógica sejam mais difundidas e a prática de improvisação pedagógica seja reduzida no ensino superior.

*Prática com baixa consolidação e prática com tendência à consolidação na categoria Setor de Apoio ao Estudante com Deficiência*

Os Núcleos de Acessibilidade são os órgãos de referência no atendimento à acessibilidade no ensino superior, inclusive para a acessibilidade pedagógica (Documento Orientador, 2013; Ministério da Educação, 2013; Pavão & Bortolazzo, 2015). Sua atuação junto aos docentes foi confirmada no estudo empírico. Neste estudo, foi avaliada também sua atuação no apoio aos estudantes, onde a tutoria acadêmica foi a estratégia mais consolidada. A pesquisa também avaliou o apoio dos profissionais dos Núcleos aos estudantes com deficiência e encontrou uma estratégia com baixa consolidação e outra com tendência à consolidação.

A atuação de profissionais no apoio pedagógico aos estudantes com deficiência demonstrou ter um padrão de organização específico no ensino superior. O AEE é um serviço amplamente difundido na educação básica e é uma das principais práticas de apoio ao aprendizado dos estudantes com deficiência deste nível de ensino (Harlos *et al.*, 2014). Entretanto, na Revisão da Literatura sobre o ensino superior, ele foi encontrado em apenas uma instituição de ensino superior (Castro & Almeida, 2014). A presença de professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE (questão SA05) foi confirmada em algumas Universidades Federais (23,2% de concordância parcial e total somadas, sendo 11,6% de concordância total), mas não demonstrou tendência de institucionalização. Na questão aberta, um respondente manifestou a opinião de que o AEE não é um serviço típico de ensino superior. O resultado obtido no estudo empírico indica baixa consolidação da presença de professores de Atendimento Educacional Especializado no ensino superior.

Por outro lado, a presença de profissionais com formação pedagógica na equipe dos Núcleos de Acessibilidade (questão SA06) é uma prática com tendência à consolidação. A pesquisa empírica aponta para a existência de muitos profissionais com formação pedagógica no quadro de pessoal dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais (66,7% de concordância). Porém, 20,3% dos respondentes discordaram totalmente da afirmação sobre a presença dos referidos profissionais e 8,7% discordaram parcialmente, evidenciando a ausência ou insuficiência dos profissionais da área pedagógica em várias Universidades.

Na questão também foram citadas várias estratégias pedagógicas de apoio diferenciado como o uso de plano de aprendizado individual; o atendimento individualizado do estudante pelo docente; a adaptação de atividades para atender demandas específicas, por exemplo a substituição de uma atividade de campo; participação do estudante na definição de estratégias de acessibilidade. As práticas de atendimento diferenciado dos Núcleos variam entre as Universidades, mas parecem ser frequentes, pois foram as mais citadas nas questões abertas. Também foi citada a participação dos Núcleos na transição dos estudantes com deficiência para o mercado de trabalho por meio de ações de inserção profissional.

Tais respostas evidenciam a participação dos Núcleos no atendimento pedagógico aos estudantes, apesar da baixa presença dos professores de AEE. O estudo empírico evidenciou a presença de profissionais com formação pedagógica na maioria dos Núcleos, sendo essa uma possibilidade de atuação profissional adotada na realização do atendimento diferenciado. Na questão aberta, dois respondentes citaram atendimento com psicopedagogos, sendo um realizado por empresa terceirizada. Outro respondente citou o atendimento com profissionais de terapia ocupacional, profissional da área da saúde. A presença destes profissionais qualifica o atendimento dos Núcleos no apoio aos estudantes com deficiência no ensino superior e no apoio aos docentes.

São necessários mais estudos sobre temática a fim de ampliar a compreensão sobre a atuação deste e de outros grupos profissionais nos Núcleos de Acessibilidade. A presença de profissionais da área pedagógica apresentou menor consolidação que a prestação de apoio aos docentes pelos Núcleos. Este ponto indica que a equipe profissional dos Núcleos precisa ser ampliada a fim de que estes setores possam cumprir seu papel no apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência nas Universidades Federais.

#### ***5.1.6 Gestão da Acessibilidade Pedagógica e isomorfismo mimético***

A categoria Gestão da Acessibilidade Pedagógica confirmou tendência à presença da acessibilidade no planejamento estratégico e ao isomorfismo mimético por meio do contato entre os Núcleos. As práticas envolvendo eventos nacionais e a experiência de formação da equipe demonstraram maior institucionalização e também evidenciaram efeitos isomórficos.

#### ***Práticas com tendência à consolidação na categoria de Gestão da Acessibilidade Pedagógica***

A literatura aponta a necessidade de planejamento estratégico sistêmico das ações de acessibilidade, incluindo a acessibilidade pedagógica. Para que o planejamento seja eficaz, os

estudos destacam a necessidade de articulação das diferentes ações de acessibilidade realizadas na instituição (Díaz-Vega *et al.*, 2020; García-González *et al.*, 2021; Hormazábal *et al.*, 2016; Matos & Pimentel, 2019; Villuta, 2017) e o monitoramento das matrículas de estudantes com deficiência, pois o período crítico de intervenção é o momento de adaptação dos estudantes ao contexto universitário (Borland & James, 1999; Goode, 2007).

No estudo empírico, a maioria dos respondentes (62,3%) concordou que o planejamento estratégico da Universidade preveja metas e objetivos direcionados para o apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência (questão GA01). Na questão aberta, dois respondentes descreveram a estratégia de articulação entre setores da Universidade para realização de atendimento integrado ao estudante. Estes resultados apontam para a institucionalização de ações estratégicas voltadas à acessibilidade pedagógica. Todavia, o percentual de discordância (18,8%) e de desconhecimento (18,8%) indica que a prática não está presente ou tem baixa intensidade em várias Universidades Federais.

Desse modo, a tendência à inclusão das ações de acessibilidade pedagógica no planejamento das ações de acessibilidade das Universidades Federais favorece o aprendizado de estudantes com deficiência neste nível de ensino. Todavia, é necessário incluir outras ações neste planejamento para que ele alcance seu objetivo, bem como é importante ampliar sua adoção nas Universidades para que se torne uma prática institucionalizada.

A imitação de estratégias entre as instituições é comum dentro de um campo organizacional, sobretudo em contextos e incertezas. Há tendência de que as organizações com práticas consolidadas sejam copiadas por outras, constituindo o fenômeno de isomorfismo mimético (Powell & DiMaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; DiMaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019). Por ser um campo novo, a acessibilidade no ensino superior está situada em um contexto de desafios, cenário que impulsiona o isomorfismo mimético, segundo a Teoria Institucional. Além disso, as organizações públicas, objeto deste estudo, têm baixa competição por recursos e isso favorece a adoção de processos isomórficos (Nascimento, Padilha & Sano, 2017).

O estudo empírico indica que as equipes dos Núcleos de Acessibilidade mantêm contato frequente para divulgação de práticas institucionais (questão GA02) e que as equipes são consultadas sobre práticas relacionadas à acessibilidade pedagógica (questão GA03). Nesse sentido, o isomorfismo mimético é uma estratégia comum nestes setores. Porém, houve desconhecimento destas práticas em um número significativo de instituições (aproximadamente 20% em ambas as questões). Assim, são práticas que necessitam de fortalecimento e ampliação

a fim de cumprir adequadamente seu papel na difusão de práticas no campo organizacional. É possível que algumas instituições se consolidem como modelos centrais em relação a outras. Este ponto foi avaliado por meio de comparação entre grupos cujos resultados são apresentados após a discussão dos resultados dos itens.

#### *Práticas institucionalizadas na categoria de Gestão da Acessibilidade Pedagógica*

Os encontros nacionais são importantes difusores de práticas em um campo organizacional devido a seu amplo alcance e os resultados da pesquisa empírica confirmam esta relevância. Esta estratégia também envolve o isomorfismo mimético (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019). No estudo empírico, a participação da equipe dos Núcleos de Acessibilidade nos eventos nacionais de discussão da experiência se mostrou importante para difusão de novas práticas (questão GA04) e foi confirmada como prática institucionalizada.

Já a participação em eventos de pesquisa atua como fator de isomorfismo normativo, pois contribui para a validação de modelos de qualidade dos serviços e para a legitimação de práticas. O isomorfismo normativo refere-se à pressão sofrida pelas organizações para atender padrões de serviços socialmente legitimados (Dimaggio & Powell, 2005).

A participação da equipe dos Núcleos em eventos de pesquisa foi confirmada na pesquisa empírica (questão GA05) e expressa a busca por modelos validados de atuação. Por outro lado, a Revisão da Literatura sobre a acessibilidade pedagógica no ensino superior evidenciou a baixa consolidação de práticas institucionais neste campo e a necessidade de mais pesquisas sobre a temática. É importante que a temática da aprendizagem de pessoas com deficiência se torne mais presente nos eventos sobre acessibilidade no ensino superior para ampliar o suporte da pesquisa acadêmica à atuação dos Núcleos de Acessibilidade.

A formação profissional e as normas de atuação de cada profissão são importantes fatores de isomorfismo normativo. Elas contribuem para a definição do padrão de qualidade dos serviços e para a difusão de práticas dentro de um campo organizacional (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019).

Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação profissional dos membros da equipe contribui para a adoção de novas práticas no setor (questão GA06), evidenciando a importância do isomorfismo normativo. Por outro lado, a presença de profissionais da área

pedagógica nos Núcleos não se mostrou consolidada, indicando uma área profissional que precisa ser fortalecida no setor. A presença destes profissionais pode contribuir para a difusão de práticas de acessibilidade pedagógica por meio do isomorfismo normativo, por isso, é importante que eles estejam mais presentes na equipe dos Núcleos.

## **5.2 Práticas de acessibilidade institucionalizadas nos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras**

Os estudos quantitativos que abordam a acessibilidade pedagógica no ensino superior evidenciam que, no mínimo, a metade dos estudantes com deficiência demandou algum tipo de apoio durante sua formação (Encuentra & Gregori, 2021; Hormazábal *et al.*, 2016). Os apoios necessários à permanência envolvem geralmente as áreas de acessibilidade física, pedagógica, (tecnologia assistiva) e atitudinal (Castro & Almeida, 2014). Dessa maneira, o atendimento ao estudante com deficiência no ensino superior é um processo complexo que envolve várias áreas de acessibilidade, cada uma delas com estratégias de atendimento específicas e voltadas a subgrupos de pessoas com deficiência. A literatura aponta para grande diversidade de práticas de acessibilidade pedagógica nas instituições de ensino superior e a baixa padronização das ações.

No que diz respeito ao objetivo geral deste estudo, é possível afirmar que dentre as 45 práticas relacionadas à aprendizagem investigadas, 15 práticas de acessibilidade pedagógica estão institucionalizadas nos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais Brasileiras. A consolidação das práticas apresentou resultados variados conforme a categoria de acessibilidade pedagógica. Dentre as nove práticas avaliadas na categoria de *práticas pedagógicas, currículo e metodologias de ensino-aprendizagem*, somente duas demonstraram ampla consolidação no campo organizacional. São elas: a possibilidade de tempo adicional para os estudantes com deficiência integralizarem os cursos de graduação e a divulgação de informações para os docentes sobre as demandas de acessibilidade dos estudantes.

Dentre as nove práticas avaliadas na categoria de *materiais didáticos*, somente três demonstraram institucionalização. Duas se referem ao acesso de estudantes com deficiência visual a materiais didáticos em formato acessível e a terceira se refere ao apoio dos intérpretes de Libras aos estudantes surdos nas aulas, práticas amplamente difundidas nas Universidades Federais. Foram avaliadas dez práticas de acessibilidade pedagógica na categoria *avaliações* e

somente duas confirmaram institucionalização. Foi confirmado que, na quase totalidade das Universidades Federais, os professores concedem tempo adicional aos estudantes com deficiência na realização de provas das disciplinas dos cursos de graduação e que o tamanho da letra das questões de provas é ampliado para os estudantes com baixa visão.

A categoria *outras áreas de acessibilidade* avaliou quatro práticas que afetam indiretamente a acessibilidade pedagógica e nenhuma delas demonstrou consolidação no campo organizacional. A categoria com maior institucionalização é a de *Setores de Apoio ao Estudante com Deficiência*, em que cinco das sete práticas avaliadas foram confirmadas como presentes na quase totalidade das Universidades Federais. A existência do Núcleo como órgão central, a presença de serviços de adaptação de materiais, de interpretação em Libras e de tutorias acadêmicas neste setor e sua atuação no apoio aos docentes são práticas amplamente difundidas no campo.

A categoria *gestão da acessibilidade pedagógica* teve a confirmação da consolidação de três estratégias, dentre as seis avaliadas. Os eventos nacionais de discussão das experiências e de pesquisas, bem como os conhecimentos profissionais da equipe se mostraram fontes consolidadas de referências para a adoção de novas práticas na quase totalidade dos Núcleos.

O campo passa por consolidação de práticas à medida em que se estabelece e tende a homogeneizar as organizações de seu meio, tanto as já existentes, como as ingressantes. (Powell & Dimaggio, 1991; Tolbert & Zucker, 1998; Walter *et al.*, 2011; Dimaggio & Powell, 2005, Augusto & Fonseca, 2011; David *et al.*, 2019). A confirmação da consolidação de 16 práticas de acessibilidade pedagógica no campo organizacional evidencia avanços no atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino superior, principalmente com a criação de um setor central e com a consolidação de vários serviços neste setor. Porém, o percentual encontrado no estudo indica que somente 33,3% práticas de acessibilidade pedagógica investigadas estão institucionalizadas. Além disso, as respostas à questão fechada contribuíram para a identificação de outras estratégias existentes. Estes resultados evidenciam que, com exceção das práticas relacionadas ao Setor de Apoio, a acessibilidade pedagógica é caracterizada por práticas heterogêneas nas Universidades Federais brasileiras.

A consolidação das práticas de acessibilidade pedagógica também apresentou resultados variados conforme a área de deficiência. A literatura apresenta mais estratégias para as áreas de deficiência visual e auditiva, sendo que o estudo empírico confirmou a maior consolidação das práticas e serviços destas áreas. Apesar de existirem muitos estudos sobre a área de deficiência física, as demandas de aprendizagem deste grupo parecem pouco atendidas, pois as práticas

relacionadas à acessibilidade arquitetônica e ao apoio para registros escritos apresentaram baixa consolidação. As áreas de deficiência intelectual, mental e Transtorno do Espectro Autista foram as menos abordadas na literatura, sendo que a deficiência mental foi abordada em conjunto com a mental apenas. As práticas de acessibilidade para estes grupos também demonstraram baixa consolidação. São necessários estudos sobre as práticas específicas para estes grupos a fim de ampliar o conhecimento sobre elas e garantir o atendimento de qualidade a todos os estudantes com deficiência.

### **5.3 Outros fatores que influenciam a institucionalização das práticas de acessibilidade nas Universidades Federais**

As universidades com maior número de estudantes parecem sofrer maior pressão para a implantação de práticas de acessibilidade pedagógica, pois seus respondentes avaliaram com notas mais elevadas várias práticas (Quadro 8), o que indica maior presença e intensidade destas práticas nas universidades em que trabalham. Desse modo, o estudo empírico aponta a possibilidade de uma relação entre o número de estudantes matriculados e a implantação de estratégias de acessibilidade pedagógica, sugerindo que a pressão para a criação e a implantação de serviços da área de acessibilidade pedagógica nas instituições de ensino superior é influenciada pelo número de matrículas de estudantes com deficiência.

As respostas a algumas questões apresentaram diferenças significantes quando são comparados o grupo de Universidades Federais que informou não apresentar estratégias de acessibilidade pedagógica além das citadas no estudo e o grupo de Universidades que informou apresentar tais estratégias (Quadro 7). As médias maiores do grupo de Universidades que informou ter outras estratégias referem-se às práticas consolidadas, como os serviços para pessoas com deficiência visual e auditiva, e referem-se também às práticas pouco consolidadas no campo, como o DUA, o AEE, as condições especiais de prova para estudantes com TEA e com limitações para a escrita manual, os materiais didáticos para estudantes com deficiência intelectual e a acessibilidade programática. O resultado sugere que há uma relação entre a consolidação e a diversificação dos serviços de acessibilidade pedagógica nas Universidades Federais brasileiras, ou seja, que as Universidades que adotam outras estratégias são também as que realizam um número maior de ações de acessibilidade pedagógica.

A questão que avalia se a universidade é consultada por outras universidades sobre suas práticas (GA03) também tem média superior neste grupo de respondentes. A média mais alta nesta questão pode contribuir para a identificação das Universidades Federais que são as referências do campo organizacional para o isomorfismo mimético, ou seja, as que são tomadas como modelo pelas demais e têm suas práticas inovadoras copiadas. Dessa maneira, as Universidades que informaram a existência de outras estratégias na pesquisa parecem atuar como referência de isomorfismo mimético no campo organizacional.

A comparação entre grupos evidencia que a percepção dos respondentes variou conforme o cargo e o tempo de experiência no atendimento às pessoas com deficiência. As médias foram maiores para respondentes em cargos de estágio nas questões relacionadas à acessibilidade pedagógica em geral, à formação continuada para docentes sobre acessibilidade, aos materiais didáticos para estudantes com deficiência visual e para estudantes com deficiência intelectual, apoio do intérprete e de anotadores na sala de aula, normas sobre condições especiais de prova, adaptações nas avaliações para estudantes com TEA, acessibilidade programática e participação da equipe dos Núcleos em eventos de pesquisas e de compartilhamento de experiência.

Como muitos gestores são docentes (Cabral e Melo, 2017; Ciantelli e Leite, 2016), as médias do grupo foram maiores em questões que parecem ter em comum a maior relação com vivências do trabalho docente no ensino superior e com as quais os docentes podem estar mais familiarizados que os técnicos. Por outro lado, o trabalho dos técnicos envolve maior imersão em práticas específicas. Eles podem ter avaliado estas questões com notas inferiores à dos gestores por terem maior percepção das dificuldades do atendimento através do contato cotidiano com os estudantes.

As médias de respostas também foram maiores entre respondentes com maior tempo de experiência no trabalho com pessoas com deficiência. O tempo de trabalho permite maior conhecimento das práticas de acessibilidade existentes e isso pode propiciar melhor avaliação das estratégias adotadas pela instituição. A média foi maior nestas Universidades quanto à atuação como referência de práticas de acessibilidade pedagógica (questão GA03), o que indica que a experiência da equipe é um fator significativo que contribui para a difusão de práticas entre as instituições.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo sendo um fenômeno recente, as pesquisas nacionais sobre inclusão no ensino superior indicam que o Brasil vem ampliando as políticas públicas, o reconhecimento social da inclusão no ensino superior e as práticas organizacionais das instituições de ensino superior voltadas à acessibilidade. Porém, a Revisão da Literatura indica que há poucos estudos sobre a temática da acessibilidade pedagógica no ensino superior. Os estudos apontam que as ações voltadas para o aprendizado de estudantes com deficiência neste nível de ensino não são homogêneas, pois há grande diferenciação de ações dentro de cada IES, entre as instituições em cada país e entre os diferentes países. Neste estudo foram selecionadas 45 práticas por meio da revisão da literatura com o objetivo de avaliar o grau de similaridade na adoção destas práticas pelas Universidades Federais brasileiras. A presença das 45 práticas nas Universidades Federais brasileiras foi confirmada, mas somente 15 destas práticas (33,3%) apresenta ampla difusão nas instituições e pode ser considerada homogênea no campo organizacional.

As ações de acessibilidade pedagógica que estão se consolidando como práticas institucionais dos Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras são: a possibilidade de tempo adicional para os estudantes com deficiência integralizarem os cursos de graduação; a divulgação de informações para os docentes sobre as demandas de acessibilidade dos estudantes; acesso de estudantes cegos a materiais didáticos em formato acessível; acesso de estudantes com baixa visão a materiais didáticos ampliados; apoio dos intérpretes de Libras aos estudantes surdos nas aulas; concessão de tempo adicional aos estudantes com deficiência na realização de avaliações; ampliação da letra nas provas de estudantes com baixa visão; existência do Núcleo de Acessibilidade ou setor similar como órgão central; presença de serviços de adaptação de materiais didáticos para estudantes com deficiência visual no Núcleo; presença de serviço de interpretação em Libras no Núcleo; oferta de tutorias acadêmicas pelo Núcleo; atuação do Núcleo no apoio aos docentes; participação da equipe do Núcleo em eventos nacionais de discussão das experiências destes setores; participação da equipe do Núcleo em encontros de pesquisa sobre acessibilidade; utilização dos conhecimentos profissionais da equipe na adoção de novas práticas de acessibilidade.

Desse modo, a pesquisa empírica confirma que acessibilidade pedagógica no ensino superior é uma área em estágio inicial de institucionalização, com práticas caracterizadas por grande diversidade de abordagens e formas. Os resultados obtidos revelam um panorama diversificado sobre a institucionalização das práticas de acessibilidade pedagógica nas

Universidades Federais brasileiras. A análise evidencia diferentes níveis de difusão e consolidação dessas práticas, classificadas em quatro categorias principais: desconhecimento, baixa institucionalização, tendência à institucionalização e institucionalização. Cada categoria de acessibilidade pedagógica apresentou práticas com variados níveis de institucionalização, com diferentes fatores de isomorfismo influenciando a adoção dessas práticas.

Os resultados na categoria **Práticas Pedagógicas, Currículo, Metodologias de Ensino-Aprendizagem** indicam a necessidade de melhorias significativas para alcançar a acessibilidade plena nas Universidades Federais. Muitos cursos ainda empregam práticas pedagógicas excludentes ou parcialmente excludentes. O *Design Universal da Aprendizagem - DUA*, apesar de amplamente citado na literatura como uma metodologia inclusiva, é pouco utilizado nas instituições pesquisadas. A improvisação pedagógica, por outro lado, é uma prática comum, mas não ideal, pois indica baixa institucionalização e pode impactar negativamente a aprendizagem.

A Revisão da Literatura e os dados empíricos sugerem que a adoção do DUA deve ser incentivada, com maior disseminação de conhecimento e estímulo por parte das instituições e do poder público. A criação de normas para regulamentar práticas inclusivas e a formação continuada de docentes também são apontadas como tendências importantes para a consolidação de práticas inclusivas.

Com relação aos **Materiais Didáticos**, embora algumas práticas estejam institucionalizadas, como o uso de materiais acessíveis para estudantes com deficiência visual e apoio de intérpretes de Libras para estudantes surdos, há necessidade de melhorias. A adaptação de textos acessíveis para leitores de tela e o uso de materiais em *Braille* são práticas consolidadas. No entanto, a adaptação de materiais tridimensionais e vídeos acessíveis ainda precisa ser ampliada. A acessibilidade na biblioteca universitária e a disponibilização de registros das aulas pelos docentes são tendências que ainda não alcançaram plena institucionalização. A Revisão da Literatura indica que essas práticas são fundamentais para garantir a participação plena dos estudantes com deficiência no ensino superior.

A acessibilidade na categoria **Avaliações** apresenta a maior consolidação na legislação brasileira. No entanto, os resultados mostram uma heterogeneidade de práticas, indicando que há ainda barreiras significativas. As práticas com maior consolidação incluem a concessão de tempo adicional e a ampliação da letra nas provas para estudantes com baixa visão. Outras práticas, como o uso de *softwares* leitores de tela e a aplicação de provas em Libras, estão em tendência de consolidação, mas ainda não são amplamente difundidas.

Com relação a **Acessibilidade Física, Tecnologias Assistivas, Acessibilidade Atitudinal**, a concessão de tecnologias assistivas para os estudos é a prática com maior tendência à institucionalização nesta categoria. No entanto, a acessibilidade arquitetônica e atitudinal ainda apresenta muitas barreiras. As campanhas de conscientização sobre acessibilidade são uma ação presente em muitas instituições, porém precisam ser ampliadas e fortalecidas.

Os Núcleos de Acessibilidade são amplamente difundidos e constituem a principal característica da consolidação de práticas de acessibilidade nas Universidades Federais. Serviços de adaptação de materiais, interpretação em Libras e tutorias acadêmicas são práticas institucionalizadas. No entanto, a presença de professores de Atendimento Educacional Especializado - AEE mostrou baixa consolidação, enquanto a presença de profissionais com formação pedagógica na equipe dos Núcleos tem tendência à consolidação.

As práticas de **gestão da acessibilidade pedagógica** indicam uma tendência à inclusão de metas de acessibilidade no planejamento estratégico das Universidades. O contato frequente entre as equipes dos Núcleos e a participação em eventos nacionais e de pesquisa contribuem para a difusão de práticas e são importantes fatores de isomorfismo mimético e normativo.

Neste estudo, somente as práticas de acessibilidade pedagógica relacionadas ao setor de apoio apresentaram elevado nível de consolidação, com 71,4% de práticas institucionalizadas. O resultado confirma a importância do setor como agente central nas ações voltadas ao aprendizado dos estudantes com deficiência nas Universidades Federais. A baixa taxa de institucionalização de práticas nas demais categorias de acessibilidade pedagógica evidencia a necessidade de que as ações sejam descentralizadas e passem a estar mais presentes na rotina acadêmica das universidades.

A institucionalização das práticas variou também conforme a área de deficiência. A acessibilidade pedagógica ainda é caracterizada por práticas heterogêneas, com maior consolidação em áreas de deficiência visual e auditiva. No entanto, as práticas relacionadas à deficiência física, intelectual, mental e Transtorno do Espectro Autista apresentaram baixa consolidação, indicando a necessidade de mais estudos e de desenvolvimento de estratégias específicas para esses grupos.

A análise das práticas de acessibilidade pedagógica nas Universidades Federais brasileiras evidenciou a atuação dos três tipos de isomorfismo. Os fatores de isomorfismo coercitivo e normativo encontrados no estudo apontam a importância das políticas públicas, tais como criação de legislação, programas e normas de regulação da acessibilidade, na difusão e

estímulo à consolidação de práticas no superior. Os fatores de isomorfismo mimético encontrados apontam a importância da troca de experiências entre as Universidades e da pesquisa científica na difusão, seleção e consolidação de boas práticas no campo organizacional.

A comparação entre grupos, realizada de forma experimental neste estudo, sugere que que o aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior influencia positivamente a adoção de práticas de acessibilidade pedagógica e que as universidades com maior consolidação de práticas nesta área também tendem à maior diversificação de ações. O estudo sugere também que o cargo e a experiência de trabalho com o público-alvo têm influência na percepção de práticas de acessibilidade pedagógica. Sugere também que a experiência da equipe influencia a implantação de estratégias de acessibilidade pedagógica. A comparação entre grupos sugere a existência de padrões de difusão das práticas, mas as tendências encontradas precisam ser confirmadas em pesquisas futuras.

A contribuição prática desta pesquisa envolve diversas recomendações e estratégias para aprimorar a acessibilidade pedagógica nas Universidades Federais brasileiras. Em primeiro lugar, sugere-se o desenvolvimento de normas internas para regulamentar a adoção de práticas inclusivas, adequando os Projetos Pedagógicos de Curso à Lei Brasileira de Inclusão - LBI. A criação dessas normas é essencial para institucionalizar as práticas de acessibilidade, garantindo uma base sólida e consistente para sua implementação.

Outro ponto crucial é a formação continuada dos docentes sobre práticas pedagógicas inclusivas, com foco nas especificidades do trabalho com estudantes com diferentes tipos de deficiência. Esta formação deve ser contínua e deve incentivar a participação ativa dos professores, permitindo-lhes desenvolver competências para atender de maneira adequada às necessidades desses estudantes.

Além disso, destaca-se a importância de adaptações pedagógicas e curriculares, como a modificação de materiais didáticos, a ampliação do uso de tecnologias assistivas e a garantia de acessibilidade física e comunicacional, incluindo intérpretes de Libras. Tais adaptações são fundamentais para remover barreiras ao aprendizado e proporcionar um ambiente mais inclusivo. A implementação de planos educacionais individualizados e o atendimento diferenciado para estudantes com deficiência são recomendados, incluindo a disponibilização de recursos e tecnologias assistivas, bem como a adaptação de atividades e metodologias de ensino para atender às demandas específicas desses estudantes.

A promoção da colaboração institucional entre diferentes setores das universidades é outro aspecto relevante, com o objetivo de implementar ações integradas de acessibilidade. A articulação entre setores e a participação em eventos de pesquisa e discussão sobre acessibilidade são importantes para a difusão e institucionalização dessas práticas. A criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade é essencial para apoiar a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência. Esses núcleos são responsáveis por adaptar materiais; proporcionar interpretação em Libras; oferecer tutorias acadêmicas e outras formas de apoio.

Ao identificar práticas de acessibilidade pedagógica já institucionalizadas nas Universidades Federais brasileiras, como a concessão de tempo adicional para provas e a disponibilização de materiais didáticos acessíveis para estudantes com deficiência visual, é possível demonstrar o avanço e a institucionalização de ações inclusivas. Os resultados encontrados ressaltam a importância do monitoramento sistemático das trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência para identificar demandas e desenvolver estratégias de apoio eficazes. Poucas instituições realizam tal monitoramento de forma sistemática, sendo sua implementação um fator crucial para aprimorar o suporte a esses estudantes.

Por fim, os resultados têm implicações para a formulação de políticas públicas, destacando a necessidade de recursos e apoio institucional para garantir a acessibilidade no ensino superior. A inclusão da acessibilidade pedagógica no planejamento estratégico das universidades indica uma tendência à institucionalização dessa prática, fortalecendo o compromisso com a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência.

A contribuição teórica desta pesquisa está relacionada ao uso da Teoria Institucional para analisar a consolidação de práticas de acessibilidade pedagógica nas Universidades Federais brasileiras. Ela visa identificar e avaliar a institucionalização de práticas de apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência, explorando como essas ações se consolidam como práticas institucionais nos Núcleos de Acessibilidade. A abordagem inovadora reside na aplicação da Teoria Institucional, que ainda é pouco utilizada para estudar fenômenos de acessibilidade no ensino superior. Além disso, foi possível ampliar o conhecimento sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e fornecer *insights* sobre estratégias eficazes de gestão da acessibilidade, essenciais para garantir a permanência e formação de qualidade desses estudantes.

No entanto, a pesquisa possui limitações que devem ser levadas em consideração ao interpretar os resultados e ao orientar futuras pesquisas. Uma das principais limitações é a escassez de literatura sobre acessibilidade pedagógica no ensino superior, especialmente no

contexto brasileiro. A pesquisa foi realizada em um campo recente e ainda pouco explorado, o que restringe a base teórica e comparativa disponível para a análise. A falta de estudos pré-existentes obrigou a autora a se apoiar em um número relativamente pequeno de fontes e estudos, o que pode ter limitado a robustez das conclusões.

A metodologia utilizada, predominantemente quantitativa, permitiu generalizações estatísticas, mas pode não capturar nuances e contextos específicos que poderiam ser melhor explorados por métodos qualitativos. A análise quantitativa é útil para identificar padrões gerais, mas a falta de profundidade nas compreensões individuais e contextuais é uma limitação que sugere a necessidade de estudos qualitativos adicionais para complementar os achados quantitativos.

A pesquisa também destacou a heterogeneidade das práticas de acessibilidade pedagógica entre as universidades, o que dificulta a criação de um modelo único ou de recomendações padronizadas. A diversidade nas práticas pode ser vista tanto como uma força quanto como uma limitação, dependendo do objetivo da análise. Essa heterogeneidade indica que há uma ampla gama de abordagens, como igualmente mostra a dificuldade em estabelecer normas e diretrizes uniformes.

Como uma pesquisa exploratória, este estudo buscou identificar as tendências na institucionalização de estratégias de acessibilidade pedagógica nos cursos de graduação. Para isso, foi realizado levantamento quantitativo nacional. Devido à dispersão de práticas evidenciada pela literatura, a análise estatística realizada neste estudo considerou cada item e não utilizou construtos. Para pesquisas futuras, sugere-se a criação de uma escala que permita a análise estatística da acessibilidade pedagógica por meio de modelos de regressão. A comparação entre grupos foi realizada de forma exploratória e precisa ser repetida com uma amostra maior a fim de poder ser generalizada para o campo organizacional.

Áreas específicas de deficiência, como a deficiência intelectual e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram menos representadas nos estudos e nas práticas institucionais identificadas. Isso sugere que as estratégias de acessibilidade para os referidos grupos ainda estão em desenvolvimento e precisam de mais atenção e pesquisa específica. Portanto, são necessárias pesquisas para identificar novas práticas, sobretudo no atendimento às áreas de deficiência com menor representatividades na literatura e no estudo realizado.

A necessidade de uma avaliação qualitativa adicional é evidente, pois estudos qualitativos poderiam explorar as experiências dos estudantes com deficiência e dos gestores dos Núcleos de Acessibilidade de maneira mais detalhada e contextualizada. Isso permitiria

uma compreensão mais profunda das práticas de acessibilidade e suas implicações. Essas limitações destacam a necessidade de mais estudos, especialmente qualitativos, para aprofundar o entendimento sobre as práticas de acessibilidade pedagógica e sua institucionalização no ensino superior brasileiro.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de avaliações qualitativas das estratégias confirmadas neste estudo, principalmente aquelas que apresentam tendência à consolidação, pois expressam as práticas emergentes no campo organizacional. Outra sugestão para pesquisas futuras é a avaliação da acessibilidade pedagógica em outras instituições de ensino superior para comparação do nível de institucionalização das práticas entre diferentes redes de ensino. Por fim, sugere-se a realização de pesquisas com outros atores envolvidos no processo pedagógico de inclusão no ensino superior como estudantes com deficiência e docentes destes estudantes para avaliar sua percepção quanto ao uso das estratégias citadas no estudo.

## REFERÊNCIAS

- Aleksandrova, I. B., Vorobyova, K. I., Gileva, N. V., Livson, M., Cheprasova, T. V., & Bazhin, G. M. (2021). Influence of digital assistive technologies used in higher education on the development of individual educational strategies among students with disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13 (2), 1146-1153. DOI: 10.9756/INT-JECSE/V13I2.211160.
- Amaral, A. L. N. & Guerra, L. B. (2022). *Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem*. SESI.
- Anache, A. A., & Cavalcante, L. D. (2018). Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 115-125. DOI: 10.1590/2175-35392018042
- Antunes, A. P., Almeida, L. S., Rodrigues, S. E., Faria, C.P., & Abreu, M. (2015). Diversity in Portuguese higher education: perception of the inclusion of disabled students. *International Journal of Diversity in Education*, 14(3-4), 13-22. DOI: 10.18848/2327-0020/CGP/V14I34/40126
- Antunes, K. C. V., & Amorim, C. C. (2020). Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação* 15(2), 1465-1481. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2
- Aquino-Llinares, N., & Moreno-Navarro, P. (2022). Engaging environmental sciences students in statistics through an inclusive experience in a Spanish university. *Sustainability*, 14(14), 8352. DOI: 10.3390/su14148352
- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa em la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, 33(3), 15-26.
- Baptista, C. R. (2019). Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45, e217423.
- Barri, M. A. (2019). A simulation showing the role of central limit theorem in handling non-normal distributions. *American Journal of Educational Research*, 7(8), 591-598.

- Bel, R.R., Salas, L.S., Sarrionandía, G.E., Bars, I.S., & Gallifa, M.D. (2012). El principio del *Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. Revista de Educacion*, (359), 413-430.
- Birch, B.C. (2003). Integrating welcome into the seminary curriculum. *Journal of Religion, Disability and Health*, 7(3), 23-31. DOI: 10.1300/J095v07n03\_03
- Bobkova, O. V., Gamajunova, A. N., Abramova, I. V., & Zolotkova, E. V. (2019). Conditions of adaptation to the higher education process in students with disabilities and limited health capacities. *Prensa Medica Argentina*, 105(9), 509-520.
- Bolshakov N. V., & Babkina A. S. (2020) Adaptation of Visually-Impaired students in the Universities. *Monitoring of public opinion: economic and social changes*, (5). 540-558. DOI: 10.14515/monitoring.2020.5.1586.
- Borland, J., & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. a case study of a UK university. *Disability and Society*, 14 (1), 85-101. DOI: 10.1080/09687599926398
- Branco, A. P. S. C., & Almeida, M. A. (2019). Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 24(1), 45-67. DOI: 10.1590/S1414-40772019000100004
- Bruce, C., Parker, A., & Renfrew, L. (2006). 'Helping or something': Perceptions of students with aphasia and tutors in further education. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(2), 137-154. DOI: 10.1080/13682820500224125
- Bualar, T. (2018). Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students. *Asia Pacific Education Review*, 19(4), 469-477.
- Cabral, L. S. A. (2013). *Orientação Acadêmica e Profissional de Estudantes Universitários com Deficiência: perspectivas internacionais*. [Tese de doutorado]. Repositório da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2904>.

- Cabral, L. S. A. (2017). Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(3), 371-387.
- Cabral, L. S. A. (2018). Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* 26(57), 1-33. DOI: 10.14507/epaa.26.3364
- Cabral, L. S. A., & Melo, F. R. L. V. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, 33(3), 55-70.
- Campos, R. C. P. R. (Org.). (2016). Elementos cognitivos e histórico-culturais para pensar a prática inclusiva da criança com deficiência visual. In: Campos, R. C. P. R. *Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos*. CRV.
- Castro, J. P. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 44 (175), 132-149. DOI: 10.22201/IISUE.24486167E.2022.175.60179
- Castro, S. F. D., & Almeida, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20, 179-194. DOI: 10.1590/S1413-65382014000200003
- Cerqueira, I. A., & Maia, C. N. D. A. (2019). Educação Inclusiva e Universidade: Reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência. *Humanidades & Inovação*, 6(8), 102-111.
- Chorna, V., Broda, A., Golosnichenko, D., Grushchenko, O., & Sadchenko, M. (2021). Barriers of people with disabilities in exercising constitutional right to higher education. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12(35), 341-354. DOI: 10.46925//rdluz.35.20
- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016). Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22 (3), 413-428. DOI: 10.1590/S1413-65382216000300008
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. (2a ed.) Porto Alegre: Artmed.

- Cook, B. G., Gerber, M. M., & Murphy, J. (2000). Backlash against the inclusion of students with learning disabilities in higher education: Implications for transition from post-secondary environments to work. *Work, 14*(1), 31-40.
- Cosenza, R. M. & Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Artmed.
- David, R. J., Tolbert, P. S., & Boghossian, J. (2019). Institutional Theory in Organization Studies. *Oxford Research Encyclopedias, Business and Management, 1*(23). DOI: h10.1093/acrefore/9780190224851.013.158
- Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. (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*. Brasília. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm?c=atila](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm?c=atila)
- Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. (2011). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msclkid=aaaefb3ba92f11ecbf4938b9c7ce217](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msclkid=aaaefb3ba92f11ecbf4938b9c7ce217)
- Denisova, O.A., & Lekhanova, O.L. (2017). Inclusive education of students with disabilities in the regional multidisciplinary university: *The experience of cherepovets state university*. *Psychological Science and Education, 22* (1), 119-129. DOI: 10.17759/pse.2017220114
- Dias J., Ferreira, L. C., Gugel, M. A. & Costa Filho, W. M. (Org.). (2014). *Novos comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. (3a ed.) SDH-SNPd. [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2006/convencao-sdpcd-novos-comentarios.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/convencao-sdpcd-novos-comentarios.pdf).
- Diaz-Vega, M., Moreno-Rodriguez, R., & Lopez-Bastias, J. L. (2020). Educational inclusion through the universal design for learning: Alternatives to teacher training. *Education Sciences, 10*(11), 303. DOI: 10.3390/educsci10110303
- Dillenburg, A. I., Antonioli, C., Freitas, C. N., Breitenbach, F. V. & Vestena, N. P. (2015). Plano de Desenvolvimento Acadêmico Individualizado: possibilidade de inclusão na educação superior. In Pavão, S. M. O. (org.). *Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior*. UFSM. (pp.

23-34). <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2018/10/Miolo-Aes-de-Ateno-Aprendizagem-no-Ensino-Superior-4.pdf>.

Dimaggio, P. J., & Powell, W. W. (2005). A gaiola de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. *RAE Revista de Administração de Empresas*, 45(2), 74–89.

*Documento orientador: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu*– (2013). Brasília.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192).

Dreyer, L. M. (2021). Specific learning disabilities: Challenges for meaningful access and participation at higher education institutions. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (85), 75-92. DOI: 10.17159/2520-9868/i85a04

Encuentra, E. H., & Gregori, E. B. (2021). Online readiness in universities from disabled students' perspective. *Digital Education Review*, (39), 172-191. DOI: 10.1344/DER.2021.39.172191

Espada-Chavarria, R., Moreno-Rodriguez, R., & Jenaro, C. (2020). Development of Vocational maturity in university students with disabilities to access, obtain an internship and complete university studies. *Education Sciences*, 10(12), 386. DOI: 10.3390/educsci10120386

Estácio, M. A. F., & Almeida, D. A. R. (2016). People with disabilities in higher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 836-840. DOI: 10.1111/1471-3802.12223

Evans, P. (1994). Algumas implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial. In Daniels, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. (pp. 69-90) Papirus.

Fardeeva, I. N., Shakirova, I. A., Maltseva, E.N., Kuzmenko, V.I., & Peteraitis, S.K. (2019). Remote individual training. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9 (1), 5112-5114. DOI: 10.35940/ijitee.A9208.119119

Fernandes, W. L., & Costa, C. S. L. D. (2015). Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 21 (1), 39-56. DOI: 10.1590/S1413-65382115000100004

- Ferreira, C., Vieira, M.J., & Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educacion*, (363), 412-444. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-193
- Ferreira, E. L, Morello, R. & Oliveira, T.M.S. (2021). Inclusão no ensino superior e o papel dos Núcleos de acessibilidade. In Ferreira, E. L. (Org). *Teoria e métodos do processo de inclusão educacional*. Ed. UFJF.
- Fidarova, M.G., Alvorova, S.Z., & Ivankova, E.A. (2020). The inclusive informational and educational environment of university as one of conditions for students with disabilities professional competence formation. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 43 (1), 163-179. DOI: 10.32744/pse.2020.1.12
- Franco, M.L.P.B. (2018). *Análise de Conteúdo*. (5a ed.). Autores Associados.
- Gagné, R. M. (1974). *Como se realiza a aprendizagem*. LTC.
- García-González, J. M., Gutierrez Gomez-Calcerrada, S., Solera Hernandez, E., & Rios-Aguilar, S. (2023). The twisting road to access to higher education for people with disabilities in Spain. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 829-842. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1910932
- García-González, J. M., Gómez-Calcerrada, S. G., Solera Hernández, E., & Ríos-Aguilar, S. (2021). Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain. *Disability and Society*, 36 (4), 579-595. DOI: 10.1080/09687599.2020.1749565
- Gatto, L. E., Pearce, H., Antonie, L., & Plesca, M. (2021). Work integrated learning resources for students with disabilities: are post-secondary institutions in Canada supporting this demographic to be career ready?. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(1), 125-143. DOI: 10.1108/HESWBL-08-2019-0106
- Gidens, A. (2009). *A constituição da sociedade*. Martins Fontes.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (5a ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2021). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (7a ed.). Atlas.

- González, A. P. B., Granda, J. M. C. & Merchán, M. E. R. (2020). La inclusión en la enseñanza superior de las personas discapacitadas en la legislación ecuatoriana. *Revista Conrado*, 16(73), 327-334.
- Goode, J. (2007). 'Managing' disability: Early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22(1), 35-48. DOI: 10.1080/09687590601056204
- Guerreiro, E. M. B. R., Almeida, M. A., & Silva Filho, J. H. D. (2014). Evaluation of satisfaction of disabled higher education students. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19, 31-60. DOI: 10.1590/S1414-40772014000100003.
- Guimarães, M. C. A., Borges, A. A. P. & Van Petten (2021). Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: da educação básica ao ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0059.
- Hair Jr, J. F., Celsi, M. W., Ortinau, D. J., & Bush, R. P. (2014). *Fundamentos de pesquisa de marketing*. AMGH.
- Hanafin, J., Shevlin, M., Kenny, M. & Neela, E.M. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, 54 (3), 435-448. DOI: 10.1007/s10734-006-9005-9
- Harlos, F. E., Denari, F. E., & Orlando, R. M. (2014). Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20, 497-512. DOI: 10.1590/S1413-65382014000400003
- Hormazábal, G. P. V., Huenul, A. A. C. & Hernández, V. J. S. (2016). Estudiantes con discapacidad en una Universidad Chilena: Desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educacion*, 27 (1), 353-372.
- Husin, S. A., Pahamzah, J., Rusdiyani, I., Juniardi, Y., Akrim, A., & Kasan, R. A. (2022). Strategic Ways for Improving the Efficiency of Teaching Linguistics to EFL Students with Physical Disabilities. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 33-44. DOI: 10.32601/ejal.911539
- Januzzi, G. M. (2004). *A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. (3a ed.) Autores Associados.

- Kisanga, S.E. & Kisanga, D.H. (2022). The role of assistive technology devices in fostering the participation and learning of students with visual impairment in higher education institutions in Tanzania. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17 (7), 791-800. DOI: 10.1080/17483107.2020.1817989
- Lara, P. T., & Sebastián-Heredero, E. (2020). Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 1137-1164.
- Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Lei nº. 12.764/2012 de 06 de julho de 2012. (2012). Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)
- Lei nº. 13.146 de 06 de julho de 2015 (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab)
- Lei nº. 13.409 de 28 de dezembro de 2016 (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. Brasília. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm).
- Lilliefors, H. W. (1967). On the Kolmogorov-Smirnov test for normality with mean and variance unknown. *Journal of the American statistical Association*, 62(318), 399-402.
- Liu, J., Utemov, V. V., & Kalimullin, A. M. (2017). Teaching mathematical subjects to students with musculoskeletal disabilities: Public and peer discussions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2111-2131. DOI: 10.12973/eurasia.2017.01217a
- Lorenzo-Lledó, A. L., Lledó, G. L., Lledó, A., & Vázquez, E. P. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *JOTSE*, 10(1), 127-141. DOI: 10.3926/jotse.887

- Maior, I. (2016, junho, 19). *Deficiência e diferenças*. [Vídeo]. *Cultura*.  
[https://cultura.uol.com.br/videos/55947\\_deficiencia-e-diferencas-izabel-maior.html](https://cultura.uol.com.br/videos/55947_deficiencia-e-diferencas-izabel-maior.html)
- Maior, I. (2022, maio 19). *Lei Brasileira de Inclusão - de onde viemos, onde estamos e para onde vamos.?* [Vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/live/3wjVRbATMJw?si=xIRyr8qzITkMveJ8>
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Bookman.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (6a ed.). Atlas.
- Margolis, A.A., Rubtsov, V.V. & Serebryannikova, O.A. (2017). Promoting the quality and accessibility of higher education for people with disabilities in the Russian federation. *Psychological Science and Education*, 22 (1), 10-17. DOI: 10.17759/pse.2017220103
- Marques, H. R., Campos, A. C., Andrade, D. M. & Zambalde, A. L. (2021). Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. *Avaliação*, 26(03), 718-741.
- Martínez, Y.M., Hernández, P.G., Puerta, M.G., & Ulloa, C.S. (2022). The impact of the pandemic on young people with intellectual disabilities participating in a university training course for employment in Spain. *The Journal of Continuing Higher Education*, 72(2), 127-141. DOI: 10.1080/07377363.2022.2139430
- Matos, A. P. S., & Pimentel, S. C. (2019). A prática docente para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. *Práxis Educacional*, 15 (35), 77-95. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i35.5663
- Mendenhall, W. (1985). *Probabilidade e estatística*. Campus.
- Mensah, M. A., Campbell-Evans, G., & Main, S. (2024). Inclusion in Ghanaian public universities: a focus on student voices. *Disability & Society*, 39(5), 1173-1195. DOI: 10.1080/09687599.2022.2142521
- Minayo, M. C. S. (Org) (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (29a ed.). Vozes.
- Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

- Ministério da Educação (2013) *Referenciais de acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*.  
<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>
- Ministério da Educação (2022). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2021*. INEP.  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopseestatisticas/educacao-superior-graduacao>.
- Ministério da Justiça e Cidadania. (2016). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. In *protocolo facultativo sobre os Direitos Humanos com deficiência*. (pp.59-65). Brasília.  
<https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>.
- Mintzberg, H., Lampel, J. & Ahstrand, B. (2010). *Safári de Estratégia*. Bookman.
- Miranda, M. J. C., Dall’Acqua, M. J. C., H’eredero, E. S., Giroto, C. R. M. & Martins, S. E. S. O. (2013). *Inclusão, Educação Infantil e formação de professores*. Cultura Acadêmica.
- Mogaji, E., & Nguyen, N. P. (2022). Enhancing the work placement experience of students with disabilities. *Industry and Higher Education*, 36(6), 768-783. DOI: 10.1177/09504222221122958
- Morales, F. H.F., Duarte, J.E., & Gutiérrez, G.J. (2015). Estrategia pedagógica para la formación de ingenieros con discapacidad visual. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (29), 36-48. DOI: 10.35305/revista.v0i29.58
- Nascimento, A. B. F. M., Padilha, Y. L. & Sano, H. (2017). *Contribuições da Teoria Institucional para a análise de disseminação da inovação na gestão pública*. Anais do Encontro Brasileiro de Administração Pública, IV, 917-933.
- Ndlovu, S. (2021). Provision of assistive technology for students with disabilities in South African higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 3892. DOI: 10.3390/ijerph18083892

- Neves, J. D. A. D. V., Maciel, R. A., & Oliveira, M. V. S. (2019). Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(255), 443-463. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3861
- Nganji, J. T., Brayshaw, M., & Tompsett, B. (2011). Ontology-based e-learning personalisation for disabled students in higher education. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 10(1), 1-11. DOI: 10.11120/ital.2011.10010001
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*, 5(2), 126-143.
- Nunes, V. L. M., & Magalhães, C. M. (2016). Gestão social na educação para pessoas com deficiência. *Holos*, 8, 355-365.
- Ok, M.W., & Hong, J.S. (2021). Exploration of difficulties and support needs related to the college life of students with disabilities. *Korean Journal of Physical, Multiple and Health Disabilities*, 64 (1), 79-115.
- Oliveira, C. B. D. (2013). Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade?. *Revista Brasileira de Educação*, 18(55), 961-984.
- Oliveira, M. K. (1995). *Vygotsky aprendido e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Scipione.
- Oliveira, R. Q., Oliveira, S. M. B., Oliveira, N. A., Trezza, M. C. S. F., Ramos, I. B. & Freitas, D. A. (2016). A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 299-314. DOI: 10.1590/S1413-65382216000200011
- Openheimer, M., & Rodrigues, P. A. A. (2019). A perspectiva dos professores de Química e Matemática de uma universidade federal quanto à inclusão educacional dos alunos com deficiência no ensino superior. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 856-876. DOI: 10.22633/rpge.v23iesp.1.13007

- Oviedo-Cáceres, M. D. P., & Hernández-Quirama, A. (2020). Universidades e deficiência: " A estratégia básica é perseverança". *Revista Colombiana de Educación*, (79), 395-422. DOI: 10.17227/RCE.NUM79-9618
- Pavão, S. M. O. & Bortolazzo, J. (2015). Aprendizagem e acessibilidade na educação superior. In Pavão, S. M. O. (Orgs.). *Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior*. (pp. 13-22). UFSM.
- Pereira, F. A. M. (2012). A Evolução da Teoria Institucional nos Estudos Organizacionais: um campo de pesquisa a ser explorado. *Revista Organizações em Contexto*, 8(16), 275-295.
- Pereira, M. (2019). Plano de desenvolvimento individual (PDI) instrumento político pedagógico para a acessibilidade do aluno público alvo da educação especial matriculado na rede regular de ensino. *Intercursos*, 18(2).
- Pereira, R. R., da Costa Silva, S. S., Faciola, R. A., Pontes, F. A. R., & Ramos, M. F. H. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 29 (54), 147-160. DOI: 10.5902/1984686X19898
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa (México, DF)*, 19(79), 145-170.
- Persson, B. (2008). On other people's terms: Schools' encounters with disabled students. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 337-347. DOI: 10.1080/08856250802387299
- Pletsch, M. D., & de Melo, F. R. L. V. (2017). Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 12(3), 1610–1627. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354
- Pletsch, M. D., & Leite, L. P. (2017). Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. *Educar em Revista*, 33(3), 87-106. DOI: 10.1590/0104-4060.51042
- Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (1991). *The New Institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

- Salmon, N., García Iriarte, E., & Burns, E. Q. (2017). Research Active Programme: A pilot inclusive research curriculum in higher education. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(2), 181-200. DOI: 10.1080/1743727X.2015.1099154
- Sánchez Díaz, M. D. L. N., & Morgado Camacho, B. M. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52 (1), 27-43. DOI: 10.14201/SCERO20215212743
- Sasaki, R. K. (2019). *As sete dimensões da acessibilidade*. Larvatus Prodeo.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. (2a ed.). WVA.
- Serra, F. A. R., & Ferreira, M. A. S. P. V. (2015). O desafio de preparar a introdução de um artigo acadêmico. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, 14(2), 1-7. DOI:10.5585/ijsm.v14i2.2227
- Sharma, A., Malik, R., & Nagy, H. (2022). Exploring the Teachers' Perception towards Educational Inclusion: A Study of Teachers' in Pune, India. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(1), 23-32. DOI: 10.7160/eriesj.2022.150103
- Shevlin, M., Kenny, M., & McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society*, 19(1), 15-30. DOI: 10.1080/0968759032000155604
- Silva, L. B., Almeida, P. F., Oliveira, P. S. D., Assis, J. R., dos Santos, G. M. T., & Freitas, R. F. (2021). Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: perspectivas e desafios evidenciados por docentes universitários no processo de ensino-aprendizagem. *Conhecimento & Diversidade*, 13(30), 171-191. DOI:10.18316/rcd.v13i30.8798
- Stanevskiy, A. G., & Khrapylina, L. P. (2017). Theoretical Bases of Training and Social Psychological Support of Persons with Hearing Impairments (with the Example of a Course of Study in “Engineering, Technologies and Technical Sciences”). *Psychological Science and Education*, 22(1), 50-59.
- Templier, M., & Paré, G. (2015). A framework for guiding and evaluating literature reviews. *Communications of the Association for Information Systems*, 37(1), 6.

- Tolbert, P. S., Zucker, L. G. (1998) *A institucionalização da teoria institucional: handbook de estudos organizacionais*. Atlas.
- United Nations (2018) *Disability and development report realizing the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities*. United Nations Publications.
- Valle-Flórez, R. E., de Caso Fuertes, A. M., Baelo, R., & García-Martín, S. (2021). Faculty of education professors' perception about the inclusion of university students with disabilities. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11667. DOI: 10.3390/ijerph182111667.
- Van Petten, A. M. V. N., Rocha, T. C. C & Borges, A. A. P. (2018). Política de Cotas na Universidade Federal de Minas Gerais: uma análise do perfil dos alunos com deficiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 5(1), 127-140. DOI: 10.36311/2358-8845.2018.v5n1.10.p127.
- Vergara, S. C. (2008). *Métodos de pesquisa em Administração*. (3a. ed.). Atlas.
- Vergara, S. C. (2009). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. (10a. ed.). Atlas.
- Villouta, E.V. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. DOI: 10.4067/S0718-07052017000100020
- Vidal-Alegría, F.A., Muñoz-Gómez, E.P., Soto-Durán, D.E., Reyes-Gamboa, A.X. (2021). Guía metodológica para evaluar Recursos Educativos Digitales accesibles enfocados a estudiantes con discapacidad auditiva, en el Contexto Colombiano. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2021 (E43), 213-226.
- Vygotsky, Lev. (1989). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev. (1995). *Obras completas: tomo 5 - fundamentos de defectología*. Habana, Pueblo y educación.
- Walter, S. A., Augusto, P. O. M., & Fonseca, V. S. D. (2011). O campo organizacional e a adoção de práticas estratégicas: revisitando o modelo de Whittington. *Cadernos Ebape. BR*, 9, 282-298.

World Health Organization (Who). (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência*. SEDPCD.  
[https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020\\_por.pdf](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf).

Zhang, X., Astivia, O. L. O., Kroc, E., & Zumbo, B. D. (2023). How to think clearly about the central limit theorem. *Psychological Methods*, 28(6), 1427–1445. DOI: 10.1037/met0000448

Zorina, E. E. (2018). Eradicating the barriers to inclusive higher education. *The Education and Science Journal* 20(5), 165-184. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-165-184

## ANEXO 1 - Universidades Federais brasileiras em atividade no ano de 2023

**Quadro 11 – Resultado da busca Sistema E-mec**

<b>Instituição (IES)</b>	<b>Sigla</b>
1 Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD
2 Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA
3 Fundação Universidade Federal de Rondônia	UNIR
4 Fundação Universidade Federal do ABC	UFABC
5 Fundação Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA
6 Fundação Universidade Federal do Tocantins	UFT
7 Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF
8 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira	UNILAB
9 Universidade de Brasília	UNB
10 Universidade Federal da Bahia	UFBA
11 Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS
12 Universidade Federal da Integração Latino-americana	UNILA
13 Universidade Federal da Paraíba	UFPB
14 Universidade Federal de Alagoas	UFAL
15 Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL
16 Universidade Federal de Campina Grande	UFCG
17 Universidade Federal de Catalão	UFCAT
18 Universidade Federal de Goiás	UFG
19 Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI
20 Universidade Federal de Jataí	UFJ
21 Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF
22 Universidade Federal de Lavras	UFLA
23 Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT

24	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS
25	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
26	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP
27	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL
28	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
29	Universidade Federal de Rondonópolis	UFR
30	Universidade Federal de Roraima	UFRR
31	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
32	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM
33	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR
34	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ
35	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP
36	Universidade Federal de Sergipe	UFS
37	Universidade Federal de Uberlândia	UFU
38	Universidade Federal de Viçosa	UFV
39	Universidade Federal do Acre	UFAC
40	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	UFAPE
41	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP
42	Universidade Federal do Amazonas	UFAM
43	Universidade Federal do Cariri	UFCA
44	Universidade Federal do Ceará	UFC
45	Universidade Federal do Delta do Parnaíba	UFDPAR
46	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
47	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO
48	Universidade Federal do Maranhão	UFMA

49 Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB
50 Universidade Federal do oeste do Pará	UFOPA
51 Universidade Federal do Pará	UFPA
52 Universidade Federal do Paraná	UFPR
53 Universidade Federal do Piauí	UFPI
54 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB
55 Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
56 Universidade Federal do Rio Grande	FURG
57 Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN
58 Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
59 Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB
60 Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA
61 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM
62 Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM
63 Universidade Federal Fluminense	UFF
64 Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA
65 Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE
66 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ
67 Universidade Federal Rural do Semi-árido	UFERSA
68 Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR

Fonte: Sistema E-mec

## APÊNDICE 1 – Resultado da busca nas plataformas de periódicos

**Quadro 12 - Artigos sobre pessoas com deficiência no ensino superior encontrados na busca nas plataformas Scielo, Scopus e Web of Science (WOS)**

Nº	Títulos	Origem
001	¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance	Scielo; WOS
002	“Everyone is normal, and everyone has a disability”: Narratives of university students with visual impairment	Scopus; WOS
003	“It’s Dude Culture”: Students With Minoritized Identities of Sexuality and/or Gender Navigating STEM Majors	Scopus
004	The accessibility and the inclusion in a higher education federal institution since the law no. 13.409	Scielo; Scopus
005	A formação em enfermagem de reabilitação em Portugal entre 1963 e 2005	Scielo; Scopus
006	A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal	Scielo
007	A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior	Scielo
008	A process for self-training of engineering educators using e-learning	Scopus; WOS
009	A Study of the Fair Participation of Disabled Students in Higher Education	Scopus
010	A universitys response to people with disabilities in Worcester, Western Cape",	Scielo; Scopus; WOS
011	A virtual campus for E-learning inclusion: The case of SVC-G9	Scopus; WOS
012	Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión	Scielo; Scopus
013	Access and participation in higher education of students with disabilities: Access to what?	Scopus; WOS
014	Access and Use of Digital Information Resources by Students with Vision Impairment: Challenges, Prospects and Expected Role of Libraries	WOS
015	Access into professional degrees by students with disabilities in South African higher learning: A decolonial perspective	WOS
016	Access routes to higher education for young people with disabilities: A question of chance?	Scopus
017	Access to basic needs and health care for Malawian prosthetic and orthotic users with lower limb physical disabilities: a cross-sectional study	Scopus
018	Access to Higher Education in Ghana: Examining Experiences through the Lens of Students with Mobility Disabilities	Scopus; WOS

019	Access to university by disabled students: The influence of educational guidance in the choice of degree studies [El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: La influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado]	Scopus; WOS
020	Accessibility and inclusion in higher education: Implementing international imperatives in national and institutional contexts [Kodėl ir kaip aukštojo mokslo prieinamumas socialiai jautrioms grupėms yra kontekstualizuotas?]	Scopus
021	Accessibility centers in brazilian federal institutions and contributions of occupational therapists for the inclusion of persons with disabilities in higher education	Scopus; WOS
022	Accessibility Centers in Universities: Reflections from an institutional experience [Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: Reflexões a partir de uma experiência institucional]	Scopus1; Scielo
023	ACCESSIBILITY FOR PEOPLE WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION	WOS
024	ACCESSIBILITY IN HIGHER EDUCATION: PUBLIC POLICIES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES AT UFT	WOS
025	Accessibility in the University environment: Identification of architectural barriers in the USP campus of Bauru [Acessibilidade em ambiente universitário: Identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru]	Scielo; Scopus
026	Accessibility of people with disabilities to higher education: social attitudes of students and professors of a higher education institution	Scielo
027	Accessibility proposals for the inclusion of people with disabilities in higher education [Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior]	Scielo; Scopus
028	Accompanying persons with disabilities at university: Skills development among volunteers	Scopus; WOS
029	Adaptation of visually-impaired students in the universities	Scopus
030	Addressing South African Pre-service Teachers' Sentiments, Attitudes and Concerns Regarding Inclusive Education	Scopus; WOS
031	Adjustment to college with regard to some characteristics of students with disabilities [Prilagodba na studij s obzirom na neka obilježja studenata s invaliditetom]	Scopus; WOS
032	Admission and permanence of students with disabilities in brazilian public universities [Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades Públicas Brasileiras]	Scielo; Scopus
033	Afectación jurídica del derecho a la accesibilidad de las personas con discapacidad en la educación superior	Scielo; WOS
034	Affirmative action policies, people with disabilities and recognition of identities and differences in Brazilian higher education [Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro] [Políticas de acciones afirmativas, personas con discapacidad y el reconocimiento de las identidades e diferencias en la Educación Superior brasileña]	Scopus

035	After higher education: exploring the transition to employment for graduates with disabilities [Après l'université : explorer le passage au monde professionnel des diplômés handicapés]	Scopus; WOS
036	Am I the curriculum?	Scopus; WOS
037	AN QUALITATIVE STUDY OF THE ADAPTATION PROCESS AND INCLUSION OF A GROUP OF STUDENTS WITH DISABILITIES FROM HIGHER EDUCATION AT UNIVERSIDAD DE MAGALLANES.	Scielo; Scopus; WOS
038	Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro	Scielo
039	Descriptive analysis of the disability theme in the federal university of rio grande do norte undergraduate degree curricula [Análise descritiva do tema deficiência nos currículos de graduação da universidade federal do Rio Grande Do Norte]	Scielo; Scopus
040	Análisis factorial confirmatorio para medir la percepción sobre la inclusión laboral de personas con discapacidad	Scielo
041	Analysis of attitudes towards disability among university students: A focus on the theory of reasoned action [Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: Un enfoque desde la teoría de la acción razonada]	Scopus
042	Analysis of social worker and educator's areas of intervention through multimedia concept maps and online discussion forums in higher education	Scopus
043	Analytical Review of Digital Accessibility Services on Official Sites of the World's Best Universities [Аналитический обзор сервисов цифровой доступности на официальных сайтах ведущих университетов мира]	Scopus
044	Applicability of public educational policies for the inclusion of physical disabilities in guaraní/to under the view of local development [Aplicabilidade das políticas públicas educacionais para inclusão dos deficientes físicos em guaraní/to sob a Ótica do desenvolvimento local]	Scopus
045	Are higher education institutions preparing future tourism professionals for tourism for all? An overview from Portuguese higher education tourism programmes	Scopus; WOS
046	Are Self-Efficacy Gains of University Students in Adapted Physical Activity Influenced by Online Teaching Derived From the COVID-19 Pandemic?	Scopus; WOS
047	Association between education and health outcomes among adults with disabilities: Evidence from Shanghai, China	Scopus; WOS
048	Atendimento em Saúde à Pessoa com Deficiência e a Formação Inicial do Profissional de Saúde: o que Há entre Nós?1	Scielo
049	Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education	Scopus; WOS
050	Attitudes toward disability in a Mexican University [Actitudes hacia la discapacidad en una Universidad Mexicana]	Scielo; Scopus

051	Attitudes towards the inclusion of university students with disabilities: Development and validation of a scale based on the theory of planned behavior	Scopus; WOS
052	Autistic Spectrum Disorder in Higher Education: perspectives and challenges evidenced by university professors in the teaching-learning process	WOS
053	Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas	Scielo
054	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior	Scielo
055	Backlash against the inclusion of students with learning disabilities in higher education: Implications for transition from post-secondary environments to work	Scopus
056	Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain	Scopus; WOS
057	Barriers of people with disabilities in exercising constitutional right to higher education	WOS
058	Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students	Scopus; WOS
059	Bashkir institute of physical culture as a center of scientific and educational activities in the sphere of adaptive physical culture and sport	Scopus
060	Beyond the pandemic: the role of the built environment in supporting people with disabilities work life	Scopus; WOS
061	Brazilian network of adapted studies and content (REBECA): challenges and perspectives in collaboration in access to information for visually impaired people in Brazil	WOS
062	Can people with disabilities gain from education?: Similarities and differences between occupational attainment among persons with and without disabilities	Scopus; WOS
063	Career development for students with disabilities in an open distance learning institution: A narrative inquiry	WOS
064	Case study of inclusion of students with disabilities in higher education [Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior]	Scielo; Scopus
065	Central African Republic	WOS
066	Challenges faced by students with disabilities, teachers and interpreters: a study in UESB, Campus Vitoria da Conquista	WOS
067	Chilean higher education entrance examination for learners who are blind	Scopus
068	Choice of Professional and Educational Route in High School Students with Disabilities: University Education in the Context of Motivation and Needs	Scopus; WOS
069	Citizen perspectives on doctor-prescribed mobile health apps and information and communication technology usage within the Andalusian Healthcare System [Visión ciudadana sobre la prescripción de aplicaciones móviles de salud y el uso de tecnologías de la información y la comunicación en el entorno sanitario en Andalucía]	Scopus; WOS
070	Classical university crisis: New challenges and prospects of russian higher education	Scopus

071	Clicking in the Dark: Are Student Financial Aid Websites Accessible for Students with Disabilities?	WOS
072	Community perspective: How volunteers, professionals, families and the general population construct disability: Social, clinical and health implications	WOS
073	Conditions of psychosocial possibilities of a psychology student with a motor disease of cerebral origin [Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral]	Scielo; Scopus
074	Conditions of adaptation to the higher education process in students with disabilities and limited health capacities	Scopus
075	Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR)	Scielo
076	COVID-19 and the experiences of academics with mobility impairments in an open distance learning higher education institution in South Africa	WOS
077	Creation and validation of the Questionnaire on Attitudes towards Disability in Higher Education (QAD-HE) in Latin America	Scopus; WOS
078	Critical discourse analysis of federal and provincial government grants for post-secondary students with disabilities in Alberta and Ontario	WOS
079	Current access and recruitment practices in nursing education institutions in KwaZulu-Natal: A case study of student nurses with disabilities	Scielo; Scopus; WOS
080	Del Mensaje de Salamanca a la Educación Superior Inclusiva: Un Itinerario por Completar	Scielo
081	Development of physiotherapy inherent requirement statements - An Australian experience	Scopus; WOS
082	Development of vocational maturity in university students with disabilities to access, obtain an internship and complete university studies	Scopus
083	Developments and assessments on barrier-free it in Turkey	Scopus
084	Digital accessibility skills in students of master's course on e-learning	WOS
085	Digital assessment in higher education: Promoting universal usability through requirements specification and universal <i>Design</i> quality (UD-Q) reviews	Scopus; WOS
086	Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior	Scielo; Scopus
087	Disability awareness, training, and empowerment: A new paradigm for raising disability awareness on a university campus for faculty, staff, and students	Scopus; WOS
088	Disability in higher education: Explanations and legitimisation from teachers at Leipzig university	Scopus; WOS
089	Disability in psychology training: Where are we?	Scopus; WOS
090	Disability inclusion in higher education: knowledge and perceptions of the academic community	Scopus; WOS
091	Disability Models and Attitudes Among College Students With and Without Disabilities	WOS

092	Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?	Scielo
093	Distribution of social determinants in people with disability: a community based study from rural south Kerala	Scopus
094	Diversity in Portuguese Higher Education: Perception of the Inclusion of Disabled Students	Scopus
095	Diversity, equity and the universities: The role of the Federal Contractor's Program in Canada	Scopus; WOS
096	Dynamics of changes in performance indicators in the application of physical rehabilitation to students with flaccid paresis	Scopus
097	Education of youth and adults and special education in research: An article required [Educação de jovens e adultos e a educação especial nas pesquisas: Uma articulação necessária]	Scopus
098	Educational inclusion policies at uruguayan public university [Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya]	Scielo; Scopus
099	Educational inclusion through the universal <i>Design</i> for learning: Alternatives to teacher training	Scopus
100	Effect of first aid training on teams from special education schools	Scielo <sup>1</sup> ; Scopus; WOS
101	Effectiveness of an undergraduate course on the self-efficacy of Spanish sports sciences university students for the inclusion of individuals with disabilities	WOS
102	Effects of an intervention on the participation of people with disability in the workplace [Efeitos de uma intervenção sobre a participação da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho]	Scielo; Scopus
103	Employability of University Graduates with Disabilities in Spain	Scopus; WOS
104	Employment, Training and Equal Opportunities in Spain under the prism of the European Social Charter [Empleo, Formación e Igualdad de Oportunidades en España bajo el prisma de la Carta Social Europea]	Scopus
105	Engaging Environmental Sciences Students in Statistics through an Inclusive Experience in a Spanish University	Scopus
106	Enhancing the work placement experience of students with disabilities	Scopus; WOS
107	Enrollment of special education students in a Brazilian public university [A matrícula de estudantes da educação especial em uma universidade pública do Brasil] [La matrícula de estudiantes de la educación especial en una universidad pública del Brasil]	Scopus
108	Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras	Scielo
109	Eradicating the barriers to inclusive higher education	Scopus; WOS

110	Establishing Network Interaction between Resource Training Centers for People with Disabilities and Partner Universities [Организация сетевого взаимодействия ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов с вузами-партнерами]	Scopus; WOS
111	Estrategia pedagógica para la formación de ingenieros con discapacidad visual	Scielo
112	Evaluating the accessibility of higher education institution websites in the State of Kuwait: empirical evidence	Scopus; WOS
113	Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: We Are All Campus	WOS
114	Even we are important: Sexuality and the degenderisation of people with disabilities in the linguistic landscapes of two South African universities in the Western Cape province	Scielo; Scopus; WOS
115	Examining Ableism in Higher Education through Social Dominance Theory and Social Learning Theory	Scopus
116	Examining the Association Between Different Aspects of Socioeconomic Status, Race, and Disability in Hawaii	Scopus; WOS
117	Experiences Matter: Educators' Attitudes toward Disability in Higher Education	Scopus
118	Exploration of difficulties and support needs related to the college life of students with disabilities	Scopus
119	Exploring the disparity in tangible outcomes of internet use between persons with disabilities and persons without disabilities in South Korea	Scopus; WOS
120	EXPLORING THE TEACHERS' PERCEPTION TOWARDS EDUCATIONAL INCLUSION: A STUDY OF TEACHERS' IN PUNE, INDIA	Scopus; WOS
121	Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: a disability lens	WOS
122	Facilitators and barriers of the inclusion process in higher education: The perspective of tutors of Piave-UC program [Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los tutores del programa Piave-UC]	Scopus
123	Factors influencing the mammography utilization among Taiwanese women with intellectual disabilities, a nationwide population-based study	Scopus; WOS
124	FACTORS THAT INFLUENCE NON - ENTRY OF DEAF IN HIGHER EDUCATION: CASE STUDY IN CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM - ES	WOS
125	Faculty of education professors' perception about the inclusion of university students with disabilities	Scopus; WOS
126	Family Functioning of People with Disabilities: Cluster-Based Analysis [Funcionamento Familiar de Pessoas com Deficiência: Análise Baseada em Clusters] [Funcionamiento Familiar de las Personas con Discapacidad: Análisis Basado en Clusters]	Scopus
127	FORMING A POSITIVE ATMOSPHERE IN RELATION TO PERSONS WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY	WOS

128	From equal access to employment to equal career opportunities? Employment practices and work experiences of qualified disabled workers in Japan [De l'égalité dans l'accès à l'emploi à l'égalité dans les carrières ? Pratiques et expériences d'emploi des travailleurs handicapés qualifiés au Japon]	Scopus; WOS
129	Health care for the person with disability and the initial training of the health professional: What is between us? [Atendimento em saúde à pessoa com deficiência e a formação inicial do profissional de saúde: O que há entre nós?]	Scopus
130	Health: Bioecological analysis of subjective well-being in teaching	Scopus
131	'Helping or something': Perceptions of students with aphasia and tutors in further education	Scopus; WOS
132	Heuristic evaluations of the accessibility of learning management systems (LMSs) as authoring tools for teachers	Scopus
133	Higher Education for Students with Disabilities in India: <i>Insights</i> from a Focus Group Study	Scopus
134	Higher education libraries and SENDA	Scopus
135	Higher education organizations: Inclusion and work environment [Établissements d'Enseignement Supérieur: Inclusion et de l'environnement de travail] [Organizações de ensino superior: Inclusão e ambiente de trabalho]	Scielo; Scopus
136	Hispanic-Serving Institutions and Web Accessibility: Digital Equity for Hispanic Students With Disabilities in the 21st Century	Scopus
137	How do UFRN teachers approached the disability theme in research and extension ten years before quotas?	WOS
138	How personalisation programs can exacerbate socio-economic inequities: findings from budget utilisation in the Australian National Disability Insurance Scheme	Scopus
139	Identification of positive individual qualities of an inclusive education future specialist during professional training	Scopus
140	Identity challenges and social experiences of higher education students with disabilities in Slovenia	Scopus; WOS
141	Impact of ableist microaggressions on university students with self-identified disabilities	WOS
142	Impacts of demand-driven reforms on access to vocational education and training for people with disability	Scopus
143	IMPLEMENTATION OF THE QUOTA LAW 13,409/2016 FOR PEOPLE WITH DISABILITIES AT THE UNIVERSITY	WOS
144	Implications for improving access and outcomes for individuals with disabilities in postsecondary distance education	Scopus
145	Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education	Scopus; WOS
146	Inclusion of students with disabilities at the University: Study in a Portuguese university [Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade Portuguesa]	Scielo; Scopus
147	Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior	Scielo

148	Inclusion as a form of social inequality overcoming in the educational environment	Scopus
149	Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión	Scielo
150	Inclusion in Ghanaian public universities: a focus on student voices	WOS
151	Inclusion of Diversity in the Work Force of Higher Education Institutions	WOS
152	Inclusion of students with disabilities in two Mexican public universities	Scielo; WOS
153	Inclusion of University students with disability at conventional universities: Attitude and support intention by their colleagues [La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: Actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros]	Scopus
154	INCLUSIVE EDUCATION AND UNIVERSITY: REFLECTIONS ON INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES	WOS
155	Inclusive education as a basis for sustainable development of society	Scopus
156	INCLUSIVE EDUCATION FROM THE INTERNATIONAL AND ECUADORIAN LEGAL REGULATIONS, IN THE UNIVERSITY CONTEXT	WOS
157	Inclusive education in Medicine: Awareness health care for persons with disabilities [Educación inclusiva en Medicina: una experiencia formativa sobre personas con discapacidad]	Scopus
158	Inclusive education of students with disabilities in the regional multidisciplinary university: The experience of cherepovets state university [Инклюзивное образование студентов с инвалидностью в региональном многопрофильном вузе на примере Череповецкого государственного университета]	Scopus
159	Inclusive educational process at the university: Theoretical and experimental model of teachers' psychological readiness [ИНКЛЮЗИВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ]	Scopus; WOS
160	Inclusive Higher Education in Russia (by the Example of the Volga Federal District)	Scopus; WOS
161	Inclusive In Vietnam: Does the Government's Responsibility Go Far Enough to The Education Right for Children with Disability?	Scopus
162	Inclusive Making: <i>Designing</i> tools and experiences to promote accessibility and redefine making	Scopus; WOS
163	Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities	Scopus
164	Inclusive University teachers: What characterizes them and how do they think about disability [Docentes universitarios inclusivos: Qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad]	Scopus
165	Inclusiveness assessment tool for disabled persons in higher education facilities	WOS

166	Individuals with Disabilities and Professional Education Programmes: An analysis of legislation, court rulings and policy	Scopus; WOS
167	Influence of Digital Assistive Technologies Used in Higher Education on the Development of Individual Educational Strategies among Students with Disabilities	Scopus; WOS
168	INSERTING THE DEAF STUDENT IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION	WOS
169	Instituciones de enseñanza superior de España y Brasil: temática sobre las personas con discapacidad	Scielo
170	INSTRUMENTS FOR EVALUATING INCLUSIVE PRACTICES, CULTURES AND POLICIES IN UNIVERSITY CONTEXTS	WOS
171	Integrating welcome into the seminary curriculum	Scopus
172	Integrative structural components of adaptation readiness of students with disabilities	Scopus
173	Interactivity, connectedness and 'teacher-presence': Engaging and retaining students online	Scopus
174	INTERSECTIONS IN THE MANAGEMENT OF ACCESSIBILITY IN BASIC EDUCATION AND HIGHER EDUCATION: AN OMNILETICAL REFLECTION	WOS
175	Invisible barriers: excluding accessibility from the field of interest of architecture and urban planning in Poland	Scopus; WOS
176	Invisible barriers? College student's attitudes towards peers with disabilities [¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad]	Scopus
177	Young people with disabilities at university: Experiences of accessibility? [Jovens deficientes na universidade: Experiências de acessibilidade?]	Scielo; Scopus
178	JUDICIAL MEASURES TO GUARANTEE THE RIGHT TO EDUCATION OF CHILDREN WITH DISORDERS OF THE AUTISTIC SPECTRUM	WOS
179	Knowledge of laws by students with hearing impairment: Results from the GINKO-project [Gesetzeskenntnis bei Studierenden mit Hörbehinderung: Ergebnisse aus dem Projekt GINKO]	Scopus; WOS
180	Knowledge of university teachers on the use of digital resources to assist people with disabilities. The case of Spain	Scopus; WOS
181	Knowledge of university teaching staff on the use of digital resources to assist people with disabilities. The case of the Autonomous Community of Castilla-La Mancha [Conocimiento del profesorado universitario sobre el uso de recursos digitales para atender a personas con discapacidad. El caso de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha]	Scopus; WOS
182	La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas	Scielo
183	La educación inclusiva desde la normativa jurídica internacional y ecuatoriana, en el contexto universitario	Scielo
184	La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso	Scielo
185	La inclusión en la enseñanza superior de las personas discapacitadas en la legislación ecuatoriana	Scielo

186	LA INGENIERÍA BIOMÉDICA EN COLOMBIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA FORMACIÓN DEL PREGRADO	Scielo
187	Labor market integration of people with disabilities:Results from the swiss spinal cord injury cohort study	Scopus; WOS
188	Labour Market Participation for Young People with Disabilities: The Impact of Gender and Higher Education	Scopus; WOS
189	Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad	Scielo
190	Legal barriers in the system of university inclusive education [ПРАВОВЫЕ БАРЬЕРЫ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ]	Scopus; WOS
191	Making Virtual Learning Environments Accessible to People with Disabilities in Universities in Uganda	Scopus; WOS
192	'Managing' disability: Early experiences of university students with disabilities	Scopus; WOS
193	Mapping and analysis of the enrollment of students with disabilities in three Brazilian public universities [Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras]	Scopus <sup>1</sup> ; Scielo
194	Mapping of Technological and Support Resources for the Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education Institutions	WOS
195	Mate, you're Crippin' us out: Biopolitics of the Arts Curriculum in Australia and the Swinging Identities of Dis/abilities	Scopus
196	Meta-avaliação de uma extensão universitária: Estudo de caso	Scielo
197	Methodological Guide for the Evaluation of the Process and the Product of Accessible Digital Educational Resources Focused on Students with Hearing Impairments, in the Context of Higher Education Institutions in Colombia [Guía metodológica para evaluar Recursos Educativos Digitales accesibles enfocados a estudiantes con discapacidad auditiva, en el Contexto Colombiano]	Scopus
198	Mobility challenges and experiences for students with disabilities in Tanzania universities: dealing with a social inclusion nightmare in property management	WOS
199	MODELING THE DEVELOPMENT PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE [MODELOWANIE PROCESU ROZWOJU EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ NA UKRAINIE]	Scopus
200	MULTIMEDIA CONCEPTUAL REPRESENTATIONS OF WORK AREAS IN SOCIAL EDUCATION PREPARED BY UNIVERSITY STUDENTS (2015-2018)	WOS
201	'My study is the purpose of continuing my life': The experience of accessing university for people seeking asylum in Australia	Scopus; WOS
202	Narratives on inclusion-exclusion in university students with disabilities in the city of Temuco (Chile) [Narrativas sobre inclusión-exclusión en estudiantes universitarios en situación de discapacidad en la ciudad de Temuco (Chile)]	Scopus
203	Nothing about us without us! A PALAR approach to improving inclusion in a Zimbabwean College of Education	Scopus

204	On 'being first': the case for first-generation status in Australian higher education equity policy	Scopus; WOS
205	Online readiness in universities from disabled students' perspective	Scopus; WOS
206	Ontology-based e-learning personalisation for disabled students in higher education	Scopus
207	Open Learning: The answer to the government's equity problems? A report of a study on the potential impact of the Open Learning initiative on people with disabilities	Scopus
208	Opinions of young university collectives to discrimination situation [Opiniones de jóvenes universitarios/as hacia colectivos en situación de discriminación]	Scopus; WOS
209	ORGANIZATION OF ACCESS AND PERMANENCE OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION FROM THE INSTAURATION OF THE INCLUIR PROGRAM	WOS
210	Paralympic sport in Brazil and Olympism: values to education and sports culture of children and young people with disabilities [Esporte paralímpico no Brasil e Olimpismo: Valores à educação e à cultura esportiva de crianças e jovens com deficiência]	Scopus; WOS
211	Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective	WOS
212	Pedagogical model of formation of readiness of people with health disabilities to integration into the educational environment of a higher education institution	Scopus
213	PEOPLE WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION [PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR]	Scopus
214	Profile of Brazilian Sign Language translators/interpreters (BSLIs) working in higher education [Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil]	Scielo; Scopus
215	Perspectives of college students' attitudes and knowledge about people with disabilities	Scopus; WOS
216	Physical accessibility in Malaysian higher educational institutions: Voices of students with disabilities	WOS
217	Physics webpages create barriers to participation for people with disabilities: five common web accessibility errors and possible solutions	WOS
218	Places to the disability in a transnational academic project [Lugares para la discapacidad a partir de un proyecto académico transnacional]	Scopus
219	POLICIES FOR ACCESS TO HIGHER EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN CHILE AND BRAZIL	WOS
220	Possibilities of peer tutoring for students with visual impairment in technical and higher education [Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior]	Scopus
221	Problem-based learning as a way to teach education students how to support people with disabilities [A plicación del aprendizaje basado en problemas para la formación de alumnado de educación en la atención a la discapacidad]	Scopus

222	Problems of the education and inclusion of people with disabilities	Scopus; WOS
223	Professional And Labor Orientation Of Persons With Disabilities In The Resource Educational And Methodological Center Of The Russian State Social University	WOS
224	Professional propaedeutic council in the university	Scopus; WOS
225	PROFILE OF SPECIAL EDUCATION TARGET STUDENTS IN HIGHER EDUCATION IN BRAZIL BEFORE THE LAW OF RESERVATION OF VACANCIES	WOS
226	Promoting the quality and accessibility of higher education for people with disabilities in the Russian federation [Концепция проекта развития качества и доступности высшего образования для лиц с инвалидностью в Российской Федерации]	Scopus
227	Provision of assistive technology for students with disabilities in South African higher education	Scopus; WOS
228	Psychological and pedagogical readiness of a guide to work with disabled people [ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЭКСКУРСОВОДА К РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ]	Scopus; WOS
229	Public attitudes toward people with disability in Manisa	WOS
230	Pursuing inclusive higher education in Egypt and beyond through the convention on the rights of persons with disabilities	Scopus; WOS
231	Quality of life of persons with disabilities in Southern Nations, Nationalities, and Peoples' Region, Ethiopia	Scopus
232	Rachel's story: A bridge to inclusion	Scopus
233	Reconceptualizing Ubuntu as inclusion in African higher education: Towards equalization of voice	Scopus
234	Remote individual training	Scopus
235	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense	Scielo
236	Representation and methods of normalisation: Narratives of disability within a South African tertiary institution	Scielo; Scopus; WOS
237	Representation of Students with Disability within Consciousness Semantic Space of Teachers, Healthy Postgraduate and Undergraduate Students	WOS
238	Research Active Programme: A pilot inclusive research curriculum in higher education	Scopus
239	Research on web accessibility in higher education	Scopus
240	Responsibility and participation in transition to university – voices of young people with disabilities	Scopus
241	Rural Education in the interface with Special Education at basic and superior levels in the municipality of Dourados - MS	WOS
242	Russian students' attitude towards the inclusion of students with special educational needs into the university educational process	Scopus

243	SCHOOL TRAJECTORIES OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN BASIC EDUCATION: WHERE'S THE SPECIAL EDUCATION PLACE?	WOS
244	Schooling processes for people with visual disabilities [Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual]	Scopus
245	Serving the needs of students with disabilities: How academic librarians can collaborate with publishers and disability services offices	Scopus
246	Social communication and creating an inclusive culture at the university (on the example of Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics)	WOS
247	Social dimension of the Bologna process: Support and services for under-represented groups in Spanish universities [La dimensión social del proceso de Bolonia: Apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades Españolas]	Scopus; WOS
248	Social sustainability in higher education: The role of institutions from students' point of view	Scopus; WOS
249	Socio-ecological influences of attitudes toward disability among Kenyan undergraduate students	Scopus; WOS
250	Socio-adaptive thinking of searching for an architectural connection to improve the lives of students with special physical needs as a special kind of philosophical communication	Scopus; WOS
251	Socio-demographic conditions of families of children with down syndrome born between 1980-2010 diagnosed and treated according to the Wrocław rehabilitation model. Twenty years of observations [Warunki socjo-demograficzne rodzin dzieci z zespołem Downa urodzonych w latach 1980-2010 diagnozowanych i leczonych według Wrocławskiego modelu usprawniania. Dwudziestoletnie obserwacje]	Scopus
252	Socio-economic factors behind inequality in the access to education amongst people with disabilities: An econometric analysis [Социально-экономические факторы неравенства в доступе к системе образования среди лиц с инвалидностью: эконометрический анализ]	Scopus; WOS
253	Specific learning disabilities: Challenges for meaningful access and participation at higher education institutions	Scielo; Scopus; WOS
254	Strategic Ways for Improving the Efficiency of Teaching Linguistics to EFL Students with Physical Disabilities	Scopus; WOS
255	Student Listening Preferences and the Use of Storytelling to Teach About Community Resources	WOS
256	Student perception of disabled peoples' ability to meet the requirements of study programmes [Percepcija studenata o mogućnostima osoba s invaliditetom da udovolje zahtjevima studijskih programa]	Scopus
257	Students attitude towards co-education with disabled people in higher education institutions	Scopus
258	Students with disabilities in a Chilean University [Estudiantes con discapacidad en una Universidad Chilena: Desafíos de la inclusión]	Scopus
259	Students' Attitudes to Universal <i>Design</i> in Architecture Education	Scopus

260	STUDY OF ACCESSIBILITY OF DISABLED PEOPLE OR WITH MOBILITY REDUCED TO THE PHYSICAL AND VIRTUAL ENVIRONMENT OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA	WOS
261	Suicidal ideation among people with disabilities during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: prevalence and associated factors	Scopus; WOS
262	System of indicators on support for students with disabilities at Spanish universities [Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas]	Scopus; WOS
263	Teaching mathematical subjects to students with musculoskeletal disabilities: Public and peer discussions	Scopus; WOS
264	Technological barriers: a limiting factor in the accessibility of people with disabilities [Barreiras tecnológicas: um fator limitador na acessibilidade das pessoas com deficiência]	Scopus; WOS
265	Technological Ecosystems That Support People With Disabilities: Multiple Case Studies	Scopus; WOS
266	THE ACCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION AND ITS RELATION WITH THE EXISTING SOCIETY PROJECT	WOS
267	THE CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION IN HIGHER EDUCATION WITH THE INCLUSION OF DISABLED PEOPLE IN UNIVERSITIES	WOS
268	The conceptual approach to the development of student youth's favorable attitude to inclusive education in the system of higher education in the Russian Federation	Scopus
269	The Effect of an Intervention on College Students' Attitudes Towards People with Disabilities and Self-Directed Mobility	Scopus; WOS
270	The Impact of the Pandemic on Young People with Intellectual Disabilities Participating in a University Training Course for Employment in Spain	WOS
271	THE INCLUSION OF DISABLED PERSONS IN THE SUPERIOR EDUCATION UNDER THE ECUADORIAN LEGISLATION	WOS
272	The inclusive informational and educational environment of university as one of conditions for student's with disabilities professional competence formation [Инклюзивная информационно-образовательная среда вуза как одно из условий формирования профессиональной компетентности студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью]	Scopus
273	The influence of interaction with people with disabilities on knowledge and attitudes of the higher education tourism students [A influência da interação com pessoas com incapacidade no conhecimento e atitudes dos estudantes do ensino superior de turismo]	Scopus
274	The Intensity of the Health Behaviors of People Who Practice Wheelchair Basketball, Wheelchair Rugby and Para-Rowing	Scopus; WOS
275	The learning experience of a visually impaired learner regarding emergency blended teaching and learning at a higher education institution	Scopus

276	The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university	Scopus; WOS
277	The model of pre-university training for people with disabilities in the system of inclusive higher education	Scopus
278	THE PERSPECTIVE OF TEACHERS OF CHEMISTRY AND MATHEMATICS TEACHERS AT A FEDERAL UNIVERSITY REGARDING THE EDUCACIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION	WOS
279	The policy of inclusive education in Colombia (2013-2016) from a rights perspective	WOS
280	The Power of Adapted Sports, Changing Attitudes in Higher Education: An Exploratory Study	WOS
281	The Results of the First Half of the Implementation of Interdepartmental Comprehensive Plans for the Accessibility of all Levels of Education for People with Disabilities and Disorders [Итоги первого полугодия реализации межведомственных комплексных планов по доступности всех уровней образования, отдыха, профориентации и занятости для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья]	Scopus
282	The right to be included: Ensuring the inclusive learning and work environment for people with disabilities in academia	Scopus; WOS
283	The role of assistive technology devices in fostering the participation and learning of students with visual impairment in higher education institutions in Tanzania	Scopus
284	The role of regional higher education institutions in creating conditions for people with disabilities in inclusive educational environment of the Russian Federation	Scopus
285	The student with disabilities in UFSC: Factors that influence access and permanence [O estudante com deficiência na UFSC: Fatores que influenciam o acesso e a permanência]	Scopus
286	THE TEACHING PRACTICE FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN COLLEGE EDUCATION	WOS
287	THE TRAINING OF TEACHERS TO DEAL WITH PEOPLE WITH DISABILITIES: THE PRODUCTION FOUND IN THE CAPES DATA BANK OF THESES AND DISSERTATIONS (1999-2016)	WOS
288	The Twisting Road to Access to Higher Education for People with Disabilities in Spain	WOS
289	The Use of Electronic Courses in the Implementation of Educational Programs “Physical Education and Sport”, “Applied Physical Education and Sport” for Students of the Special Educational Department [Использование электронных курсов при реализации образовательных программ «Физическая культура и спорт», «Прикладная физическая культура и спорт» для студентов специального учебного отделения]	Scopus
290	The workforce for rehabilitation in primary health care in Brazil	Scopus; WOS

291	Theoretical bases of training and social psychological support of persons with hearing impairments (with the example of a course of study in “engineering, technologies and technical sciences”) [Теоретические основы формирования модели обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения лиц с нарушением слуха (на примере направления «Инженерное дело, технологии и технические науки»)]	Scopus
292	Traditional Korean Medicine Usage and Perception: a comparative study between the general population and the disabilities	Scopus; WOS
293	Trajectories of students with disabilities and inclusive education policies: From basic education to higher education [Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação inclusiva: Da educação básica ao ensino superior]	Scielo; Scopus
294	Transition issues in higher education and digital technologies: the experiences of students with disabilities in New Zealand	Scopus; WOS
295	Transition to Higher Education in South Korea: Current Status and Issues	Scopus; WOS
296	Two-Year Institution and Community College Web Accessibility: Updating the Literature after the 2018 Section 508 Amendment	Scopus; WOS
297	UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS	Scielo
298	Universal <i>Design</i> . Concept and developments in higher education [El principio del Universal <i>Design</i> . Concepto y desarrollos en la enseñanza superior]	Scopus; WOS
299	University and disability: “The basic strategy is perseverance” [Universidades e deficiência: “A estratégia básica é perseverança”] [Universidad y discapacidad: “La estrategia básica es la perseverancia”]	Scielo; Scopus
300	University students with intellectual disabilities: Empowerment through voice	Scopus; WOS
301	University students with learning disabilities advocating for change	Scopus; WOS
302	Validación de una escala de prejuicios hacia personas con discapacidad	Scielo
303	VIEW OF COLLEGE STUDENTS WITH DISABILITIES ABOUT ACCESSIBILITY IN HIGHER EDUCATION	WOS
304	Virtual Reality: realities, prospectives and perceptions of Information Technologies university students.	WOS
305	Voices from Industry Access for Deaf and Hard of Hearing Individuals in Informational and Educational Remote Sessions	Scopus
306	What are the issues about the inclusion of students with special educational needs in French higher education? [Quels enjeux pour l'inclusion des étudiants à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement supérieur français ?]	Scopus
307	What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities	Scopus; WOS
308	WHO International Classification of Functioning, Disability and Health as the tool for modern rehabilitation [Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví WHO jako nástroj moderní rehabilitace]	Scopus

309	WIDENING PARTICIPATION IN HIGHER-EDUCATION AND PEOPLE WITH DISABILITIES	Scopus; WOS
310	Work integrated learning resources for students with disabilities: are post-secondary institutions in Canada supporting this demographic to be career ready?	Scopus; WOS
311	INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN HIGHER EDUCATION: an integrative review	Scielo2

### **Legenda**

Scielo<sup>1</sup> Artigo com repetição na plataforma Scielo (Nº 100);

Scielo<sup>2</sup> Artigo pré-print eliminado (Nº 311);

Scopus<sup>1</sup> Artigos com repetição na plataforma Scopus (N<sup>os</sup> 22 e 193).

**APÊNDICE 2 – Artigos selecionados para a quarta etapa da revisão sistemática da literatura**

**Quadro 13 – Artigos com termos sobre acessibilidade e inclusão no título ou resumo**

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Conceitos de acessibilidade pedagógica</b>	<b>Referências</b>
1	Adaptation of visually-impaired students in the universities	adaptação didática	(Bolshakov & Babkina, 2020)
2	Admission and permanence of students with disabilities in brazilian public universities [Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades Públicas Brasileiras]	Atendimento Educacional Especializado	(Castro & Almeida, 2014)
3	Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro	questões de ordem pedagógica	(Pletsch & Leite, 2017)
4	Autistic Spectrum Disorder in Higher Education: perspectives and challenges evidenced by university professors in the teaching-learning process	processo de ensino-aprendizagem	(Silva et al., 2021)
5	Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas	recursos de âmbito metodológico	(Branco & Almeida, 2019)
6	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior	Dificuldade de aprendizagem	(Guerreiro <i>et al.</i> , 2014)
7	Backlash against the inclusion of students with learning disabilities in higher education: Implications for transition from post-secondary environments to work	Dificuldade de aprendizagem	(Cook, Gerber & Murphy, 2000)
8	Barriers in higher education: perceptions and discourse analysis of students with disabilities in Spain	barreiras de aprendizagem	(García-González et al., 2021)
9	Barriers of people with disabilities in exercising constitutional right to higher education	materiais e equipamentos técnicos do processo educacional	(Chorna et al., 2021)
10	Barriers to inclusive higher education in Thailand: voices of blind students	oportunidades de aprendizagem ativa	(Bualar, 2018)
11	Conditions of adaptation to the higher education process in students with disabilities and limited health capacities	necessidade de suporte pedagógico e metodológico; desenvolvimento de material didático adequado; habilidades de auto-organização	(Bobkova et al., 2019)

12	Development of vocational maturity in university students with disabilities to access, obtain an internship and complete university studies	tutoria	(Espada-Chavarria <i>et al.</i> , 2020)
13	Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior	conteúdos curriculares	(Castro, 2022)
14	Diversity in Portuguese Higher Education: Perception of the Inclusion of Disabled Students	práticas educativas	(Antunes <i>et al.</i> , 2015)
15	Educational inclusion through the universal <i>Design</i> for learning: Alternatives to teacher training	<i>Design</i> Universal da Aprendizagem	(Diaz-Veja <i>et al.</i> , 2020)
16	Engaging Environmental Sciences Students in Statistics through an Inclusive Experience in a Spanish University	material adaptado; desempenho acadêmico; oportunidades de aprendizagem	(Aquino-Llinares & Moreno-Navarro, 2022)
17	Enhancing the work placement experience of students with disabilities	Aprendizagem no estágio	(Mogagi & Nguyen, 2022)
18	Eradicating the barriers to inclusive higher education	Barreiras acadêmicas; programas educacionais adaptados; apoio pedagógico	(Zorina, 2018)
19	Estrategia pedagógica para la formación de ingenieros con discapacidad visual	Estratégia didática	(Morales <i>et al.</i> , 2015)
20	Exploration of difficulties and support needs related to the college life of students with disabilities	necessidade de apoio à aprendizagem; planos de apoio relacionados às aulas	(Ok & Hong, 2021)
21	EXPLORING THE TEACHERS' PERCEPTION TOWARDS EDUCATIONAL INCLUSION: A STUDY OF TEACHERS' IN PUNE, INDIA	resultados acadêmicos	(Sharma <i>et al.</i> , 2022)
22	Facilitators and barriers of the inclusion process in higher education: The perspective of tutors of Piane-UC program [Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los tutores del programa Piane-UC]	tutores	(Villuta, 2017)
23	Faculty of education professors' perception about the inclusion of university students with disabilities	currículo	Valle-Flórez <i>et al.</i> , 2011)
24	'Helping or something': Perceptions of students with aphasia and tutors in further education	apoio à aprendizagem	(Bruce <i>et al.</i> , 2006)
25	Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education	práticas pedagógicas; práticas de avaliação; currículo	(Hanafin <i>et al.</i> , 2007)

26	Inclusion in Ghanaian public universities: a focus on student voices	abordagens de ensino e aprendizagem; disposições de avaliação;	(Mensah <i>et al.</i> ,2022)
27	Inclusion of students with disabilities in two Mexican public universities	disciplinas; conteúdo programático; cronograma; atividades de aprendizagem	(Pérez-Castro, 2019)
28	INCLUSIVE EDUCATION AND UNIVERSITY: REFLECTIONS ON INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES	características de aprendizagem; currículo	(Cerqueira & Maia, 2019)
29	Inclusive education of students with disabilities in the regional multidisciplinary university: The experience of cherepovets state university	apoio educacional	(Denisova & Lekhanova, 2017)
30	Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities	desempenho acadêmico; metodologias inclusivas; prática docente	(Lorenzo-Lledó et al, 2020)
31	Inclusive University teachers: What characterizes them and how do they think about disability [Docentes universitarios inclusivos: Qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad]	práticas de ensino; aprendizagem	(Sánchez & Camacho, 2021)
32	Influence of Digital Assistive Technologies Used in Higher Education on the Development of Individual Educational Strategies among Students with Disabilities	tecnologias digitais para apoiar a aprendizagem; processo educacional; estratégias educacionais individuais	(Aleksandrova et al.,2021)
33	Integrating welcome into the seminary curriculum	currículo	(Birch, 2003)
34	Jovens deficientes na universidade: Experiências de acessibilidade	pedagogia universitária; pedagogia acadêmica	(Oliveira, 2013)
35	La inclusión en la enseñanza superior de las personas discapacitadas en la legislación ecuatoriana	evasão; preparo dos professores	(González, <i>et al.</i> , 2020)
36	'Managing' disability: Early experiences of university students with disabilities	ambiente de aprendizagem inclusivo	(Goode, 2007)
37	Methodological Guide for the Evaluation of the Process and the Product of Accessible Digital Educational Resources Focused on Students with Hearing Impairments, in the Context of Higher Education Institutions in Colombia	Recursos Educacionais Digitais acessíveis; Conteúdo; Pedagogia	(Vidal-Alegría, 2021)
38	Online readiness in universities from disabled students' perspective	Acessibilidade na aprendizagem	(Encuentra & Gregori, 2021)
39	Ontology-based e-learning personalisation for disabled students in higher education	personalização da aprendizagem; recursos de aprendizagem	(Nganji <i>et al.</i> ,2011)

40	Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective	avaliação	(Shevlin <i>et al.</i> , 2004)
41	PEOPLE WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION [PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR]	processo ensino-aprendizagem	(Estácio & Almeida, 2016)
42	Possibilities of peer tutoring for students with visual impairment in technical and higher education [Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior]	Tutoria	(Fernandes & Costa, 2015)
43	Promoting the quality and accessibility of higher education for people with disabilities in the Russian federation	programas educacionais adaptados; processo educativo	(Margolis, <i>et al.</i> , 2017)
44	Provision of assistive technology for students with disabilities in South African higher education	<i>Design</i> Universal para a Aprendizagem	(Ndlovu, 2021)
45	Remote individual training	processo de aprendizagem; aulas expositivas interativas; videoconferências; ferramentas audiovisuais; seminários interativos; glossários; testes interativos	(Fardeeva <i>et al.</i> , 2019)
46	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense	papel e condições de trabalho do educador; fazer pedagógico	(Neves <i>et al.</i> , 2019)
47	Research Active Programme: A pilot inclusive research curriculum in higher education	conhecimentos e habilidades; currículo; resultados de aprendizagem; estratégias de avaliação	(Salmon <i>et al.</i> , 2017)
48	Specific learning disabilities: Challenges for meaningful access and participation at higher education institutions	Dificuldade de aprendizagem; participação no ensino e na aprendizagem; postura pedagógica inclusiva	(Dreyer, 2021)
49	Strategic Ways for Improving the Efficiency of Teaching Linguistics to EFL Students with Physical Disabilities	práticas de ensino inclusivas; <i>Design</i> universal para a aprendizagem; estratégias de ensino	(Husin, 2022)
50	Students with disabilities in a Chilean University	taxa de retenção; cuidado educacional	(Hormazábal <i>et al.</i> , 2016)
51	System of indicators on support for students with disabilities at Spanish universities [Sistema de indicadores sobre	ajustes acadêmicos	(Ferreira & Vieira & Vidal, 2014)

	el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas]		
52	Teaching mathematical subjects to students with musculoskeletal disabilities: Public and peer discussions	competência matemática; práticas de ensino	(Liu <i>et al.</i> , 2017)
53	THE CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION IN HIGHER EDUCATION WITH THE INCLUSION OF DISABLED PEOPLE IN UNIVERSITIES	cotidiano da sala de aula; práticas de ensino; desafios da docência no ES	(Antunes & Amorim, 2020)
54	The Impact of the Pandemic on Young People with Intellectual Disabilities Participating in a University Training Course for Employment in Spain	oportunidades de aprendizagem; tutoria entre pares; apoio dos professores	(Martínez <i>et al.</i> , 2022)
55	The inclusive informational and educational environment of university as one of conditions for student's with disabilities professional competence formation	ferramentas metodológicas; formação da competência profissional; metas e objetivos da educação profissional	(Fidarova <i>et al.</i> , 2020)
56	The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university	experiências de aprendizagem; qualidade da experiência da aprendizagem	(Borland & James, 1999)
57	THE PERSPECTIVE OF TEACHERS OF CHEMISTRY AND MATHEMATICS TEACHERS AT A FEDERAL UNIVERSITY REGARDING THE EDUCACIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION	ensino-aprendizagem dos egressos	(Openheimer & Rodrigues, 2019)
58	The role of assistive technology devices in fostering the participation and learning of students with visual impairment in higher education institutions in Tanzania	aprendizagem; dificuldade de aprendizagem; desempenho de aprendizagem	(Kisanga & Kisanga, 2022)
59	THE TEACHING PRACTICE FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN COLLEGE EDUCATION	práticas diferenciadas; processo de ensino; recursos didáticos ; flexibilidade no tempo pedagógico; instrumentos; atividades avaliativas; participação ativa	(Matos & Pimentel, 2019)
60	The Twisting Road to Access to Higher Education for People with Disabilities in Spain	variáveis de aprendizagem	(González <i>et al.</i> , 2023)
61	Theoretical bases of training and social psychological support of persons with hearing impairments (with the example of	organização do processo educacional	(Stanevsky & Khrapylina, 2017)

---

	a course of study in “engineering, technologies and technical sciences”)		
62	Universal <i>Design</i> . Concept and developments in higher education	<i>Design</i> universal; adaptações curriculares; aprendizagem	(Bel & Salas, 2012)
63	University and disability: “The basic strategy is perseverance”	adaptações curriculares	(Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020)
64	Work integrated learning resources for students with disabilities: are post-secondary institutions in Canada supporting this demographic to be career ready?	Aprendizagem integrada ao trabalho;	(Gatto et al., 2021)

---

**APÊNDICE 3 – Síntese das práticas de acessibilidade encontradas na revisão sistemática da literatura**

**Quadro 14 – Categorias e estratégias de acessibilidade pedagógica**

Área de acessibilidade pedagógica	Número	Prática de acessibilidade pedagógica	Artigos que abordam a prática
Acessibilidade Pedagógica	01	Existem barreiras que impedem ou dificultam o aprendizado dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.	Branco & Almeida, 2019; Encuentra & Gregori, 2021; Hormazábal <i>et al.</i> , 2016; Pletsch & Leite, 2017; Antunes & Amorim, 2020; Lorenzo-Lledó et al., 2020; Castro & Almeida, 2014; Bolshakov & Babkina, 2020; Pérez-Castro, 2019; Openheimer & Rodrigues, 2019; Matos & Pimentel, 2019; Bualar, 2018.
	02	A Universidade desenvolve ações para promover a acessibilidade no aprendizado de estudantes com deficiência nos cursos de graduação.	
	03	O processo de ensino-aprendizagem é uma barreira ao aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação da Universidade.	
	04	As práticas pedagógicas dos cursos de graduação da Universidade são inclusivas para estudantes com deficiência.	
	05	Os estudantes com deficiência contam com acessibilidade adequada nos cursos de graduação para alcançar a educação de qualidade.	
Currículo	01	Os objetivos dos cursos são alterados para os estudantes com deficiência realizarem os cursos de graduação.	(Lorenzo-Lledó et al., 2020; Bualar, 2018; Valle-Florez et al., 2021; Oliveira, 2013; Antunes & Amorim, 2020; Neves et al., 2019).
	02	Os conteúdos dos cursos são alterados para os estudantes com deficiência realizarem os cursos de graduação.	
	03	Os estudantes com deficiência dos cursos de graduação contam com possibilidade de tempo adicional para integralizar o curso.	
Metodologia	01	O <i>Design</i> Universal da Aprendizagem é uma metodologia utilizada pela Universidade no ensino de estudantes com deficiência.	(Bualar, 2018; Lorenzo-Lledó et al., 2020; Diaz-Vega et al., 2020; Husin et al., 2022; Valle-Flórez et al., 2021).
	02	A Universidade criou normas para regulamentar a adoção de práticas de ensino inclusivas.	

03	A Universidade criou materiais de orientação para divulgar práticas de ensino inclusivas.	
04	Os professores da Universidade receberam capacitação para a utilização do DUA.	
05	Os professores proporcionam aulas com múltiplos meios de representação e expressão do conhecimento para favorecer a participação de dos estudantes com deficiência nas disciplinas de graduação.	
06	O professor organiza o tempo dispensado para cada atividade, conteúdos e objetivos considerando a necessidade do estudante com deficiência.	(Matos & Pimentel, 2019)
07	Os estudantes com deficiência podem receber preparação diferenciada para a realização dos estágios profissionais.	(Espada-Chavarria, <i>et al.</i> , 2020; Valle-Florez <i>et al.</i> , 2021)
01	O primeiro contato dos professores com pessoas com deficiência ocorre quando recebem um estudante com deficiência em sua disciplina.	(Matos & Pimentel, 2019; Díaz & Camacho, 2021; Antunes & Amorim, 2020; Silva <i>et al.</i> , 2021; Neves <i>et al.</i> , 2019)
02	A experiência de convívio com pessoas com deficiência ocorrida antes ou durante o exercício da profissão favorece a atuação inclusiva do docente	
03	Os professores das disciplinas de graduação têm expectativas positivas sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência.	(Villuta, 2017; Neves <i>et al.</i> , 2019; Shevlin <i>et al.</i> , 2004)
04	Os professores se sentem inseguros quando recebem um estudante com deficiência em sua disciplina.	(Silva <i>et al.</i> , 2021)
05	A Universidade promove oportunidades de formação continuada sobre acessibilidade para os docentes.	(Neves <i>et al.</i> , 2019; Matos & Pimentel, 2019; Pletsch & Leite, 2017; Valle-Florez <i>et al.</i> , 2021; Openheimer & Rodrigues, 2019; Antunes & Amorim, 2020; Díaz & Camacho, 2021).
06	Os professores participam das oportunidades de formação continuada promovidas pela Universidade.	
07	A participação em atividades de formação continuada sobre acessibilidade é valorizada na carreira docente.	
08	Os professores recebem informações sobre as demandas de acessibilidade dos alunos com deficiência matriculados nas disciplinas de graduação.	(Díaz & Camacho, 2021; Borland & James, 1999)

	09	As informações sobre os estudantes com deficiência matriculados nas disciplinas de graduação são enviadas aos professores com antecedência suficiente para prepararem as adaptações nas aulas e materiais didáticos.	
	10	Os docentes conhecem as adaptações necessárias para tornar suas práticas pedagógicas em sala de aula acessíveis aos estudantes com vários tipos de deficiência.	
	11	Os professores sabem como atender às demandas de aprendizagem de estudantes surdos.	
	12	Os professores sabem como atender às demandas de aprendizagem de estudantes com deficiência visual.	(Oliveira, 2013; Castro & Almeida, 2014; Shevlin <i>et al.</i> , 2004; Bualar, 2018; Silva <i>et al.</i> , 2021)
	13	Os professores sabem como atender às demandas de aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA.	
	14	Os professores sabem como se posicionar na sala de aula para permitir que o estudante com deficiência auditiva faça leitura labial.	
	15	Na tentativa de apoiar os estudantes com deficiência nas aulas, os docentes realizam diferenciação inadequada destes estudantes em relação à turma.	
	16	Os professores buscam estratégias e recursos para atender às demandas diferenciadas dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.	(Matos & Pimentel, 2019; Pletsch & Leite, 2017; Openheimer & Rodrigues, 2019; Neves <i>et al.</i> , 2019)
	17	A improvisação pedagógica é uma estratégia adotada pelos docentes para atender às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.	(Neves <i>et al.</i> , 2019)
<b>Materiais Didáticos</b>	01	A Universidade tem um programa de oferta de material didático acessível para pessoas com deficiência visual.	(Oliveira, 2013; Neves <i>et al.</i> , 2019; Valle-Florez <i>et al.</i> , 2021; Castro & Almeida, 2014;
	02	O professor providencia ou cria materiais didáticos para estudantes com deficiência visual.	Diaz-Vega <i>et al.</i> , 2020)

03	O estudante com deficiência e/ou sua família são os responsáveis por providenciar o material didático acessível necessário ao seu aprendizado.	(Goode, 2007; Pérez-Castro, 2019)
04	São utilizados materiais didáticos em formato digital nas disciplinas dos cursos de graduação.	(Oliveira, 2013)
05	Os estudantes cegos têm acesso a textos em formato digital acessível para leitores de telas.	(Bolshakov & Babkina, 2020; Matos & Pimentel, 2019)
06	Os estudantes cegos têm acesso a textos impressos em <i>Braille</i> .	(Goode, 2007; Pletsch & Leite, 2017)
07	Os estudantes cegos têm acesso ao acervo bibliográfico em áudio.	(Pletsch & Leite, 2017)
08	Os estudantes cegos têm acesso a materiais didáticos tridimensionais, em especial para estudo dos conteúdos das disciplinas de exatas.	Bolshakov & Babkina, 2020; Matos & Pimentel, 2019)
09	Os estudantes com cegos têm acesso à descrição de aspectos visuais das aulas, como descrição do conteúdo escrito no quadro pelo professor, dos elementos espaciais citados e das imagens presentes nos slides.	(Bolshakov & Babkina, 2020)
10	Os estudantes cegos deficiência visual têm acesso à audiodescrição de vídeos ou a comentários dos aspectos exclusivamente visuais dos vídeos utilizados nas disciplinas.	
11	Os estudantes com baixa visão têm acesso a material didático impresso ampliado ou a material didático digital passível de ampliação.	(Neves et al, 2019)
12	Os laboratórios da Universidade contam com instrumentos para ampliação das imagens do microscópio para graduandos com baixa visão.	(Matos & Pimentel, 2019)
13	Os estudantes com deficiência auditiva contam com recursos de acessibilidade em vídeos utilizados nas disciplinas.	(Borland & James, 1999)
14	Os estudantes surdos contam com apoio de intérpretes de Libras nas aulas para terem acesso ao conteúdo em sua língua materna.	(Matos & Pimentel, 2019; Pletsch & Leite, 2017)

15	Os materiais didáticos das disciplinas de graduação apresentam o conteúdo aos estudantes surdos usando imagens.	(Matos & Pimentel, 2019)
16	Os estudantes com deficiência intelectual ou mental têm acesso a material didático em diferentes formatos.	(Diaz-Vega et al, 2020)
17	As informações sobre os programas e atividades dos cursos de graduação são disponibilizadas em formato acessível para os estudantes com deficiência.	Bualar, 2018; Neves et al, 2019; Castro & Almeida, 2014; Hormazábal <i>et al.</i> , 2016).
18	A biblioteca universitária conta com acessibilidade para estudantes com deficiência, inclusive para estudantes cegos.	
19	Os professores disponibilizam registros de apoio referentes aos conteúdos das aulas, tais como slides das exposições, para os estudantes com deficiência que apresentam limitação para fazer anotações.	(Bualar, 2018; Oliveira, 2013; Shevlin <i>et al.</i> , 2004; Hanafin et al., 2007).
20	A IES disponibiliza pessoas para atuar como anotadores para fazer registros das aulas para estudantes com deficiência que apresentam limitação para fazer anotações.	(Goode, 2007).
21	A IES permite a gravação de áudio das aulas para estudantes com deficiência que apresentam limitação para fazer anotações.	(Pletsch & Leite, 2017)
01	Os critérios de avaliação nas disciplinas são alterados para os estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	(Antunes & Amorim, 2020; Diaz-Vega et al, 2020; Shevlin <i>et al.</i> , 2004; Valle-Florez et al., 2021)
02	A Universidade criou normas internas para orientar a concessão de condições especiais de prova das disciplinas dos cursos de graduação para os estudantes com deficiência.	(Castro & Almeida, 2014)
03	A Universidade recomenda que os professores concedam tempo adicional aos estudantes com deficiência na realização de provas das disciplinas dos cursos de graduação.	Valle-Florez et al., 2021; Diaz-Vega et al, 2020; Encuentra & Gregori, 2021; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020; Cerqueira & Maia, 2019; Bualar, 2018;
04	Os professores concedem tempo adicional aos estudantes com deficiência na realização de provas das disciplinas do curso de graduação.	

Acessibilidade física			Hanafin et al., 2007; (Matos & Pimentel, 2019; Diaz-Vega et al, 2020; Valle-Florez et al., 2021; Hormazábal <i>et al.</i> , 2016)
	05	Os estudantes cegos respondem às questões de provas das disciplinas do curso em computadores com software de leitura de telas.	(Matos & Pimentel, 2019)
	06	A Universidade propicia o apoio de leitor e transcritor para os estudantes cegos responderem às questões das provas das disciplinas do curso.	(Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020; Bualar, 2018; Matos & Pimentel, 2019)
	07	O tamanho da letra das questões de provas é ampliado para os estudantes com baixa visão.	(Openheimer & Rodrigues, 2019)
	08	As provas das disciplinas do curso são aplicadas em Libras para os estudantes surdos.	(Matos & Pimentel, 2019; Castro & Almeida, 2014)
	09	As provas escritas dos estudantes surdos são corrigidas considerando a influência de sua especificidade linguística na leitura e escrita do português.	(Matos & Pimentel, 2019; Castro & Almeida, 2014)
	10	As provas são aplicadas na modalidade oral para os estudantes com deficiência que têm limitação para a escrita.	(Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020; Bualar, 2018; Matos & Pimentel, 2019) e dislexia (Shevlin <i>et al.</i> , 2004;)
	12	As questões de provas das disciplinas do curso são elaboradas com enunciado mais objetivo para os estudantes com TEA.	(Silva et al., 2021)
	13	As provas das disciplinas de graduação são realizadas em dupla para que o colega possa contribuir com a acessibilidade do estudante com deficiência.	(Cerqueira & Maia, 2019)
	15	As provas não presenciais (online) contam com recursos de acessibilidade adequados.	(García-González et al., 2021)
	16	Os professores concedem tempo adicional aos estudantes com deficiência para a entrega dos trabalhos avaliativos das disciplinas do curso de graduação.	(Encuentra & Gregori, 2021; Bualar, 2018)
	01	As condições de acessibilidade arquitetônica da Universidade são	(Hanafin et al., 2007; Shevlin <i>et al.</i> , 2004; Antunes &

	adequadas para os estudantes com deficiência física.	Amorim, 2020; Pérez-Castro, 2019; Branco & Almeida, 2019; Valle-Florez et al., 2021)	
02	As condições de acessibilidade arquitetônica da Universidade são adequadas para os estudantes com deficiência visual.	(Bualar, 2018)	
03	As aulas dos cursos de graduação estão distribuídas em vários edifícios do campus.	(Bualar, 2018)	
04	Os edifícios do campus têm acessibilidade adequada para o deslocamento de pessoas em cadeira de rodas.	(Shevlin <i>et al.</i> , 2004; Borland & James, 1999)	
05	Há banheiros acessíveis próximos às salas de aula dos estudantes com deficiência.	(Hanafin et al., 2007)	
06	É feita reserva de assentos específicos para os estudantes com deficiência que necessitam de um posicionamento diferenciado para participar das aulas.	(Shevlin <i>et al.</i> , 2004)	
07	A Universidade disponibiliza mobiliário adaptado para os estudantes com deficiência que necessitam deste apoio.	(García-González et al., 2021; Bualar, 2018; Hormazábal <i>et al.</i> , 2016)	
08	As condições de acessibilidade nos laboratórios são adequadas à participação de estudantes com deficiência nas aulas práticas.	(Oliveira, 2013)	
Acessibilidade Instrumental: Tecnologias Assistivas	01	O professor tem acesso a recursos de tecnologia assistiva para utilizar nas aulas em turmas de graduação com estudantes com deficiência.	(Ndlovu, 2021; Hanafin et al., 2007; Kisanga & Kisanga, 2022; Borland & James, 1999;
	02	A Universidade oferece apoio aos professores para utilizarem tecnologias assistivas nas aulas em turmas de graduação com estudantes com deficiência.	Pletsch & Leite, 2017; Bolshakov & Babkina, 2020;
	03	A Universidade concede recursos de tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência utilizarem nos estudos.	Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020;
	04	A Universidade empresta tecnologias assistivas aos estudantes com deficiência para utilização durante as provas.	Openheimer & Rodrigues, 2019; Goode, 2007;
	05	A Universidade oferece treinamento para os estudantes com deficiência utilizarem recursos de tecnologia assistiva.	Shevlin <i>et al.</i> , 2004; Hormazábal <i>et al.</i> , 2016)

Acessibilidade Atitudinal	01	Os estudantes têm uma avaliação positiva quanto à participação de pessoas com deficiência no ensino superior.	
	02	Os estudantes com deficiência recebem apoio dos colegas durante as aulas do curso de graduação.	(Pletsch & Leite, 2017; Villuta, 2017; Hanafin et al., 2007; Shevlin <i>et al.</i> , 2004; Valle-Florez et al., 2021; Borland & James, 1999; Silva et al., 2021.
	03	Os estudantes com deficiência têm facilidade para ingressar em grupos de trabalho das disciplinas de graduação.	
	04	Os estudantes com deficiência recebem apoio dos colegas para estudos extraclasse.	
	05	A Universidade realiza ações para conscientização da comunidade universitária sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem dos cursos de graduação.	
	A Universidade possui um setor central de apoio aos estudantes com deficiência (como um Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar)	Hormazábal <i>et al.</i> , 2016; Espada-Chavarria <i>et al.</i> , 2020; Encuentra & Gregori, 2021; Ndlovu, 2021; Oliveira, 2013; Castro & Almeida, 2014;	
Apoios institucionais e Gestão da acessibilidade pedagógica		O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar adapta materiais didáticos para estudantes com deficiência visual dos cursos de graduação.	Castro & Almeida, 2014; Openheimer & Rodrigues, 2019; Neves et al, 2019; Valle-Florez et al., 2021;
	03	Os materiais são adaptados em tempo adequado para sua utilização nas disciplinas do curso.	
	04	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar conta com Intérpretes de Libras para atendimento aos estudantes surdos.	Castro & Almeida, 2014; Pletsch & Leite, 2017
	05	O número de intérpretes de Libras é suficiente para atender aos estudantes surdos dos cursos de graduação da Universidade.	
	06	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar tem pessoal que atua como ledor, transcritor ou anotador no apoio aos graduandos com deficiência.	Kisanga & Kisanga, 2022; Goode, 2007; Pérez-Castro, 2019; Bualar, 2018; Hormazábal <i>et al.</i> , 2016

07	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar tem um programa de tutoria acadêmica em que estudantes bolsistas atuam no apoio aos estudantes com deficiência para atividades nas aulas das disciplinas de graduação	Silva et al., 2021; Villuta, 2017; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020
08	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar tem um programa de tutoria acadêmica em que estudantes bolsistas atuam no apoio aos estudantes com deficiência nos estudos extraclasse	
09	O Núcleo de Acessibilidade conta com professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE para atendimento aos estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	Castro & Almeida, 2014
10	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar conta com profissionais com formação na área pedagógica atuando no apoio à aprendizagem dos estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	Villuta, 2017; Silva et al, 2021; Pletsch & Leite, 2017; Valle-Florez et al., 2021; Diaz-Vega et al, 2020;
11	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar presta apoio aos professores e coordenadores de curso para o atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes de graduação	Openheimer & Rodrigues, 2019; Matos & Pimentel, 2019; Shevlin <i>et al.</i> , 2004; Borland & James, 1999;
12	O número de profissionais da área pedagógica é suficiente para atender aos estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020
13	Os estudantes com deficiência dos cursos de graduação procuram o atendimento do Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar.	Castro & Almeida, 2014; Encuentra & Gregori, 2021; Hormazábal <i>et al.</i> , 2016; Goode, 2007;
14	Os estudantes atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade manifestam satisfação com o atendimento recebido.	Valle-Florez et al., 2021; Hanafin et al., 2007
15	As ações de acessibilidade pedagógica realizadas pela Universidade ocorrem de forma antecipada e preventiva.	(Neves et al, 2019)
16	As ações de acessibilidade pedagógica realizadas pela Universidade ocorrem de forma integrada entre os diferentes setores e atores envolvidos.	(Borland & James, 1999; Shevlin <i>et al.</i> , 2004; Hormazábal <i>et al.</i> , 2016; <u>García-</u>

17	A Universidade tem um planejamento estratégico de suas ações de acessibilidade com previsão de metas e objetivos.	González et al., 2021; Diaz-Vega et al, 2020; Matos & Pimentel, 2019; Villuta, 2017)
18	O planejamento estratégico das ações de acessibilidade da Universidade prevê metas e objetivos voltadas a apoiar o aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação.	

#### **APÊNDICE 4- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, do projeto de pesquisa **Institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais do Brasil: a acessibilidade pedagógica é atendida?** de responsabilidade da pesquisadora Priscila Alves de Vasconcelos.

Leia cuidadosamente o que segue. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine a opção "Declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito" ao final desta seção. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

#### **Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

O trabalho tem por objetivo comparar as ações de acessibilidade pedagógica dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais e identificar o grau de similaridade entre as práticas.

1. Para tanto, a pesquisa será realizada com os gestores e servidores técnico-administrativos de Núcleos de Acessibilidade de Universidades Federais brasileiras ou os gestores e técnicos de órgãos similares destas organizações.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a algumas questões sobre acessibilidade pedagógica no ensino superior. Não haverá qualquer mecanismo de registro de imagem dos respondentes, como câmeras ou o uso do celular.

3. A coleta de dados será realizada por meio de questionário a ser respondido via internet.

4. A pesquisa utiliza um questionário aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a coleta das respostas (Parecer número 2024030522717).

5. A pesquisa não apresenta riscos inerentes a saúde, física ou mental, bem como a integridade dos participantes. Contudo, fui informado que se desejar posso retirar, a qualquer momento, minha participação.

6. Ao participar desse trabalho contribuirei para a identificação e comparação das ações de acessibilidade pedagógica dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades federais brasileiras.

7. A minha participação neste projeto deverá ter a duração do preenchimento do questionário, que poderá variar entre 05 a 20 minutos.

8. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

9. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

11. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados com fins acadêmicos.

12. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Priscila Alves de Vasconcelos, telefone: (XX)XXXXXX-XXXX, e-mail: XXX@XXX para esclarecimentos.

Para baixar este TCLE em formato PDF, clique no link abaixo: <https://XXXXXXXXXX>.

( ) Declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

## APÊNDICE 5 – Instrumento de coleta de dados

Questionário da pesquisa *Institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais do Brasil: a acessibilidade pedagógica é atendida?*

### Seção 1: Identificação do respondente e aceite do TCLE

Nº.	Questão	Alternativas de resposta
01	Identificação do respondente	Preenchimento dos dados do respondente.
02	Aceite do TCLE	( ) Declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

### Seção 2 - Práticas pedagógicas, currículo e metodologias de ensino-aprendizagem

Considerando a experiência da Universidade em que você trabalha, indique se concorda ou discorda com cada uma das afirmações, assinalando apenas uma das seguintes possibilidades: discordo totalmente (nota 1); discordo parcialmente (nota 2); nem concordo nem discordo (nota 3); concordo parcialmente (nota 4); concordo totalmente (nota 5).

Item	Questão	Atribuição de nota:				
		1	2	3	4	5
CM01	As práticas pedagógicas dos cursos de graduação da Universidade são acessíveis para estudantes com deficiência.					

CM02	Os objetivos de formação dos cursos de graduação são alterados para os estudantes com deficiência destes cursos.
CM03	Os estudantes com deficiência dos cursos de graduação contam com possibilidade de tempo adicional para integralizar o curso.
CM04	A Universidade criou normas para regulamentar a adoção de práticas de ensino inclusivas.
CM05	O <i>Design</i> Universal da Aprendizagem (DUA) é uma metodologia utilizada no ensino de estudantes com deficiência na Universidade.
CM06	A Universidade promove oportunidades de formação continuada sobre acessibilidade para os docentes.
CM07	Os professores são informados sobre as demandas de acessibilidade dos estudantes com deficiência matriculados nas disciplinas de graduação que ministram.
CM08	Os professores buscam estratégias e recursos para atender às demandas diferenciadas dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.
CM09	A improvisação pedagógica é uma estratégia adotada pelos docentes para atender às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação.

### Seção 3 - Materiais didáticos

Considerando a experiência da Universidade em que você trabalha, indique se concorda ou discorda com cada uma das afirmações, assinalando apenas uma das seguintes possibilidades: discordo totalmente (nota 1); discordo parcialmente (nota 2); nem concordo nem discordo (nota 3); concordo parcialmente (nota 4); concordo totalmente (nota 5).

Item	Questão	Atribuição de nota:				
		1	2	3	4	5

MD01	Os estudantes cegos têm acesso a textos em formato digital acessível para leitores de telas ou a textos impressos em <i>Braille</i> .
MD02	Os estudantes com baixa visão têm acesso a material didático ampliado impresso ou a material didático digital passível de ampliação.
MD03	Os estudantes surdos contam com apoio de intérpretes de Libras nas aulas para terem acesso ao conteúdo em sua língua materna.
MD04	Os estudantes com deficiência intelectual têm acesso a material didático em diferentes formatos.
MD05	Os estudantes com deficiência mental têm acesso a material didático em diferentes formatos.
MD06	As informações sobre os programas e atividades dos cursos de graduação são disponibilizadas em formato acessível para os estudantes com deficiência.
MD07	A biblioteca universitária conta com acessibilidade para estudantes com deficiência, inclusive para estudantes cegos.
MD08	Os professores disponibilizam registros referentes aos conteúdos das aulas, tais como slides das exposições, para os estudantes com deficiência que apresentam limitação para fazer anotações.
MD09	A Universidade disponibiliza pessoas para atuar como anotadores para fazer registros das aulas para estudantes com deficiência que apresentam limitação para fazer anotações.

#### **Seção 4 - Avaliações**

Considerando a experiência da Universidade em que você trabalha, indique se concorda ou discorda com cada uma das afirmações, assinalando apenas uma das seguintes possibilidades: discordo totalmente (nota 1); discordo parcialmente (nota 2); nem concordo nem discordo (nota 3); concordo parcialmente (nota 4); concordo totalmente (nota 5).

Item	Questão	Atribuição de nota:				
		1	2	3	4	5
AV01	Os critérios de avaliação nas disciplinas são alterados para os estudantes com deficiência dos cursos de graduação.					
AV02	A Universidade criou normas internas para orientar a concessão de condições especiais de prova das disciplinas dos cursos de graduação para os estudantes com deficiência.					
AV03	Os professores concedem tempo adicional aos estudantes com deficiência na realização de provas das disciplinas do curso de graduação.					
AV04	Os estudantes cegos respondem às questões de provas das disciplinas do curso em computadores equipados com software de leitura de telas.					
AV05	A Universidade propicia o apoio de leitor e transcritor para os estudantes cegos responderem às questões das provas das disciplinas do curso.					
AV06	O tamanho da letra das questões de provas é ampliado para os estudantes com baixa visão.					
AV07	As provas das disciplinas do curso são aplicadas em Libras para os estudantes surdos.					
AV08	As provas escritas dos estudantes surdos são corrigidas considerando a influência de sua especificidade linguística na leitura e escrita do português.					
AV09	As provas são aplicadas na modalidade oral para os estudantes com deficiência que têm limitação para a escrita.					
AV10	As questões de provas das disciplinas do curso são elaboradas com enunciado mais objetivo para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA.					

## Seção 5- Acessibilidade física, tecnologias assistivas, acessibilidade atitudinal e setor de apoio

Considerando a experiência da Universidade em que você trabalha, indique se concorda ou discorda com cada uma das afirmações, assinalando apenas uma das seguintes possibilidades: discordo totalmente (nota 1); discordo parcialmente (nota 2); nem concordo nem discordo (nota 3); concordo parcialmente (nota 4); concordo totalmente (nota 5).

Item	Questão	Atribuição de nota:				
		1	2	3	4	5
OA01	As condições de acessibilidade arquitetônica da Universidade são adequadas para os estudantes com deficiência.					
OA02	A Universidade concede recursos de tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência utilizarem nos estudos.					
OA03	A Universidade concede tecnologias assistivas para os estudantes com deficiência utilizarem durante as provas.					
OA4	A Universidade realiza ações para conscientização da comunidade universitária sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem dos cursos de graduação.					
SA01	A Universidade possui um setor central de apoio aos estudantes com deficiência (como um Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar).					
SA02	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar adapta materiais didáticos para estudantes com deficiência visual dos cursos de graduação.					
SA03	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar conta com Intérpretes de Libras para atendimento aos estudantes surdos.					

SA04	A Universidade tem um programa de tutoria acadêmica em que estudantes bolsistas atuam no apoio aos estudantes com deficiência nos estudos extraclasse.
SA05	O Núcleo de Acessibilidade ou órgão similar conta com professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE que atuam no apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação.
SA06	O Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) conta com profissionais com formação na área pedagógica que atuam no apoio ao aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação.
SA07	O Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) presta apoio aos professores e coordenadores de curso para o atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes com deficiência dos cursos de graduação.

### Seção 6 - Gestão da acessibilidade pedagógica

Considerando a experiência da Universidade em que você trabalha, indique se concorda ou discorda com cada uma das afirmações, assinalando apenas uma das seguintes possibilidades: discordo totalmente (nota 1); discordo parcialmente (nota 2); nem concordo nem discordo (nota 3); concordo parcialmente (nota 4); concordo totalmente (nota 5).

Item	Questão	Atribuição de nota:				
		1	2	3	4	5
GA01	O planejamento estratégico das ações de acessibilidade da Universidade prevê metas e objetivos voltadas a apoiar o aprendizado de estudantes com deficiência dos cursos de graduação.					

GA02	O contato frequente entre a equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) e equipes de outras Universidades contribui para a adoção de novas práticas no setor.
GA03	A equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) é consultada por equipes de outros Núcleos para compartilhar suas práticas de acessibilidade voltadas à promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência.
GA04	A participação da equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) em eventos nacionais de discussão da experiência dos Núcleos de Acessibilidade contribui para a adoção de novas práticas no setor.
GA05	A participação da equipe do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) em encontros de pesquisa sobre o tema da Acessibilidade no Ensino Superior contribui para a adoção de novas práticas no setor.
GA06	Os conhecimentos advindos da formação profissional dos trabalhadores do Núcleo de Acessibilidade (ou órgão similar) contribuem para a adoção de novas práticas no setor.

### Seção 7 – Outras práticas de acessibilidade pedagógica

Item	Questão	Alternativas de resposta	
		Sim	Não

OP01	<p>1. As questões anteriores abordaram práticas de acessibilidade pedagógica no currículo, nas metodologias de ensino-aprendizagem, nos materiais didáticos e nas avaliações. Abordaram também a acessibilidade arquitetônica, as tecnologias assistivas, a acessibilidade atitudinal, os setores de apoio à inclusão de estudantes com deficiência e a gestão da acessibilidade pedagógica nas instituições.</p> <p>A Universidade em que você trabalha adota outras práticas de acessibilidade pedagógica no ensino Superior (diferentes das citadas neste estudo)?</p>	
OP02	<p>Se você marcou "sim" na pergunta anterior, por favor descreva as práticas de acessibilidade pedagógica adotadas pela Universidade em que trabalha e que não foram citadas neste estudo.</p>	Preenchido pelo respondente.

### Seção 8 - Dados do respondente e da Universidade

(os dados serão divulgados em formatos que não permitirão a identificação do respondente e da instituição)

Item	Questão	Alternativas de resposta
DR01	Qual a sua idade?	<input type="checkbox"/> menos de 25 anos <input type="checkbox"/> de 25 a 35 anos <input type="checkbox"/> de 36 a 45 anos <input type="checkbox"/> de 46 a 55 anos <input type="checkbox"/> de 56 a 65 anos <input type="checkbox"/> mais de 65 anos.
DR02	Qual o seu nível de escolaridade? (marque o maior nível que concluiu)	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental <input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado
DR03	Qual o seu sexo biológico?	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Não desejo informar
DR04A	Qual o seu cargo na Universidade?	<input type="checkbox"/> Gestor <input type="checkbox"/> Técnico Administrativo em Educação <input type="checkbox"/> Outro cargo

DR04B	Se você marcou a opção "outro cargo" na pergunta anterior, por favor informe qual o seu cargo.	Preenchido pelo respondente.
DR05	Qual o seu tempo de experiência no atendimento à pessoas com deficiência?	<input type="checkbox"/> Até 1 ano <input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos <input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos
DR06A	Qual o seu setor de trabalho? (não é necessário indicar o nome da Universidade, apenas o nome do setor responsável pelo atendimento aos estudantes com deficiência)	Preenchido pelo respondente.
DR06B	Qual o local onde está situada a Universidade em que você trabalha? (indique a região do Brasil em que a Universidade está situada)	<input type="checkbox"/> Região Norte <input type="checkbox"/> Região Nordeste <input type="checkbox"/> Região Centro-Oeste <input type="checkbox"/> Região Sudeste <input type="checkbox"/> Região Sul
DR07	Qual o número aproximado de estudantes com deficiência matriculados na Universidade em que você trabalha?	<input type="checkbox"/> Até 10 estudantes <input type="checkbox"/> De 11 a 20 estudantes <input type="checkbox"/> De 21 a 30 estudantes <input type="checkbox"/> De 31 a 50 estudantes <input type="checkbox"/> De 51 a 100 estudantes <input type="checkbox"/> De 101 a 200 estudantes <input type="checkbox"/> De 201 a 300 estudantes <input type="checkbox"/> De 301 a 500 estudantes <input type="checkbox"/> De 501 a 1.000 estudantes <input type="checkbox"/> Mais de 1.000 estudantes

## APÊNDICE 6- Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais

**Quadro 15 - Setores de atendimento aos estudante com deficiência das Universidades Federais brasileiras**

Item	Universidade Federal	Sigla	Núcleo de Acessibilidade	Sigla
1	Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade	NUMIAC
2	Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	Núcleo de Inclusão e Diversidade	NID
3	Fundação Universidade Federal de Rondônia	UNIR	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado	NAEE
4	Fundação Universidade Federal do ABC	UFABC	Núcleo de Acessibilidade	
5	Fundação Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade	NINA
6	Fundação Universidade Federal do Tocantins	UFT	Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva para Pessoas com deficiência	PAEI
7	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI
8	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira	UNILAB	Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade	NIADI
9	Universidade de Brasília	UNB	Diretoria de Acessibilidade	DACES
10	Universidade Federal da Bahia	UFBA	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais e Especiais	NAPE
11	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Núcleo de Acessibilidade	
12	Universidade Federal da Integração Latino-americana	UNILA	Divisão de Apoio à Acessibilidade e Inclusão de Pessoa com Deficiência	
13	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	Comitê de Inclusão e Acessibilidade	CIA
14	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	Núcleo de Acessibilidade	NAC
15	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI
16	Universidade Federal de Campina Grande	UFCG	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI

17	Universidade Federal de Catalão	UFCAT	Núcleo de Acessibilidade	NA
18	Universidade Federal de Goiás	UFG	Núcleo de Acessibilidade	
19	Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	Núcleo de Educação Inclusiva	NEI
20	Universidade Federal de Jataí	UFJ	Coordenação de Ações Pedagógicas Especiais	CAPE
21	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Núcleo de Apoio à Inclusão	NAI
22	Universidade Federal de Lavras	UFLA	Setor de Acessibilidade e Inclusão	PRAEC
23	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI
24	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas	SEAAF
25	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI
26	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão	CAIN
27	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI
28	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	Núcleo de Acessibilidade	NACE
29	Universidade Federal de Rondonópolis	UFR	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI
30	Universidade Federal de Roraima	UFRR	Divisão de Acessibilidade	DAC
31	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional	CAE
32	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Subdivisão de Acessibilidade da Coordenadoria de Ações Educacionais	CAED
33	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes	CAAPE
34	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	O Setor de Inclusão e Acessibilidade	SINAC
35	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI
36	Universidade Federal de Sergipe	UFS	Divisão de Ações Inclusivas	DAIN
37	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Divisão de Acessibilidade e Inclusão	DACIN
38	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas	UPI

			Núcleo de Apoio à Inclusão	NAI
39	Universidade Federal do Acre	UFAC	Núcleo de Apoio à Inclusão	NAI
40	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco	UFAPE	Secretaria de Acessibilidade	
41	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI
42	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	Comissão de Inclusão e Acessibilidade	CIA
43	Universidade Federal do Cariri	UFCA	Secretaria de Acessibilidade	SEACE
44	Universidade Federal do Ceará	UFC	Secretaria de Acessibilidade	INCLUI
45	Universidade Federal do Delta do Parnaíba	UFDPAR	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade	NIA
46	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Secretaria de Inclusão Acadêmica e Acessibilidade	SIAC
47	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	Comissão Permanente de Acessibilidade	
48	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	Diretoria de Acessibilidade	DACES
49	Universidade Federal do Oeste da Bahia	UFOB	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI
50	Universidade Federal do oeste do Pará	UFOPA	Núcleo de Acessibilidade	NUACES
51	Universidade Federal do Pará	UFPA	Coordenadoria de Acessibilidade	COACCESS
52	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais	NAPNE
53	Universidade Federal do Piauí	UFPI	Núcleo de Acessibilidade	NAU
54	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Núcleo de Políticas de Inclusão	NUPI
55	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Diretoria de Acessibilidade	DIRAC
56	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades	CAID
57	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Secretaria de Inclusão e Acessibilidade	SIA
58	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Núcleo de Inclusão e Acessibilidade	INCLUIR
59	Universidade Federal do Sul da Bahia	UFSB	Setor de Acessibilidade e Inclusão	SAI
60	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNIFESSPA	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica	NAIA

61	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NACI
62	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Setor de Acessibilidade	SEACE
63	Universidade Federal Fluminense	UFF	Secretaria de Acessibilidade e Inclusão	SAI
64	Universidade Federal Rural da Amazônia	UFRA	Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia	ACESSAR
65	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRPE	Núcleo de Acessibilidade	NAECES
66	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI
67	Universidade Federal Rural do Semi-árido	UFERSA	Coordenação Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Inclusão Social	CAADIS
68	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão	NAI

## APÊNDICE 7 – Percentuais de Frequência

Quadro 16 – Percentuais de frequência de resposta às questões fechadas

Item	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Total
CM01	15,94%	36,23%	0,00%	47,83%	0,00%	100,00%
CM02	31,88%	33,33%	10,14%	21,74%	2,90%	100,00%
CM03	4,35%	4,35%	10,14%	23,19%	57,97%	100,00%
CM04	14,49%	8,70%	15,94%	28,99%	31,88%	100,00%
CM05	31,88%	30,43%	24,64%	11,59%	1,45%	100,00%
CM06	15,94%	11,59%	5,80%	40,58%	26,09%	100,00%
CM07	2,90%	7,25%	1,45%	34,78%	53,62%	100,00%
CM08	1,45%	20,29%	15,94%	55,07%	7,25%	100,00%
CM09	7,25%	11,59%	33,33%	43,48%	4,35%	100,00%
MD01	5,80%	4,35%	5,80%	27,54%	56,52%	100,00%
MD02	4,35%	2,90%	7,25%	31,88%	53,62%	100,00%
MD03	1,45%	2,90%	4,35%	20,29%	71,01%	100,00%
MD04	13,04%	28,99%	21,74%	28,99%	7,25%	100,00%
MD05	14,49%	26,09%	30,43%	21,74%	7,25%	100,00%
MD06	15,94%	30,43%	10,14%	34,78%	8,70%	100,00%
MD07	13,04%	11,59%	10,14%	47,83%	17,39%	100,00%
MD08	7,25%	21,74%	14,49%	43,48%	13,04%	100,00%
MD09	37,68%	10,14%	7,25%	24,64%	20,29%	100,00%
AV01	14,49%	23,19%	10,14%	46,38%	5,80%	100,00%
AV02	24,64%	11,59%	14,49%	27,54%	21,74%	100,00%
AV03	2,90%	5,80%	5,80%	44,93%	40,58%	100,00%
AV04	11,59%	8,70%	28,99%	30,43%	20,29%	100,00%
AV05	28,99%	4,35%	17,39%	18,84%	30,43%	100,00%
AV06	2,90%	5,80%	10,14%	39,13%	42,03%	100,00%
AV07	14,49%	11,59%	15,94%	31,88%	26,09%	100,00%
AV08	1,45%	13,04%	31,88%	36,23%	17,39%	100,00%
AV09	7,25%	7,25%	31,88%	36,23%	17,39%	100,00%
AV10	14,49%	14,49%	34,78%	27,54%	8,70%	100,00%

OA01	24,64%	31,88%	2,90%	34,78%	5,80%	100,00%
OA02	7,25%	15,94%	7,25%	30,43%	39,13%	100,00%
OA03	10,14%	15,94%	18,84%	26,09%	28,99%	100,00%
OA04	8,70%	17,39%	7,25%	26,09%	40,58%	100,00%
SA01	1,45%	1,45%	0,00%	4,35%	92,75%	100,00%
SA02	5,80%	5,80%	1,45%	15,94%	71,01%	100,00%
SA03	10,14%	2,90%	1,45%	8,70%	76,81%	100,00%
SA04	8,70%	0,00%	4,35%	17,39%	69,57%	100,00%
SA05	63,77%	8,70%	4,35%	11,59%	11,59%	100,00%
SA06	20,29%	8,70%	4,35%	28,99%	37,68%	100,00%
SA07	2,90%	2,90%	2,90%	26,09%	65,22%	100,00%
GA01	8,70%	10,14%	18,84%	21,74%	40,58%	100,00%
GA02	2,90%	5,80%	24,64%	26,09%	40,58%	100,00%
GA03	5,80%	14,49%	18,84%	26,09%	34,78%	100,00%
GA04	4,35%	4,35%	11,59%	24,64%	55,07%	100,00%
GA05	4,35%	4,35%	14,49%	17,39%	59,42%	100,00%
GA06	2,90%	4,35%	10,14%	14,49%	68,12%	100,00%