



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

Wanessa Santos da Silva

O processo de inclusão no ambiente universitário: um mapeamento a partir da
Gestão de Design e da Terapia Ocupacional

Florianópolis

2026

Wanessa Santos da Silva

O processo de inclusão no ambiente universitário: um mapeamento a partir da
Gestão de Design e da Terapia Ocupacional

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Design.

Orientadora: Profa. Giselle Schmidt Alvez Díaz Merino, Dra.

Coorientadora: Profa. Ana Karina Pessoa da Silva Cabral, Dra.

Florianópolis

2026

Ficha de identificação da obra elaborado pela autora, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Wanessa Santos da

O processo de inclusão no ambiente universitário : um mapeamento a partir da Gestão de Design e da Terapia Ocupacional / Wanessa Santos da Silva ; orientadora, Giselle Schmidt Alvez Díaz Merino, coorientadora, Ana Karina Pessoa da Silva Cabral, 2026.

165 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Design, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Design. 2. Pessoas com deficiência. 3. Gestão de Design. 4. Terapia Ocupacional. I. Merino, Giselle Schmidt Alvez Díaz . II. Cabral, Ana Karina Pessoa da Silva . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Design. IV. Título.

Wanessa Santos da Silva

**O processo de inclusão no ambiente universitário: um mapeamento a partir da
Gestão de Design e da Terapia Ocupacional**

O presente trabalho de Dissertação foi avaliado e aprovado, em 23 de fevereiro de 2026,
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Diogo Pontes Costa, Dr.
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Cinthia Kaline de Almeida Alves, Dra.
Universidade Federal de Pernambuco

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestre em Design.



Documento assinado digitalmente
Eugenio Andres Díaz Merino
Data: 12/03/2026 15:00:05-0300
CPF: ***.846.917-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Eugenio Andrés Díaz Merino. Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente
GISELLE SCHMIDT ALVES DIAZ MERINO
Data: 12/03/2026 14:44:31-0300
CPF: ***.441.589-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Giselle Schmidt Alves Díaz Merino. Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientadora

Florianópolis,
2026.

TRAJETÓRIA ACADÊMICA



Wanessa Santos
da Silva



2017
Ingressou no curso
de **Terapia Ocupa-
cional** da UFPE.



Membro do **LabTATO** e do
Projeto INCLUIR (UFPE), com
pesquisas voltadas à Inclusão no
Ensino Superior, à Gestão de
Design e à assistência a
estudantes e trabalhadores com
deficiência.



2021
Estágio no Programa
de **Reabilitação Pro-
fissional** do INSS.



2022
Conclusão da graduação
com TCC sobre inclusão
laboral e engajamento
ocupacional de pessoas
com deficiência.



2023
Ingresso no Mestrado em
Design na UFSC, com
deslocamento de Recife (PE)
para Florianópolis (SC).



Atualmente Pesquisadora
no NGD/LDU da UFSC e
atuação clínica com
crianças e adolescentes
com deficiência.

Dedico este trabalho aos meus pais, Silvia e Israel, pelo amor e apoio incondicionais, e ao meu amor, Bruno, por caminhar comigo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a mim mesma, à pessoa que sou hoje, pelo caminho percorrido e pela coragem de enfrentar cada desafio que me trouxe até aqui. À Deus, por seu amor incondicional, que sempre me guiou pelos caminhos certos e colocou em minha trajetória pessoas maravilhosas.

Aos meus pais, que com muito trabalho me conduziram até este momento e sempre acreditaram em mim, e no poder da educação, capaz de transformar realidades e abrir possibilidades. Obrigada por todo o incentivo. Nós conseguimos! Amo demais vocês.

Ao meu amor e parceiro de vida, Bruno, por ser meu incentivo diário e meu refúgio nos momentos mais desafiadores desta trajetória. Agradeço por estar sempre presente, mesmo quando mais de dois mil quilômetros nos separavam fisicamente. Com você, tudo fluiu de forma mais leve e feliz.

Ao meu xodó, Lucky, pela companhia nas altas madrugadas e por ser parte essencial da minha regulação emocional.

Ao meu irmão, Walber, que sempre torceu por mim e se orgulhou das minhas conquistas.

Ao meu tio João e minhas primas queridas Josy e Elisandra, sou imensamente grata por todo apoio nesse processo.

Às minhas amigas queridas, Bruna e Esther, e aos meus sogros, Suely e Gilmar, que celebraram comigo essa conquista. Agradeço pelos momentos prazerosos e pelo acolhimento nos encontros em família.

Às minhas amigas, que tornaram esta caminhada mais leve e possível e se tornaram minha família longe de casa, Danny e Ana: dividir Floripa com vocês foi, sem dúvida, uma das maiores bênçãos dessa trajetória. Obrigada por cada momento, inclusive a “vitamina na taça”, carregado de afeto, resiliência e muitas risadas. Nossa amizade ultrapassa fronteiras. Amo muito vocês duas.

Ao meu amigo Irandir, que em Floripa me recebeu de braços abertos e que agora, mesmo distantes, sempre se mostrou disponível. Obrigada pela amizade, pelos aprendizados e pelas trocas. Com você e Dani, no NGD, eu tinha um pedacinho do Nordeste no Sul, um toque de acolhimento com cheirinho de cuscuz saindo do fogo. Amo!

À Ângela pelo suporte emocional e pelas reflexões que contribuíram de forma significativa para meu bem-estar diante dos desafios pessoais e acadêmicos vivenciados ao longo do mestrado.

Às minhas queridas orientadoras, Profa. Giselle Merino e Profa. Ana Karina, que me acompanham desde a graduação e me conduziram até esta etapa. Agradeço à Profa. Giselle pela receptividade, compreensão e leveza no processo, o que me levou a seguir cada etapa com segurança. E à Profa. Ana Karina pelo incentivo ao mestrado, e pelos ensinamentos que ampliaram meu olhar como pesquisadora e terapeuta ocupacional.

À família NGD, agradeço ao coordenador Prof. Eugenio Merino pela receptividade e pelos ensinamentos. A todos os colegas do laboratório, em especial a Irandir, Carol, César, Joanna e Diogo, agradeço pelas trocas, pelo apoio e pela convivência que transformaram o cotidiano no NGD. Guardo com carinho a feirinha da UFSC e os momentos do café, que hoje recordo com nostalgia.

Aos colegas terapeutas com quem tive o prazer de compartilhar esta jornada, e que me viram conciliar a pesquisa com o trabalho. Às amigas queridas, Laís, Gabi, Lua, Carolyn, Bruna, Cleris, Lorena, que me inspiram diariamente com o trabalho lindo que realizam como terapeutas ocupacionais. E, à Stephanny e Ilana, agradeço pelas trocas e pelos momentos de descontração.

Às pessoas com deficiência participantes desta pesquisa e à comunidade, meu sincero agradecimento pela confiança e pelas contribuições compartilhadas. Espero que este trabalho possa colaborar com futuras pesquisas, fortalecer práticas mais inclusivas e, sobretudo, evidenciar e valorizar suas vozes e experiências.

À banca examinadora, ao Prof. Diogo, com quem tive o prazer de conviver e compartilhar momentos no NGD, agradeço pela leitura atenta e pelas contribuições. À Profa. Cinthia Kaline, que foi minha professora na graduação, agradeço pelos apontamentos cuidadosos, que enriqueceram significativamente este trabalho.

Ao programa de Pós-graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro que possibilitou o desenvolvimento e a conclusão desta pesquisa.

RESUMO

Embora a educação seja reconhecida como um direito humano universal e um importante instrumento de inclusão social, persistem desigualdades significativas na trajetória educacional de pessoas com deficiência no Brasil, especialmente no ensino superior. Problemas como fragilidades nas políticas e na legislação, insuficiência de serviços de apoio, ausência de adaptações pedagógicas e recursos assistivos, inadequações de acessibilidade física e comunicacional, e atitudes discriminatórias, comprometem o acesso, a permanência e a participação desses estudantes. Nesse contexto, tornam-se necessários modelos de gestão capazes de identificar barreiras que comprometem a inclusão e de articular soluções eficazes, centradas nas pessoas. Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi identificar as barreiras (fragilidades) no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente universitário, a partir da Gestão de Design e da Terapia Ocupacional. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica com objetivos exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa, e foi estruturada em duas fases: Fase 1 - Fundamentação Teórica e Fase 2 - Estudo de casos. O caso estudado teve como foco o processo de inclusão de estudantes com deficiência da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para a coleta, utilizou-se o Guia de Orientação para o Desenvolvimento de Projetos (GODP) (Merino, 2016) enquanto abordagem centrada no humano, e como técnicas o Mapa da Jornada do Usuário e o Mapa de Stakeholders, além do mapeamento das dimensões da acessibilidade. Foram identificadas diversas barreiras (fragilidades) no processo de inclusão, incluindo barreiras programáticas, atitudinais, arquitetônicas, metodológicas e instrumentais. Com base nesses resultados, apresenta-se o diagnóstico do processo de inclusão da UFPE, bem como recomendações para minimizar as barreiras identificadas e fortalecer a promoção da educação inclusiva no Ensino Superior.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Ensino Superior; Gestão de Design; Terapia Ocupacional.

ABSTRACT

Although education is recognized as a universal human right and an important instrument for social inclusion, significant inequalities persist in the educational trajectories of persons with disabilities in Brazil, especially in higher education. Issues such as weaknesses in policies and legislation, insufficient support services, lack of pedagogical adaptations and assistive resources, inadequacies in physical and communication accessibility, and discriminatory attitudes compromise these students' access, retention, and participation. In this context, management models capable of identifying barriers that hinder inclusion and articulating effective, people-centered solutions become necessary. Thus, the aim of this research was to identify barriers (fragilities) in the inclusion process of students with disabilities in the university environment, from the perspectives of Design Management and Occupational Therapy. This is a basic research study with exploratory and descriptive objectives, using a qualitative approach, and it was structured in two phases: Phase 1 – Theoretical Foundation and Phase 2 – Case Study. The case focused on the inclusion process of students with disabilities at the Federal University of Pernambuco (UFPE). For data collection, the Guide for Project Development Orientation (GODP) (Merino, 2016) was adopted as a human-centered approach, and the User Journey Map and Stakeholder Map were used as techniques, along with the mapping of accessibility dimensions. Several barriers (fragilities) were identified in the inclusion process, including programmatic, attitudinal, architectural, methodological, and instrumental barriers. Based on these findings, a diagnosis of the inclusion process at UFPE is presented, as well as recommendations to minimize the identified barriers and strengthen the promotion of inclusive education in higher education.

Keywords: Persons with disabilities; Higher education; Design Management; Occupational Therapy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese da Caracterização Geral da Pesquisa	22
Figura 2 - Contexto da pesquisa	25
Figura 3 - Fases de inclusão social e educacional.	28
Figura 4 - Símbolo Internacional de Acesso (SIA).....	31
Figura 5 - Novo símbolo da acessibilidade (The Accessibility).....	32
Figura 6 - Dimensões da acessibilidade.....	34
Figura 7 - Visão geral do GODP: momentos e etapas	38
Figura 8 - Blocos de referência	39
Figura 9 - Domínio e Processo da Terapia Ocupacional.....	43
Figura 10 - Fluxograma da Revisão Integrativa da Literatura	47
Figura 11 - Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa	58
Figura 12 - Fase 1 e suas respectivas etapas.....	58
Figura 13 - Etapas do GODP contempladas nesta pesquisa	60
Figura 14 - Fase 2 - Estudo de casos e suas respectivas etapas	60
Figura 15 - Blocos de Referência da Pesquisa	62
Figura 16 - Momento inspiração da pesquisa.....	65
Figura 17 - Modelo de Mapa da Jornada do Usuário	67
Figura 18 - Síntese do momento de ideação da pesquisa.	68
Figura 19 - Momento inspiração e blocos de referência da pesquisa.	72
Figura 20 - Deslocamento da pesquisadora para o contexto da pesquisa.	73
Figura 21 - Localização geográfica dos campus da UFPE.....	74
Figura 22 - Linha do tempo da UFPE - principais marcos	75
Figura 23 - Missão, visão e valores da UFPE.	77
Figura 24 - Campus Recife.....	78
Figura 25 - Organograma da UFPE, com destaque aos setores envolvidos nas políticas de acessibilidade.....	83
Figura 26 - Setores e ações de acessibilidade.....	84
Figura 27 - Página institucional do NACE UFPE.....	85
Figura 28 - Print de tela do Manual SIGAA, passo 1.....	86
Figura 29 - Print de tela do Manual SIGAA, passo 2.....	86
Figura 30 - Print de tela do Manual SIGAA, passo 3.....	86
Figura 31 - Perfil dos estudantes.....	89

Figura 32 - Print de tela do Sistema SIGAA	95
Figura 33 - Mapa dos setores de acessibilidade acionados pelas estudantes e ações	106
Figura 34 - Perfil das docentes.....	108
Figura 35 - Eletroposto E-Lounge da UFPE	121
Figura 36 - Momento ideação da pesquisa.	124
Figura 37 - Caracterização do usuário e cenário analisado.	125
Figura 38 - Mapa de jornada do estudante 1 no curso.....	126
Figura 39 - Mapa de jornada da estudante 2 no curso.....	127
Figura 40 - Mapa de jornada da estudante 3 no curso.....	128
Figura 41 - Fluxo institucional da acessibilidade e inclusão na UFPE.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo dos principais marcos legais e políticos da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.....	35
Quadro 2 – Descritores e bases de dados da revisão, conforme as respectivas áreas.....	45
Quadro 3 – Relação de estudos de Design sobre inclusão nas IES, e suas contribuições quanto às barreiras de acessibilidade.....	47
Quadro 4 – Relação de estudos da Terapia Ocupacional sobre inclusão nas IES, e suas contribuições quanto às barreiras de acessibilidade.....	50
Quadro 5 – Estudantes com deficiência que ingressaram no SISU em 2023 por modalidade de cota na UFPE.....	80
Quadro 6 – Barreiras e facilitadores informados pelas servidoras (S1 e S2) no processo de inclusão.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
DCU	Design Centrado no Usuário
DI	Design Inclusivo
EAD	Educação à distância
GD	Gestão de Design
GODP	Guia de Orientação para Desenvolvimento de Projetos
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LABTATO	Laboratório de Tecnologia Assistiva (LabTATO/NTA)
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
PEI	Planejamento Estratégico Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
MEC	Ministério da Educação
NACE	Núcleo de Acessibilidade
NASE	Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante
NEAP	Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
SIA	Símbolo Internacional de Acesso
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WFOT	<i>World Federation of Occupational Therapists</i>
WHO	<i>World Design Organization</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA	15
1.1.1	Pergunta de pesquisa.....	17
1.2	OBJETIVOS.....	18
1.2.1	Objetivo Geral.....	18
1.2.2	Objetivos Específicos.....	18
1.3	JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO	18
1.4	ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN	20
1.5	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	21
1.6	CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.....	21
1.7	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1	PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	25
2.1.1	Fases do processo de inclusão educacional	25
2.1.2	Conceito de educação para todos e marcos internacionais da inclusão	29
2.1.3	Inclusão, acessibilidade e barreiras sociais.....	31
2.1.4	Inclusão das Pessoas com Deficiência nas universidades brasileiras	34
2.2	DESIGN	37
2.2.1	Design centrado no usuário.....	37
2.3	GESTÃO DE DESIGN NAS ORGANIZAÇÕES	39
2.4	TERAPIA OCUPACIONAL E A ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	41
2.5	PANORAMA DE ESTUDOS RELACIONADOS ÀS CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN E DA TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO SUPERIOR	44
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1	FASE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	58
3.2	FASE 2 – ESTUDO DE CASOS	59
3.2.1	Etapa 1 da Fase 2: Momento Inspiração (– 1: Oportunidades)	61
3.2.2	Etapa 1 da Fase 2: Momento Inspiração (0: Prospecção)	61
3.2.3	Etapa 1 da Fase 2: Momento Inspiração (1: Levantamento de Dados)	62
3.2.4	Etapa 2 da Fase 2: Momento Ideação (2: Organização e Análise)	65

3.2.4.1	<i>Mapa da Jornada do Usuário.....</i>	66
3.2.4.2	<i>Mapa de Stakeholders</i>	67
3.2.5	Etapa 3 da Fase 2: Aspectos Éticos	68
4	ESTUDO DE CASOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	70
4.1	ETAPA 1 DA FASE 2: MOMENTO INSPIRAÇÃO (-1 OPORTUNIDADES).....	70
4.2	ETAPA 1 DA FASE 2: MOMENTO INSPIRAÇÃO (0: PROSPECÇÃO).....	70
4.3	ETAPA 1 DA FASE 2: MOMENTO INSPIRAÇÃO (1: LEVANTAMENTO DE DADOS)	72
4.3.1	Pesquisa documental	73
4.4	ETAPA 2 DA FASE 2: MOMENTO IDEAÇÃO (2: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE).....	124
4.4.1	Mapa da Jornada do Usuário	124
4.4.1.1	<i>Fase 1 da jornada do estudante - Ingressar</i>	129
4.4.1.2	<i>Fase 2 da jornada do estudante - Cursar</i>	129
4.4.1.3	<i>Fase 3 da jornada do estudante - Concluir</i>	131
4.4.2	Mapa de Stakeholders	132
4.4.3	O processo de inclusão no ensino superior - Estudo de casos da UFPE	134
4.4.3.1	<i>Indicação de soluções para enfrentamento de barreiras na fase de ingresso.....</i>	136
4.4.3.2	<i>Indicação de soluções para enfrentamento de barreiras na fase de cursar</i>	138
4.4.3.3	<i>Indicação de soluções para enfrentamento de barreiras na fase de concluir.....</i>	140
5	CONCLUSÕES.....	142
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISA	154
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	156
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES	159
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES / GESTORES	162

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo é apresentado a contextualização do tema de pesquisa e sua problemática, a pergunta de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), justificativa e motivação, aderência do tema ao Programa de Pós-Graduação em Design (POSDESIGN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a delimitação, caracterização geral e a estrutura da dissertação.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA

A educação é um direito humano universal (Organização das Nações Unidas – ONU, 1948), e um dos mais importantes instrumentos de inclusão social, uma vez que é crucial na capacitação de indivíduos para a vida em sociedade, por se fazer presente em processos formativos nos diferentes contextos (familiar, social, profissional, cultural, escolar) (Brasil, 1996).

O sistema educacional brasileiro é constituído em dois níveis: a educação básica - compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio; e a educação superior - compreende a graduação, pós-graduação, cursos sequenciais e de extensão (Brasil, 1996). A lei de cotas (nº 12.711/2012) é a principal política afirmativa para acesso de estudantes com deficiência nas universidades e institutos federais, sendo recentemente aprimorada pela lei nº 14.723/23, que amplia a reserva de vagas para esses estudantes e estabelece um protocolo de monitoramento e avaliação de sua efetividade (Brasil, 2012; 2023).

A população brasileira com deficiência é de 14,4 milhões¹, considerando a faixa etária de 2 anos ou mais, segundo dados mais recentes do Censo Demográfico de 2022. Estatísticas educacionais do mesmo período revelam uma disparidade significativa: 63,1% das pessoas com deficiência de 25 anos ou mais não tinham instrução ou não concluíram o ensino fundamental, e apenas 7,4% concluíram o

¹O Censo Demográfico de 2022 contabilizou as pessoas com deficiência com base em dificuldades funcionais nos domínios de visão, audição, mobilidade dos membros inferiores, coordenação motora fina, cognição e comunicação, conforme recomendações do *Washington Group*. Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que são legalmente reconhecidas como pessoas com deficiência (Lei nº 12.764/2012), representam 2,4 milhões da população, foram contabilizadas separadamente com base em autodeclaração de diagnóstico profissional (IBGE, 2022).

ensino superior. Em contraste, entre as pessoas sem deficiência esses percentuais são de 32,3% e 19,5%, respectivamente (IBGE, 2025).

Esses números evidenciam que, apesar dos avanços, ainda há desafios no que se refere à trajetória educacional, do ingresso à conclusão, desse público nos diferentes níveis de ensino, sendo o ensino superior o mais desafiador. Segundo dados do Censo do Ensino Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ao considerar a trajetória de cinco anos (2020 a 2024) de estudantes com deficiência, observa-se que, dos 22.055 estudantes que ingressaram em 2020, cerca metade (11.016 estudantes) concluíram a graduação em 2024 (INEP, 2025).

O Relatório Mundial sobre a deficiência da *World Health Organization* aponta diversas barreiras para acesso ao sistema educacional: falta de legislação e políticas educacionais; falta de serviços de proteção e suporte social; recursos financeiros para educação insuficientes; falta de flexibilização e de adaptação dos métodos, materiais, sistemas avaliativos e de gerenciamento de classes; falta de capacitação e experiência de professores; obstáculos físicos e instalações inadequadas; estigmas e segregação (WHO, 2011).

A gestão do ensino é considerada democrática, conforme previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Neste contexto, a participação de representantes da comunidade universitária - docentes, estudantes, técnicos administrativos - é essencial nos processos decisórios para deliberar e implementar ações voltadas à promoção da inclusão e acessibilidade. Para que esta prática se concretize de forma efetiva, é importante um gerenciamento articulado de pessoas, bem como dos processos administrativos e pedagógicos, capazes de reconhecer barreiras e propor soluções eficazes.

Neste cenário, o Design se apresenta como uma área de conhecimento estratégica para apoiar a gestão nas universidades, pois possibilita identificar barreiras, compreender as necessidades reais da comunidade acadêmica e propor soluções centradas nas pessoas. Segundo a *World Design Organization* (WDO, 2023), o Design é “um processo estratégico de resolução de problemas que impulsiona a inovação, constrói o sucesso do negócio e leva a uma melhor

qualidade de vida através de produtos, sistemas, serviços e experiências inovadores” (*World Design Organization – WDO*, 2023, tradução nossa).

O Design alia-se com a atividade de gestão para a resolução de problemas de forma sistemática (Mozzota, 2011). A Gestão de Design (GD) “é o gerenciamento bem-sucedido de pessoas, projetos, processos e procedimentos que estão por trás da criação dos produtos, serviços, ambientes e experiências” (Best, 2012, p. 8). As metodologias do design com abordagem centrada no usuário podem favorecer a elaboração de programas mais inclusivos e sensíveis às necessidades específicas de diferentes grupos, como pessoas com deficiência, por meio de processos orientados às experiências e demandas reais das pessoas (Best, 2012).

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº12.686/2025, estruturada como transversal a todas os níveis e modalidades de ensino, estabelece a articulação dos sistemas educacionais com outras áreas, como a saúde, como estratégia para a atenção integral ao público da educação especial. Essa articulação visa apoiar a identificação das demandas individuais, das barreiras e das potencialidades dos estudantes, a análise do contexto educacional e a definição de estratégias e recursos de acessibilidade voltados à eliminação de barreiras (Brasil, 2025).

Nesse viés, o terapeuta ocupacional é um profissional de saúde que contribui de forma essencial para o setor educacional, atuando como facilitador do processo de inclusão nas universidades e nos demais níveis de ensino. Sua intervenção envolve o apoio aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, identificação e eliminação de barreiras, promoção da independência e autonomia do estudante em ocupações significativas no contexto acadêmico, e na gestão de processos e de recursos humanos, com competência em práticas interdisciplinares (Resolução COFFITO, nº 500/2018).

1.1.1 Pergunta de pesquisa

Diante dos desafios à inclusão educacional, relacionados às fragilidades nas políticas e na legislação, à insuficiência de serviços de apoio, à falta de adaptações pedagógicas e de recursos assistivos, à inadequação da acessibilidade nos espaços educacionais, à carência de capacitação docente e à presença de atitudes

discriminatórias, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: **Quais barreiras impedem a inclusão plena (do ingresso à conclusão do curso) de estudantes com deficiência no Ensino Superior?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar as barreiras (fragilidades) no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente universitário, a partir da Gestão de Design e da Terapia Ocupacional.

1.2.2 Objetivos Específicos

- **Compreender** os principais temas: Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior, Gestão de Design e Design Centrado no Usuário, Terapia Ocupacional no Ensino Superior.
- **Mapear** o processo de inclusão no Ensino Superior na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
- **Levantar** informações com relação ao contexto (setores de inclusão), usuário (estudantes com deficiência, gestores), e produto (processo de inclusão).

1.3 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO

A população com deficiência tende a aumentar em todo mundo, em função do envelhecimento e das melhores condições de saúde e assistência (OMS, 2012). Isso significa que qualquer pessoa pode vivenciar a deficiência em algum momento da vida, e enfrentar desafios consequentes da falta de inclusão em setores sociais, sobretudo na educação.

Este é um tema de grande relevância e está incluído entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas. O objetivo é garantir,

até 2030, uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem contínua para todas as pessoas (ONU, 2015).

Sendo assim, a abordagem de Gestão de Design (GD) para o processo de inclusão em Instituição de Ensino Superior (IES) se justifica pela necessidade de aprimoramento dos sistemas educacionais, com objetivo de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (LBI, 2015).

No estudo de Schenkel (2024), a abordagem de GD em contexto universitário contribuiu para mapear as necessidades de estudantes com deficiência, a partir do relato de um estudante com deficiência visual de uma IES pública do sul do Brasil. Para tal, foram empregadas ferramentas do Design, como o Mapa da Jornada do Usuário, que possibilitou o levantamento de informações e analisar as etapas do processo de inclusão, contribuindo na proposição de melhorias.

Como enfatizado pela autora, há a necessidade de ampliar o escopo do estudo para outros contextos educacionais, com um maior público de estudantes com deficiência, permitindo um entendimento mais abrangente e embasado sobre a Inclusão no Ensino Superior.

Segundo o Censo de 2022, o Nordeste é a região onde se concentra o maior público com deficiência do país, sendo Pernambuco o quarto maior estado com pessoas nessa condição (IBGE, 2025). Nesse viés, o presente estudo em uma IES pública no nordeste brasileiro amplia o debate sobre inclusão, considerando as particularidades regionais, e contribui para o entendimento do tema de forma mais abrangente no cenário nacional.

Ressalta-se ainda que a coleta de dados sobre inclusão educacional é uma demanda global, apontado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como condição essencial para revelar desigualdades, compreender barreiras enfrentadas por determinados grupos, subsidiar a formulação de políticas públicas, além de possibilitar o monitoramento de sua implementação e resultados (UNESCO, 2020).

A UFPE, campo do referido estudo, ocupa posição de destaque no cenário acadêmico regional e nacional, sendo considerada uma das melhores universidades brasileiras em ensino (graduação e pós-graduação *stricto sensu*) e pesquisa (UFPE, 2025). O Regimento interno demonstra um compromisso formal com a inclusão e acessibilidade na instituição (UFPE, 2019).

A motivação pelo tema e campo de estudo provém da trajetória da autora ainda como estudante de Terapia Ocupacional, na assistência a estudantes e trabalhadores com deficiência inseridos no contexto de Ensino Superior nesta universidade pública.

A aproximação da pesquisadora com o Design, especificamente com a GD, surgiu de projetos interdisciplinares voltados à essa temática de Inclusão de Pessoas com Deficiência na UFPE, desenvolvidos pelo Laboratório de Tecnologia Assistiva (LabTATO/NTA) do Departamento de Terapia Ocupacional (UFPE), e com a parceria do Núcleo de Gestão de Design e o Laboratório de Design e Usabilidade (NGD/LDU) do Programa de Pós-graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A integração entre as áreas de Terapia Ocupacional e Design tem se mostrado promissora em contextos de saúde e trabalho, onde a utilização da GD aliada a uma abordagem centrada no ser humano contribuíram para o mapeamento e identificação de fragilidades, sistematização de ações e maior resolutividade dos processos (Amorim, 2021; Amaral, 2023; Athayde, 2025), constituindo-se como um referencial para aplicação em outros contextos, como a educação.

1.4 ADERÊNCIA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

Esta pesquisa está inserida na linha de Gestão de Design do Programa de Pós-graduação em Design (PÓSDESIGN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esta linha tem como base a “Gestão Estratégica do Design, aplicada a organizações de base tecnológica e social, incluindo setores de alto incremento tecnológico e também setores comunitários” (UFSC, 2025). E, considerando que esta proposta tem como finalidade elaborar recomendações para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, a utilização da abordagem de Gestão de Design contribui por considerar os aspectos operacionais, táticos e estratégicos (UFSC, 2025).

Esta pesquisa está vinculada ao Núcleo de Gestão de Design (NGD) e o Laboratório de Design e Usabilidade (LDU) da UFSC, que realizam estudos nas áreas de Design & Engenharia, com ênfase na Gestão de Design, Ergonomia,

Inovação Social, Tecnologia Assistiva, Processo, Produto e Serviço. E, em parceria com o Laboratório de Tecnologia Assistiva e Terapia Ocupacional & Núcleo de Tecnologia Assistiva – LabTATO da UFPE, um laboratório que desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação nas áreas de Tecnologia Assistiva e Terapia Ocupacional, numa perspectiva interdisciplinar e intersetorial (BRASIL, 2022).

1.5 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Esta proposta de pesquisa delimita-se, quanto ao espaço geográfico, aos Estados de Santa Catarina e Pernambuco. E, institucionalmente, à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), local em que esta pesquisadora está vinculada como mestranda, e à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o qual representa o contexto de estudo.

Temporalmente, esta pesquisa teve início em março de 2023 e tem previsão de término em fevereiro de 2026.

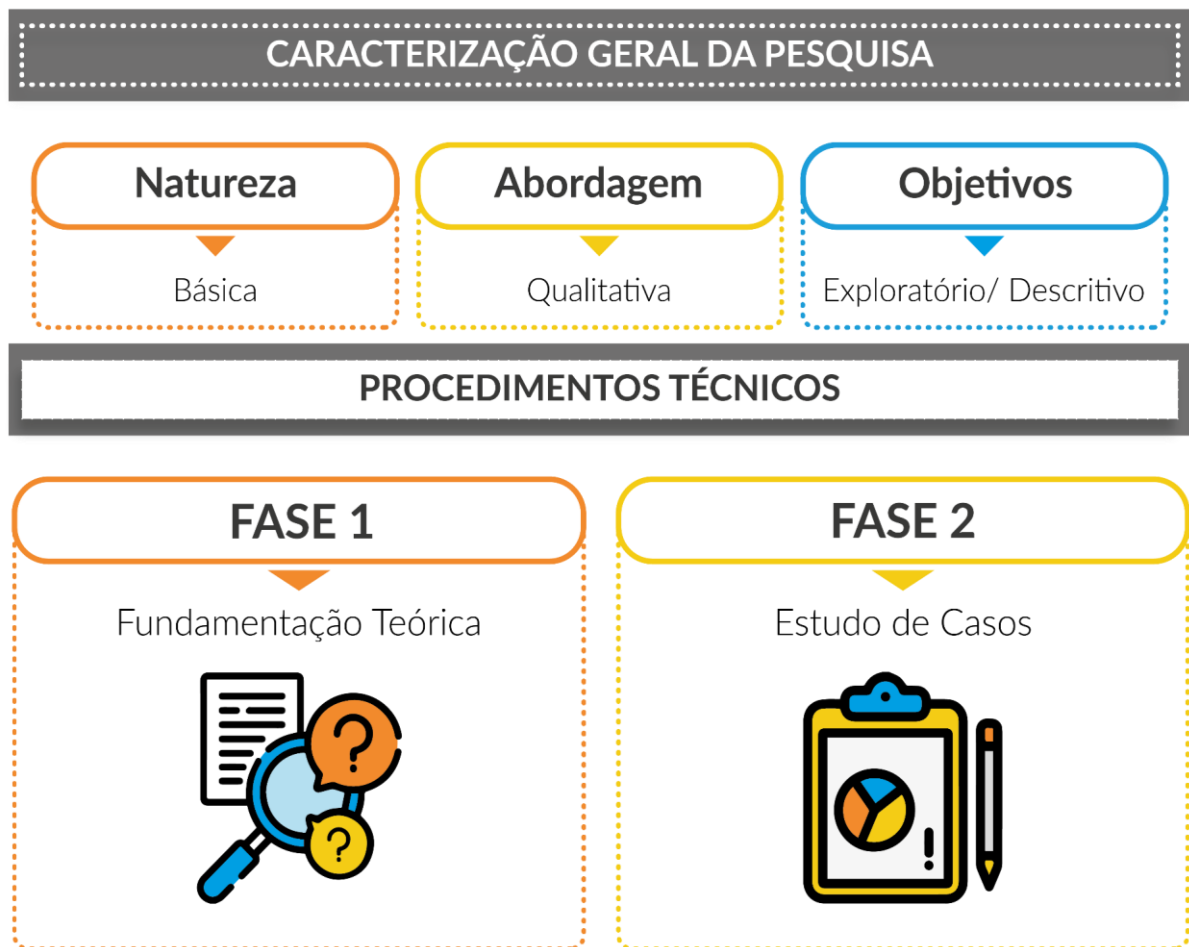
No âmbito científico, a pesquisa foi delimitada a partir de duas grandes áreas: o Design e a Terapia Ocupacional, e os temas: Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, Gestão de Design, Abordagem Centrada no Ser Humano. Assim, a partir das grandes áreas e dos temas, foram demarcados os recortes da pesquisa.

1.6 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica (Apolinário, 2011), com objetivo exploratório e descritivo (Gil, 2008), e com abordagem qualitativa (Gil, 2008; Minayo, 2007). Em relação aos procedimentos técnicos, é dividida em duas fases: Fase 1 - Fundamentação Teórica, realizou-se a pesquisa bibliográfica; Fase 2 - Estudo de Caso, realizou-se pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas (Gil, 2008).

A figura 1, apresenta a síntese dos procedimentos metodológicos realizados em cada fase da pesquisa.

Figura 1 - Síntese da Caracterização Geral da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este documento de dissertação está dividido em quatro capítulos e estruturado da seguinte forma:

Capítulo 1 – Introdução: apresenta a Contextualização e Problemática, Pergunta de pesquisa, Objetivos, Motivação e Justificativa, Aderência ao Programa de Pós-graduação, Delimitação e Caracterização Geral da Pesquisa e a Estrutura da Dissertação.

Capítulo 2 – Fundamentação Teórica: seguido pelos temas: As pessoas com deficiência no Ensino Superior; Design e subtópicos Gestão de Design, Design Centrado no Usuário; Terapia Ocupacional no Ensino Superior; e um panorama das

pesquisas sobre a atuação do Design e da Terapia Ocupacional com pessoas com deficiência no Ensino Superior, por meio de uma revisão integrativa.

Capítulo 3 – Procedimentos Metodológicos: apresenta a organização da pesquisa, suas fases e etapas e os procedimentos técnicos a serem adotados.

Capítulo 4 – Estudo de casos na UFPE: apresenta o desenvolvimento e resultados da pesquisa aplicada na Universidade Federal de Pernambuco.

Capítulo 5 – Apresenta as considerações finais da dissertação, quanto aos objetivos, resultados e futuros estudos.

Ao final do documento são apresentados as referências utilizadas, bem como os apêndices citados ao longo do documento.

2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos deste estudo oriundos das áreas do Design, Terapia Ocupacional e da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior. A figura 2 apresenta o contexto deste estudo.

Figura 2 - Contexto da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

2.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Neste tópico é discutido, brevemente, como as Pessoas com Deficiência (PcD) foram incluídas no processo educacional, os marcos históricos e legais deste processo, a definição de deficiência, e os facilitadores e barreiras para a participação social, inclusive no ensino superior.

2.1.1 Fases do processo de inclusão educacional

O acesso à educação e o direito à aprendizagem constituem garantias fundamentais reconhecidas internacionalmente e asseguradas pela legislação brasileira como direitos universais (BRASIL, 1988; UNESCO, 1998). Contudo, apesar de sua relevância para o desenvolvimento humano e social, a educação nem sempre esteve ao alcance das pessoas com deficiência.

Para compreender as fases da inclusão educacional, faz-se necessário, inicialmente, situar o processo mais amplo de inclusão social das pessoas com deficiência, considerando que, ao longo da história, a sociedade transitou por práticas de exclusão, segregação e integração, culminando, mais recentemente, na adoção da inclusão social como princípio orientador para a transformação dos sistemas sociais (Sassaki, 1997).

Nesse sentido, Sassaki (2011) descreve quatro fases e modelos estruturais da deficiência que expressam as diferentes atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência e suas implicações na participação social, sendo elas:

- **Fase 1 - Exclusão (da antiguidade ao século XIX):** Modelo de rejeição social, fundamentado em concepções negativas sobre seu valor social, resultando em abandono, marginalização e, em alguns contextos históricos, práticas de eliminação.
- **Fase 2 - Segregação (a partir do início do século XX):** Modelo Assistencialista, no qual pessoas com deficiência eram institucionalizadas e recebiam atendimento básico, mantendo-se afastadas da participação social.
- **Fase 3 - Integração (a partir de 1940):** Modelo Médico da Deficiência, caracterizado pelo acesso restrito a serviços de reabilitação e pela inserção condicionada de algumas pessoas com deficiência em escolas e no trabalho, mediante comprovação de capacidade.
- **Fase 4 - Inclusão (a partir de 1990):** Modelo Social da Deficiência, impulsionado pelos movimentos das próprias pessoas com deficiência e pela defesa da participação plena e da igualdade a partir da década de 1980, que desloca o foco do indivíduo para a adaptação dos sistemas e a eliminação de barreiras sociais.

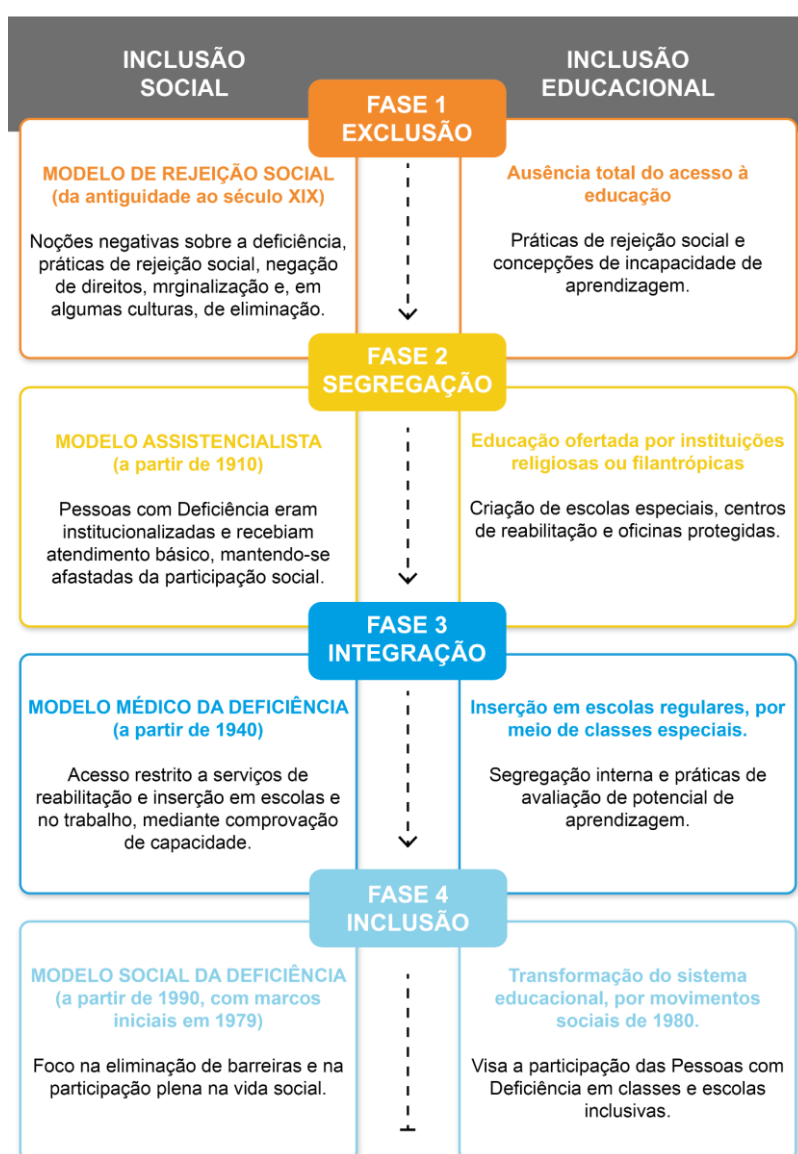
No campo educacional, segundo Sassaki (1997), a trajetória histórica da educação das pessoas com deficiência também pode ser compreendida a partir dessas quatro fases, que refletem mudanças progressivas na forma como a sociedade lida com a deficiência e o direito à educação:

- **Fase 1 - Exclusão:** Caracteriza-se pela ausência total do acesso à educação e a outros serviços sociais. Nesse período, as pessoas com deficiência eram frequentemente tratadas com rejeição, perseguição e exploração, sendo consideradas incapazes de aprender ou participar da vida social.
- **Fase 2 - Segregação:** Nesse momento, a educação era ofertada por instituições religiosas e filantrópicas, sem controle de qualidade ou participação do estado. Surgem escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas, à medida que a sociedade passou a reconhecer que as pessoas com deficiência também poderiam ser produtivas se tivessem acesso à educação e profissionalização, mas ainda com uma forma limitada de participação social.
- **Fase 3 - Integração:** A educação das pessoas com deficiência passa a ocorrer em escolas regulares, porém em classes especiais, segregadas internamente. Nesses espaços eram realizados testes de inteligência para selecionar apenas crianças com potencial de aprendizagem, reforçando práticas elitistas e excludentes que, segundo o autor, ainda persistem.
- **Fase 4 - Inclusão:** impulsionado por movimentos sociais na década de 1980, essa fase propõe a transformação do sistema educacional para incluir as pessoas com deficiência. Países como Estados Unidos, Canadá, Espanha e Itália foram pioneiros na implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas, promovendo a participação desse público em classes e escolas inclusivas.

De acordo com o autor, essas fases não ocorreram de forma simultânea e ainda podem coexistir práticas de exclusão e segregação; contudo, observa-se, atualmente, uma tendência mundial de substituição do modelo de integração pelo paradigma da inclusão (Sassaki, 1997).

Embora o autor apresente a evolução da inclusão educacional sob a perspectiva de mudanças de paradigma (Sassaki, 1997), nesta pesquisa essa abordagem é relacionada à organização temporal proposta por Sassaki (2011) acerca da participação social das pessoas com deficiência, por se tratarem dos mesmos paradigmas analisados sob o ponto de vista social, favorecendo a compreensão da evolução das concepções e práticas educacionais associadas à exclusão, segregação, integração e inclusão ao longo do tempo, conforme a figura 3.

Figura 3 - Fases de inclusão social e educacional.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Sassaki (1997; 2011).

2.1.2 Conceito de educação para todos e marcos internacionais da inclusão

O conceito de “educação para todos” é um relativamente recente no cenário internacional. Seu marco inicial ocorreu com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada na Tailândia em 1990, que reafirmou a educação como direito humano fundamental e enfatizou a necessidade de ampliar o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos, entre eles as pessoas com deficiência (UNESCO, 1998).

Nesse contexto, o movimento estabeleceu como objetivos a universalização do acesso à educação, baseada nos princípios da equidade e da justiça social; a promoção de ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores; o fortalecimento da articulação entre diferentes setores sociais, como saúde, assistência social e trabalho, para ampliar recursos e apoiar os estudantes; e o planejamento de estratégias e políticas públicas que assegurem a efetivação da educação para todos (UNESCO, 1998).

Essas diretrizes foram aprofundadas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994, cujo documento final, a Declaração de Salamanca, tornou-se referência internacional ao defender a inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em classes regulares, com práticas pedagógicas centradas na criança, e que as escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e promover sistemas educacionais mais equitativos (UNESCO, 1994). Esses eventos consolidaram compromissos globais e orientaram a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional.

À época, essas conferências internacionais já reconheciam que a promoção da inclusão educacional não se restringia às características individuais dos estudantes, mas demandava a adaptação dos ambientes, das práticas pedagógicas e da organização dos sistemas educacionais. Esse entendimento foi posteriormente fundamentado pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde e publicada em 2001, ao compreender a deficiência como resultado da interação entre condições de saúde e fatores contextuais, incluindo aspectos ambientais e pessoais. Nessa

perspectiva, o ambiente pode atuar tanto como facilitador quanto como barreira à participação social (OMS, 2001).

A Classificação Internacional de Incapacidade e Funcionalidade (CIF) possibilita uma análise integrada da funcionalidade, do desempenho e da participação das pessoas nos diferentes espaços sociais. No âmbito educacional, esse referencial evidencia que os estudantes com deficiência podem enfrentar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais, as quais influenciam diretamente a sua participação social e aprendizagem, enquanto ambientes adaptados e acessíveis atuam como facilitadores dos processos inclusivos (WHO, 2003).

Essa abordagem contribuiu para consolidação de uma definição inclusiva da deficiência, por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), tratado internacional pela ONU em 2006, que se tornou um marco internacional ao influenciar legislações e políticas em diversos países. Segundo a CDPD, pessoa com deficiência é a que tem um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

No campo educacional, a convenção reforçou a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, esse sistema deve ser estruturado de forma a garantir o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades (BRASIL, 2009). No Brasil, a CDPD serviu de base para a criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015), que incorporou esses princípios estabelecendo diretrizes para a eliminação de barreiras que impedem a participação plena das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da vida social, inclusive na educação (BRASIL, 2015).

Esses marcos articulam-se com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014) e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, os quais reforçam diretrizes voltadas à ampliação do acesso, da permanência e da participação desses estudantes, ao enfatizar a garantia de condições de acessibilidade, o fortalecimento do atendimento educacional especializado e o

desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva (Brasil, 2014;2025).

2.1.3 Inclusão, acessibilidade e barreiras sociais

Segundo a LBI, a acessibilidade diz respeito às condições necessárias para assegurar à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida o acesso e utilização, com segurança e autonomia, a ambientes, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, meios de transporte, sistemas de informação e comunicação, serviços públicos e coletivos, localizados tanto em áreas urbanas quanto rurais (BRASIL, 2015).

Historicamente, a acessibilidade tem sido representada pelo Símbolo Internacional de Acesso (SIA), representado pela figura de uma pessoa em cadeira de rodas e regulamentado pela ABNT NBR 9050 (ABNT, 2015). Este símbolo é utilizado para indicar espaços, serviços, equipamentos e mobiliários que dispõe de condições de acessibilidade, possibilitando seu uso por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (figura 4). No Brasil, a sua utilização tornou-se obrigatória a partir da Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985, que determinou sua adoção em todos os locais e serviços acessíveis (BRASIL, 1985).

Figura 4 - Símbolo Internacional de Acesso (SIA)

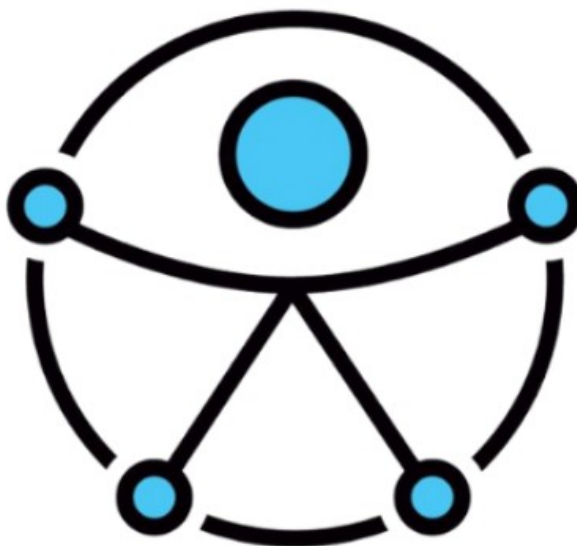


Fonte: ABNT (2015).

Com a ampliação do conceito de acessibilidade, o símbolo tradicional passou a ser questionado por não contemplar a diversidade das pessoas com deficiência. Nesse contexto, a partir de 2015, passou a ser difundido um novo símbolo de acessibilidade, de caráter mais inclusivo, veiculado pela ONU, denominado “*The Accessibility*”. O símbolo apresenta uma figura humana inserida em um círculo com os braços abertos, buscando expressar a diversidade humana e a ideia de inclusão para todas as pessoas, sendo utilizada como recurso de conscientização sobre acessibilidade e inclusão (ONU, 2015), conforme mostra a figura 5.

No contexto brasileiro, este símbolo tem sido incorporado em campanhas e manuais institucionais voltados à promoção da acessibilidade (Brasil, 2022;2025). Neste cenário, tramita o Projeto de Lei nº 2.199/2022, que propõe a substituição do símbolo tradicional por essa nova representação, com a finalidade de abranger as diferentes formas de deficiência e reforçar a promoção de ambientes mais inclusivos e acessíveis, alinhados a uma concepção ampliada de acessibilidade como direito universal (BRASIL, 2022).

Figura 5 - Novo símbolo da acessibilidade (The Accessibility)



Fonte: ONU (2015).

Em contrapartida à acessibilidade, as barreiras são entendidas como qualquer entrave, atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem esse

acesso, assim como a efetivação dos seus direitos relacionados à acessibilidade (BRASIL, 2015). Desse modo, a acessibilidade se concretiza quando tais barreiras são eliminadas ou reduzidas, possibilitando a participação social em igualdade de condições.

Segundo a LBI, essas barreiras podem se apresentar de diferentes formas: barreiras urbanísticas e arquitetônicas, relacionadas à inadequação dos espaços físicos, vias e edifícios; barreiras nos sistemas e meios de transportes, que dificultam o deslocamento; barreiras nas comunicações e na informação, que restringem o acesso a conteúdos, serviços e interações; barreiras tecnológicas, associadas ao acesso à recursos de tecnologia; e barreiras atitudinais, expressas por preconceitos, estigmas e comportamentos discriminatórios que limitem a participação social (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a abordagem proposta por Sasaki (2002) dialoga diretamente com esse entendimento ao sistematizar a acessibilidade em 6 dimensões articuladas: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e a atitudinal, cuja ausência ou fragilidade configura barreiras que dificultam ou impedem a inclusão social, conforme ilustrado na figura 6.

Figura 6 - Dimensões da acessibilidade



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Sassaki (2009).

Para o autor, inclusão ocorre quando os sistemas sociais são adaptados de acordo com diversidade humana, considerando inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos -, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sassaki, 2009).

2.1.4 Inclusão das Pessoas com Deficiência nas universidades brasileiras

No contexto do ensino superior brasileiro, a inclusão de pessoas com deficiência é orientada por um conjunto de marcos legais, políticos e pedagógicos que fundamentam o direito à educação e direcionam as políticas e práticas

institucionais. O quadro 1 a seguir apresenta uma linha do tempo desses principais instrumentos normativos.

Quadro 1 - Linha do tempo dos principais marcos legais e políticos da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Ano	Marco legal	Contribuições para inclusão nas IES
1988	Constituição Federal	Garante a educação como direito de todos, estabelecendo a base constitucional das políticas educacionais inclusivas.
2001	Decreto nº 3.956/2001	Ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa com Deficiência.
2002	Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, garantindo no sistema educacional cursos de formação e ensino.
2003	Portaria nº 3.284/2003	Define requisitos de acessibilidade para subsidiar processos de credenciamento institucional e reconhecimento de cursos no ensino superior.
2004	Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 que prioriza o atendimento às pessoas com deficiência, e nº 10.098/2000, que estabelece normas e critérios gerais de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em instituições, incluindo ambientes educacionais.
2005	Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e determina a oferta obrigatória de Libras na formação de professores e fonoaudiólogos.
2005	Editais do Programa INCLUIR	Criação e o fortalecimento de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Criada em 2008, e fortalecida em 2025 pelo decreto nº 12.686, garante o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.
2009	Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status de Emenda Constitucional, assegurando o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
2010	Decreto nº 7.234/2010	Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), fortalecendo políticas de permanência no ensino superior.
2014	Lei Nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional da Educação.

2015	Lei 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2016	Lei Nº 13.409/2016	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.
2017	Decreto Nº 9.235/2017	Dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior, incorporando critérios de acessibilidade.
2025	Decreto Nº 12.686/2025	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2013; 2014; 2025).

Nesse contexto, destaca-se o Programa INCLUIR, instituído pelo Ministério da Educação em 2005, como um instrumento central de operacionalização dessas diretrizes, ao fomentar a criação e o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O programa busca promover condições de acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do incentivo a ações voltadas à identificação e à eliminação de barreiras, contribuindo para a institucionalização e o fortalecimento das políticas de inclusão no ensino superior (BRASIL, 2013).

No campo educacional, a UNESCO (2020) destaca que a formulação de políticas inclusivas e equitativas requer a compreensão de que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes decorrem, sobretudo, da forma como o sistema educacional é estruturado, das abordagens pedagógicas adotadas, dos contextos de aprendizagem e dos processos de avaliação e acompanhamento do desempenho acadêmico.

No ensino superior, essas dificuldades se manifestam por inúmeras barreiras, tais como a falta acessibilidade que limitam a mobilidade e uso independente de espaços institucionais, a inadequação de recursos didáticos e pedagógicos às necessidades específicas dos estudantes, escassez de materiais didáticos acessíveis, e a ausência de acessibilidade em páginas e sistemas institucionais (Schenkel, 2024). Tais barreiras evidenciam que os obstáculos vivenciados pelos

estudantes não se restringem a condições individuais, mas estão diretamente relacionados a aspectos estruturais e organizacionais das instituições de ensino.

2.2 DESIGN

De acordo com o *World Design Organization* (WDO), o Design é compreendido como um processo estratégico voltado à resolução de problemas, capaz de impulsionar a inovação, fortalecer o desempenho organizacional e contribuir para a melhoria da qualidade de vida por meio do desenvolvimento de produtos, sistemas, serviços e experiências. É uma prática transdisciplinar e criativa, que transforma desafios em oportunidades, articulando inovação, tecnologia, pesquisa, negócios e usuários para gerar valor econômico, social e ambiental (WDO, 2015).

2.2.1 Design centrado no usuário

O design exerce um papel social relevante ao atuar em contextos que envolvem demandas coletivas e transformações sociais, contribuindo para a promoção da qualidade de vida e do bem-estar das pessoas (Martins; Merino, 2011). Nesse cenário, destacam-se abordagens projetuais orientadas por uma perspectiva humana e social, como o Design Centrado no Usuário.

O Design Centrado no Usuário orienta a resolução de problemas a partir da compreensão das necessidades, experiências e contextos dos usuários, adotando uma abordagem empática e participativa que reforça o impacto social do design, especialmente no atendimento às diversidades humanas, incluindo pessoas com deficiência (IDEO 2015).

No campo projetual do Design, o Guia de Orientação para o Desenvolvimento de Projetos (GODP) é uma metodologia de Design Centrado no Usuário, que organiza o desenvolvimento do projeto em três grandes momentos: inspiração, ideação e implementação, os quais que se desdobram em oito etapas, possibilitando que o Design seja projetado de maneira mais consciente (Merino, 2016, p.11), apresentado na figura 7.

Figura 7 - Visão geral do GODP: momentos e etapas



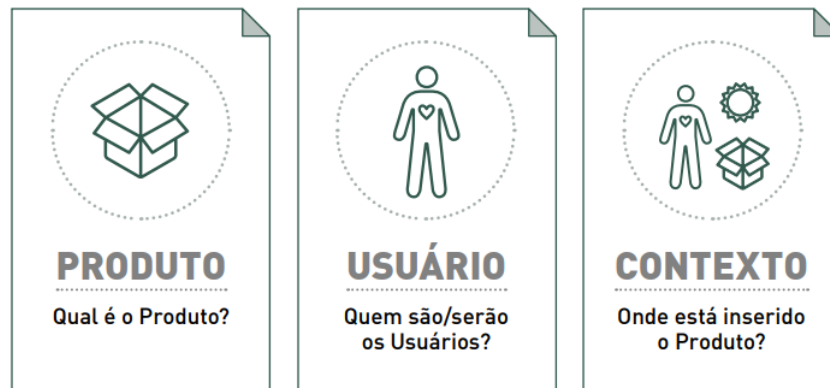
Fonte: Merino (2016, p.15)

O **Momento de Inspiração** compreende as etapas de identificação da oportunidade e o levantamento de dados, tendo como objetivo a compreensão aprofundada do contexto, do usuário e do problema a ser investigado. O **Momento de Ideação** envolve as etapas de organização e análise das informações coletadas, seguida da criação de alternativas de solução. E, o **Momento de Implementação** contempla a execução, viabilização e execução das propostas, preferencialmente com a participação dos usuários, assegurando que as soluções desenvolvidas atendam às necessidades identificadas ao longo do processo (Merino, 2016).

Com base no GODP, o desenvolvimento de um projeto centrado no usuário inicia-se pela definição dos Blocos de Referência, sendo **produto**: entendido como o resultado de um projeto que pode ser tangível (produto físico) ou intangível (serviço); **usuário**: todos os envolvidos no uso do produto/serviço; e **contexto**: compreendido como o ambiente e as condições que ocorre a interação entre o usuário e as

soluções projetadas produto/serviço (Merino, 2016), conforme apresentado na figura 8.

Figura 8 - Blocos de referência



Fonte: Merino (2016, p.9)

O GODP tem se mostrado pertinente na investigação de contextos sociais, especialmente em pesquisas voltadas à inclusão e à acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior. Sua aplicação abrange tanto o desenvolvimento de produtos quanto de serviços, destacando a participação de usuários reais ao longo do processo projetual.

No estudo de Silva (2022), foi utilizado para orientar a aplicação da ferramenta *displacement map*, contribuindo para o desenvolvimento de recursos assistivos destinados a pessoas com deficiência visual, especialmente nas etapas de identificação da demanda, avaliação e validação das soluções propostas.

Em outro contexto, a metodologia foi empregada no mapeamento do serviço e do processo institucional de inclusão no ensino superior, possibilitando a identificação de barreiras, a análise de processos e fluxos institucionais e a compreensão das políticas de inclusão existentes, e sugestão de soluções voltadas ao enfrentamento das fragilidades identificadas (Schenkel, 2024).

2.3 GESTÃO DE DESIGN NAS ORGANIZAÇÕES

No dicionário, a palavra “Gestão” se refere ao ato de gerir, gerência, administração (Ferreira, 2019). No campo do Design, Best (2012) define que “Gestão” diz respeito às pessoas e processos que estão presentes no gerenciamento, na organização, no controle e na administração de empresas.

A Gestão de Design surge na Grã-Bretanha nos anos 1960, inicialmente voltada à mediação entre escritórios de design e seus clientes. Nesse período, Michael Farr identifica a função do gerente de design como estratégica para assegurar a eficácia dos processos projetuais, evidenciando o papel do design nos setores industrial e econômico (Mozzota, 2011).

A partir desse contexto, observa-se a consolidação do campo, marcada pela criação de instituições dedicadas à pesquisa e difusão da área, como o *Design Management Institute* (DMI), fundado em 1975, que passou a promover a integração entre design, gestão e inovação, destacando sua relevância para os negócios, a sociedade e a cultura. Para o DMI, a Gestão de Design é, resumidamente o lado comercial do design, abrangendo processos, decisões, e estratégias que viabilizam a inovação e criação de produtos, serviços, e ambientes mais eficazes, com impacto positivo na qualidade de vida de seus usuários e o desempenho das organizações (DMI, 2014).

Segundo Best (2009), o design pode ser compreendido como “um processo de resolução de problemas centrado nas pessoas” (p. 12), enquanto a gestão refere-se às pessoas e processos voltados ao gerenciamento, organização, controle e administração da organização.

Para Mozota (2011), a gestão de design é incorporada nas organizações a partir de três níveis: operacional, tático e estratégico, que auxiliam a empresa nos processos decisórios (Mozota, 2011). De acordo com Best (2012), cada nível possui metas específicas, o nível operacional envolve produtos, projetos, e equipes alinhado à estratégia da empresa; o nível tático é responsável por executar as estratégias de negócio operando dentro e através das áreas funcionais; o nível estratégico determina a direção estratégica que a empresa irá tomar.

No cenário acadêmico, o Planejamento Estratégico Institucional (PEI) tem como finalidade definir a missão e a visão de futuro da instituição, bem como estabelecer objetivos e tópicos estratégicos alinhados a esses princípios. No caso da Universidade Federal de Pernambuco, o PEI 2013–2027 delineia a visão

institucional projetada para 2027 e orienta a atuação da gestão ao longo de um período de 15 anos, estruturado em três ciclos de 5 anos, correspondentes aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UFPE, 2013).

No que se refere ao PDI 2025–2029 da UFPE, destacam-se objetivos diretamente relacionados à inclusão e à gestão institucional, tais como: a ampliação da qualidade e da oferta dos cursos de graduação e pós-graduação; a redução da evasão e da retenção acadêmica; a melhoria das oportunidades acadêmicas e profissionais; o fomento a ações voltadas à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade; a expansão de iniciativas de inclusão social e diversidade; o fortalecimento da gestão estratégica; e a melhoria da infraestrutura física da universidade.

Nesse sentido, o design pode ser compreendido como uma área de conhecimento estratégica para o aprimoramento da gestão institucional no ambiente universitário, uma vez que ao articular-se com a atividade de gestão, auxilia na resolução sistemática de problemas complexos (Mozzota, 2011), e por adotar uma abordagem centrada nas pessoas, contribui serviços e experiências dos usuários, possibilitando a criação de estratégias mais eficazes e alinhadas às necessidades reais dos diferentes públicos, (Best, 2009), podendo ser aplicado no contexto de inclusão dos estudantes com deficiência.

2.4 TERAPIA OCUPACIONAL E A ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

A Terapia Ocupacional é uma profissão que surgiu no início do século XX, em Nova York, em um contexto marcado por transformações sociais, econômicas e sanitárias, como o avanço da medicina científica, o tratamento moral e o movimento das artes e ofícios (Schwartz, 2002). Com bases estruturadas nos campos da Saúde Mental e da Reabilitação Física, a profissão se consolidou ao utilizar a ocupação como forma de tratamento, especialmente no cuidado às pessoas com deficiência.

Na Saúde Mental, a profissão se desenvolve a partir das abordagens asilares orientadas pelo tratamento moral, que utilizava o trabalho como elemento de disciplina e reorganização da vida cotidiana (Soares, 2007). No Brasil, práticas ocupacionais já eram adotadas desde o período imperial, especialmente no Hospício

D. Pedro II, contribuindo para o posterior reconhecimento legal da Terapia Ocupacional em 1969 (De Carlo & Bartalotti, 2001; Brasil, 1969).

No campo da Reabilitação Física, a profissão ganhou força durante o pós-guerra e a industrialização, quando oficinas e programas ocupacionais passaram a reabilitar soldados feridos e trabalhadores incapacitados (Schwartz, 2002; Soares, 2007). Esse cenário se articula ao Movimento Internacional de Reabilitação promovido por organizações como ONU, OIT, OMS e UNESCO, que impulsionou políticas e programas destinados às pessoas com deficiência em vários países (De Carlo & Bartalotti, 2001).

No Brasil, a Terapia Ocupacional como profissão se consolida a partir do decreto-lei nº 938 de 1969, em seu artº 4, competia: “executar métodos e técnicas terapêuticas e recreacional com a finalidade de restaurar, desenvolver e conservar a capacidade mental do paciente” (Brasil, 1969).

Décadas depois, observa-se uma ampliação significativa do escopo de atuação da profissão, acompanhando transformações nos paradigmas em saúde e nos modelos de compreensão do processo saúde-doença. De acordo com a Federação Mundial da Terapia Ocupacional (*World Federation of Occupational Therapists - WFOT*), a Terapia Ocupacional é definida como:

...uma profissão da área da saúde centrada no cliente, preocupada em promover a saúde e o bem-estar por meio da ocupação. O principal objetivo da Terapia Ocupacional é viabilizar a participação das pessoas em suas atividades da vida cotidiana. Os terapeutas ocupacionais alcançam esse resultado trabalhando com pessoas e comunidades para aumentar sua capacidade de se engajar nas ocupações que elas desejam, precisam ou são esperadas para que elas façam, modificando a ocupação ou o ambiente para melhor apoiar o seu engajamento ocupacional (WFOT, 2012, p. 4, tradução livre).

Sendo assim, a prática do terapeuta ocupacional é sob uma perspectiva humanizada, pois é baseada em uma relação de comunicação com seus clientes, considerando suas experiências e desejos. É direcionada por domínios e processos, sendo o domínio relacionados com as competências da profissão, e no processo, as ações que estes profissionais desenvolvem centrados no cliente e focados no envolvimento em ocupações desejadas (AOTA, 2020).

A figura 9, exhibe esses conceitos que orientam a sua prática, e proporcionam um suporte para a participação do indivíduo nas ocupações, apoiados em um

modelo biopsicossocial, que considera a interação entre o indivíduo e suas ocupações e o contexto (fatores pessoais e ambientais) (AOTA, 2020).

Figura 9 - Domínio e Processo da Terapia Ocupacional



Fonte: American Occupational Therapy Association (2020).

De acordo com Madaschi (2023), as práticas da Terapia Ocupacional no contexto acadêmico podem ser estruturadas em três eixos principais de atuação:

1. Sob a perspectiva do terapeuta ocupacional, considerando sua análise do contexto educacional e suas reflexões sobre o papel e as possibilidades de atuação da profissão nesse ambiente;
2. Nas ocupações que integram o cotidiano escolar, considerando as diferentes abordagens centradas nas ocupações, voltadas a melhorar o desempenho e a participação do aluno;
3. Pela colaboração com os diversos atores do processo de inclusão.

Desse modo, a atuação deste profissional é ampla, e engloba: análise de demandas (pedagógicas, comportamentais, sensoriais, físicas e estruturais, e de

recursos humanos); plano de ação (compreende a análise da atividade, metas, e definição da intervenção; Implementação e acompanhamento - e Reavaliação - (Nepomuceno, Sandes, 2023).

No Ensino Superior, a atuação da Terapia Ocupacional no comitê de inclusão de uma universidade pública federal envolve ações articuladas voltadas ao acompanhamento do processo de inclusão, avaliação no ingresso, condução e monitoramento de fluxos institucionais, confecção de recursos de tecnologia assistiva e promoção de ações de sensibilização, coordenadores de curso e demais atores envolvidos na garantia da acessibilidade e da permanência acadêmica (Galvão; Polia, 2023).

Essas ações evidenciam a competência da Terapia Ocupacional nesse contexto, com a identificação de demandas e mediação entre sujeitos, ambientes e políticas institucionais, contribuindo para a redução de barreiras, a promoção da participação e o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto universitário.

2.5 PANORAMA DE ESTUDOS RELACIONADOS ÀS CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN E DA TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Com a finalidade de compreender a atuação dessas áreas em contexto de inclusão no ensino superior, realizou-se uma **Revisão Integrativa da Literatura**, segundo etapas sugeridas por Botelho, Cunha e Macedo (2011), sendo estas: 1) Identificação do tema e seleção da questão; 2) Definição dos critérios de inclusão e exclusão; 3) Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4) Categorização dos estudos selecionados; 5) Análise e interpretação dos resultados; 6) Síntese do conhecimento.

A partir disso, deu-se início a etapa 1 da pesquisa com a formulação da pergunta de pesquisa: *“Como o Design e a Terapia Ocupacional podem contribuir para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior?”*

Para tal, realizou-se a pesquisa abrangendo estudos em nível local/regional, nacional e internacional, incluindo teses, artigos e dissertações, com foco em estudos que abordassem a atuação do Design e/ou da Terapia Ocupacional com pessoas com deficiência no contexto do Ensino Superior. A estratégia de busca é descrita a seguir:

Local/Regional - Busca de teses e dissertações nos repositórios da UFPE e UFSC, dos programas de pós-graduação nas áreas de Design e Terapia Ocupacional. Esta escolha se deu por conveniência por serem instituições envolvidas neste estudo, e de formação da pesquisadora. Identificou-se que ambas as instituições não possuem programas de pós-graduação em Terapia Ocupacional, no entanto, considerou que seus referenciais e práticas podem estar presentes de forma transversal, em razão do caráter interdisciplinar do Design.

Nacional - Busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), base que reúne teses e dissertações de instituições brasileiras de ensino e pesquisa, defendidas no país e no exterior por autores brasileiros, e que conta com um acervo superior a 900 mil trabalhos acadêmicos.

Internacional - Busca na *Web of Science* e *Scopus*, pelo caráter interdisciplinar; e *PROQUEST* (indexada na *Web of Science*), por reunir a maior coleção mundial de teses e dissertações.

Para realizar a busca, foram utilizados os seguintes descritores nas respectivas bases de dados, escolhidos seguinte critérios de resultados de estudos encontrados, conforme quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Descritores e bases de dados da revisão, conforme as respectivas áreas.

Abrangência	Design		Terapia ocupacional	
	Base	Descritor	Base	Descritor
Local	Repositório UFSC	Aplicação de filtro pelo pesquisador - ano, e critérios de inclusão.	Repositório UFSC	Não há banco de dados
Local	Repositório UFPE	Aplicação de filtro pelo pesquisador - ano, e critérios de inclusão.	Repositório UFPE	Não banco de dados
Nacional	BDTD	(design and "pessoa com deficiência" AND "ensino superior")	BDTD	("terapia ocupacional" AND "pessoa com deficiência" AND "ensino superior")
Internacional	<i>Web of Science</i>	(design and "people with disability" or "disabled persons" AND "higher education")	<i>Web of Science</i>	("occupational therapy" and "people with disability" or "disabled persons" AND "higher education")

Internacional	<i>Scopus</i>	(design and "people with disability" or "disabled persons" AND "higher education")	<i>Scopus</i>	("occupational therapy" AND "people with disability" or "disabled persons" and "higher education")
Internacional	<i>Proquest</i>	("design") AND "Students with disabilities" AND ("higher education" OR "especial education")	<i>Proquest</i>	("occupational therapy") and "students with disabilities" AND ("higher education" OR "especial education")

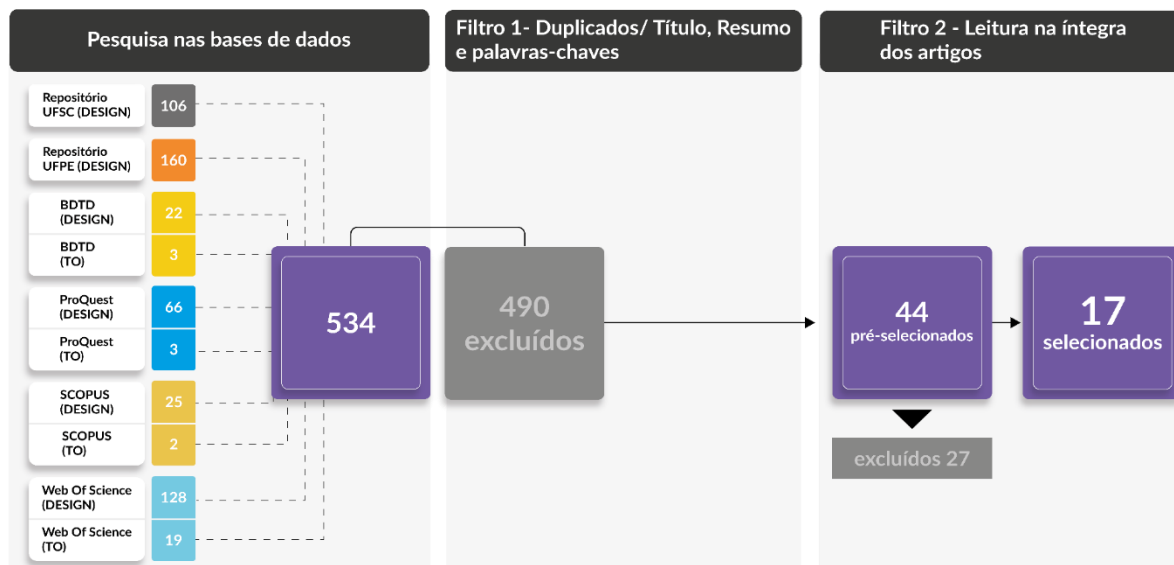
Fonte: elaborado pela autora (2026).

Na etapa 2, foram definidos os critérios de inclusão e exclusão, com o objetivo de assegurar a seleção de estudos pertinentes e alinhados ao escopo da pesquisa, sendo priorizados estudos que relacionassem diretamente a atuação das áreas do Design e/ou a Terapia Ocupacional para Inclusão de Pessoa com Deficiência no Ensino Superior. Foram incluídos artigos, teses e dissertações nos últimos 5 anos (2020-2025), de livre acesso e disponíveis nos idiomas português, inglês e espanhol.

Desse modo, foram identificados 534 estudos nas bases de dados investigadas. No filtro 1, foram excluídos 490 estudos que não atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos, dentre os quais: publicações anteriores a 2020; estudos não disponíveis em acesso aberto; textos disponíveis em outros idiomas; pesquisas fora do escopo do estudo, ou seja, que não abordavam a atuação do Design e/ou da Terapia Ocupacional na inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior; e registros duplicados.

Na etapa 3, foram definidos os estudos pré-selecionados e selecionados. Para isso, aplicou-se o filtro 2, no qual 44 estudos foram pré-selecionados a partir da leitura de títulos, resumos e palavras-chave. Nesta fase, foram excluídos 27 estudos, sendo 15 por não estarem disponíveis para a leitura completa, 9 por não se enquadrarem no escopo da pesquisa, e 3 duplicados nas bases de dados. Ao final desta etapa, 17 estudos foram selecionados para compor a análise. O processo de seleção está retratado na figura 10.

Figura 10 - Fluxograma da Revisão Integrativa da Literatura



Fonte: Elaborado pela autora, com base em por Botelho, Cunha e Macedo (2011).

Na etapa 4, os estudos selecionados foram sintetizados e categorizados conforme os seguintes dados: Base de dados; Identificação/ano/instituição; Objetivo do estudo; Abordagens utilizadas pelas áreas do Design e da Terapia Ocupacional; E, com vistas a compreender melhor as contribuições das respectivas áreas para a inclusão nas IES, relaciona-se esta contribuição ao enfrentamento das barreiras de acessibilidade nas IES, tomando como referência Sasaki (2009) (Quadros 3 e 4).

Quadro 3 - Relação de estudos de Design sobre inclusão nas IES, e suas contribuições quanto às barreiras de acessibilidade.

Base de dados	Autores / ano / instituição	Objetivo do estudo	Abordagens utilizadas pelo Design	Contribuições do Design quanto às barreiras de acessibilidade nas IES
---------------	-----------------------------	--------------------	-----------------------------------	---

Repositório UFSC	<i>Dissertação</i> Schenkel (2024)	Identificar as fragilidades e potencialidades do processo de inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio de uma abordagem da Gestão de Design e do Design Inclusivo, utilizando ferramentas e técnicas do Design de Serviços.	Gestão de Design; Design Inclusivo; Design de Serviço; Metodologia projetual centrada no usuário - GODP.	<i>METODOLÓGICA</i> Mapeamento do processo de inclusão, diagnóstico do serviço de inclusão e proposição de melhorias para enfrentamento de barreiras.
Repositório UFPE	<i>Tese</i> Santos (2024)	Propor um modelo de análise do comportamento do usuário centrado na orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual em rotas acessíveis internas.	Design centrado no usuário; Design Universal.	<i>ARQUITETÔNICA</i> Criação do Método BEN - uma ferramenta que guia o pesquisador e/ou profissional na coleta e análise de dados junto aos usuários com deficiência visual em rotas acessíveis.
Repositório UFSC	<i>Tese</i> Moraes (2020)	Desenvolver um modelo para a avaliação do design de recursos educacionais digitais bilíngues (Libras/Português).	Design da informação; Design da interface;	<i>COMUNICACIONAL</i> Criação de um Modelo de Avaliação de Recursos Educacionais Digitais Bilíngues (Libras/Português), destinado ao público surdo.
BDTD	<i>Tese</i> Araújo (2022) PUC-Rio	Favorecer o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência a partir do reconhecimento de seus olhares e vozes.	Design em parceria. Histórias de Vida	<i>ATITUDINAL</i> Formação de grupos de encontro e elaboração da plataforma digital de comunicação - PLURAI, que visa aproximação entre estudantes com deficiência, professores e comunidade acadêmica, contribuindo na mudança de comportamentos e atitudes.
BDTD	<i>Tese</i> Viário (2022) UFRGS	Propor um framework que contribua para o processo de projeto e desenvolvimento de GIT, considerando os Núcleos de Acessibilidade.	Design centrado no usuário.	<i>INSTRUMENTAL</i> Mapeamento de processos, métodos e ferramentas de GIT na universidade. Elaboração de um framework GIT+, para auxiliar no desenvolvimento de gráficos instrucionais táteis para pessoas com deficiência visual.
BDTD	<i>Dissertação</i> Luzo (2023) UFMA	Analisar as contribuições do Design de Informação e Interação na estruturação da interface de Portal de periódicos científicos, na promoção da acessibilidade de usuários com deficiência visual.	Design da informação e da interação.	<i>COMUNICACIONAL</i> Análise dos aspectos de acessibilidade do portal de periódicos da instituição, identificando áreas para melhorias técnicas e propondo recomendações, além de fomentar a conscientização sobre a importância da acessibilidade na WEB.

BDTD	<i>Dissertação</i> Gonçalves (2023) UFRRJ	Avaliar a acessibilidade da interface de um curso de especialização lato sensu, considerando a acessibilidade digital na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).	Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).	<i>COMUNICACIONAL</i> Avaliação da acessibilidade em ambiente virtual de aprendizagem, recomendações, e proposição de um ciclo avaliativo de acessibilidade digital.
SCOPUS	<i>Artigo</i> Stambekova et al., (2022) KazNPU	Obter a opinião de professores sobre o design universal na criação de um modelo de educação pré-universitária para pessoas com deficiência em um sistema de ensino superior inclusivo.	<i>Universal Design</i>	<i>METODOLÓGICA</i> Análise sobre a educação pré-universitária de estudantes com deficiência na perspectiva de professores, tendo como base o Design universal, e proposição de recomendações para a melhoria das oportunidades educacionais.
SCOPUS	<i>Artigo</i> Valle-Flórez et al., (2021) University of León	Analisar as dificuldades que os professores encontram ao promover a educação inclusiva para oferecer formação adequada às suas necessidades.	<i>Universal Design for learning (UDL)</i>	<i>METODOLÓGICA</i> Aponta a necessidade de adaptações curriculares, e fornece recomendações quanto à formação de professores sobre Design para todos, acessibilidade, e UDL e suas implicações práticas.
SCOPUS	<i>Artigo</i> Ndlovu (2021) University of Johannesburg	Explorar a eficácia do fornecimento de TA e dispositivos assistivos em termos de capacitação da aprendizagem de alunos com deficiência.	<i>Universal Design for Learning (UDL)</i>	<i>METODOLÓGICA</i> O UDL é recomendado como uma intervenção para melhorar o acesso à aprendizagem. O fornecimento de dispositivos assistivos incorporados ao UDL promove ambientes educacionais para todos os alunos.
SCOPUS	<i>Artigo</i> Díaz-Vega; Moreno-Rodríguez, López-Bastias, (2020) Universidad Rey Juan Carlos.	Analisar o nível de conhecimento e implementação dos princípios e estratégias do DIU por professores universitários.	<i>Universal design for instruction (UDI)</i> <i>Universal Design for Learning (UDL)</i>	<i>METODOLÓGICA</i> Análise de relatório institucional com base nas diretrizes de DIU, levantando dados sobre conhecimento e práticas de UDI e UDL por professores, e fornece recomendações para reforçar a informação e formação de professores para as necessidades de pessoas com deficiência.

PROQUEST	<i>Tese</i> Bradshaw (2020) California State University	Investigar o que profissionais universitários sabem e acreditam de práticas inclusivas, especificamente o UDL, o conhecimento e atitudes em relação aos alunos com deficiência ocultas, e quais práticas de UDL são aplicadas.	<i>Universal Design for Learning (UDL)</i>	METODOLÓGICA Proporcionou uma compreensão sobre a aprendizagem na IES, e com o UDL contribui para uma prática pedagógica inclusiva e uma estratégia institucional na direção de aprimorar o ensino e aprendizado, reduzir barreiras, e contribuir para cultura universitária mais inclusiva.
PROQUEST	<i>Tese</i> Edwards (2024) Fairleigh Dickinson University	Compreender a percepção de educadores sobre o UDL, e como educadores e as instituições de ensino superior percebem a implementação de princípios do UDL na criação de cursos e métodos de ensino.	<i>Universal Design for Learning (UDL)</i>	METODOLÓGICA Evidencia lacunas no conhecimento de professores por métodos de ensino inclusivos, e fornece recomendações apoiadas no UDL, enfatizando a importância de métodos de ensino diversificados para alunos com e sem deficiência.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Quadro 4 - Relação de estudos da Terapia Ocupacional sobre inclusão nas IES, e suas contribuições quanto às barreiras de acessibilidade.

Base de dados	Autores / ano / instituição	Objetivo do estudo	Abordagens utilizadas pela Terapia Ocupacional	Contribuições da Terapia Ocupacional quanto às barreiras de acessibilidade nas IES
BDTD	<i>Tese</i> Silva 2024 UFSM	Compreender de que modo o cotidiano acadêmico possibilita o desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao coletivo, reforçando uma cultura universitária inclusiva.	História Oral	ATITUDINAL Proporcionar um espaço de diálogo sobre o cotidiano universitário pelos olhares de estudantes com deficiência, gerando reflexões sobre processos inclusivos.
SCOPUS	<i>Artigo</i> Nogueira; Oliver. (2022) UFSCar	Discutir ações realizadas por terapeutas ocupacionais gestoras de núcleos de inclusão em instituição de ensino superior	Gestão	PROGRAMÁTICA Identifica e discute a participação de terapeutas ocupacionais em atividades de gestão de núcleos de acessibilidade, abordando suas ações, os desafios da inclusão e as possibilidades de ampliar a participação institucional e social de jovens com deficiência.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Etapa 5: análise e interpretação dos resultados - Dos 16 estudos analisados, observa-se que a área do Design concentra a maioria dos estudos, sendo 6 teses, 3 dissertações e 7 artigos. Quanto à área de Terapia Ocupacional, têm-se 1 tese e 1 artigo. Nota-se, que nos últimos cinco anos houve poucos estudos relacionando o Design e/ou a Terapia Ocupacional no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Os resultados corroboram com a lacuna em pesquisas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior nas áreas do Design (Bradshaw, 2020) e Terapia Ocupacional (Nogueira, Oliver, 2022).

No que se refere a localização dos estudos, observa-se que, em âmbito local (UFPE e UFSC), foram identificados poucos trabalhos (n3) que abordam a temática de Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior na área do Design, apesar de ambas as instituições ofertarem cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado que contemplam linhas de pesquisa voltadas à problemas sociais.

A UFPE destaca-se como pioneira e referência nacional em ensino e pesquisa em Design, de caráter interdisciplinar e ênfase em linhas de investigação que articulam Design, Tecnologia, Ergonomia e Sociedade (UFPE, 2025). Já o Programa de Pós-Graduação em Design da UFSC tem como linhas de pesquisa Gestão, Mídia e Tecnologia, que acompanha o desenvolvimento e crescimento social e tecnológico do país (UFSC, 2025). Não houve estudos relacionados à Terapia Ocupacional, em nível de mestrado e doutorado nessas instituições, por não disporem de programas de pós-graduação na área. Ainda assim, havia a expectativa de localizar pesquisas, considerando o caráter interdisciplinar do Design.

Em âmbito nacional, as regiões onde se localizam os estudos foram, respectivamente, para o Design, a região sul (n3), sudeste (n2) e nordeste (n2), e para a Terapia Ocupacional, região sudeste (n2) e sul (n1). Os resultados revelam uma escassez de estudos voltados à região nordeste, apesar de esta concentrar a maior população com deficiência do país, de acordo com o último censo (IBGE, 2025).

Já a nível global, a inclusão no ensino superior é discutida em diferentes regiões do mundo, com estudos identificados na Espanha (n=2), Estados Unidos (n=2), África do Sul (n=1) e Cazaquistão (n=1). Apesar das diferenças culturais, os

países compartilham o desafio de enfrentar barreiras que se manifestam em dimensões físicas, sociais, psicológicas e sistêmicas (UNESCO, 2020).

Estas barreiras envolvem a falta de adaptação de currículos (Valle-Florez, *et al.* 2021), falta de capacitação e experiência de professores no atendimento à populações diversas (Bradshaw, 2020; Diaz-Vega; Moreno-Rodriguez, Lopez-Bastias, 2020; Valle-Florez, *et al.* 2021, Ndlovu, 2021; Edwards, 2024); atitudes e crenças capacitistas (Valle-Florez, *et al.* 2021; Ndlovu, 2021; Bradshaw, 2020), desconhecimento sobre abordagens inclusivas (Diaz-Vega; Moreno-Rodriguez, Lopez-Bastias, 2020; Edwards, 2024), desconhecimento sobre os serviços de apoio aos estudantes com deficiência nas universidades (Valle-Florez, *et al.* 2021), falta de fornecimento de tecnologias assistivas (Ndlovu, 2021) e falta de apoio institucional (Edwards, 2024).

Em relação às principais abordagens utilizadas pelas respectivas áreas, no Design muitos artigos retratam o uso de abordagens simultâneas, o que prevalece é o Universal Design for Learning (UDL) ou Design Universal para Aprendizagem (DUA) (n6), seguido do Design Centrado no Usuário (n3), Design da Informação (n2) Gestão de Design (n1), Design de Serviço (n1), Design da interface (n2), Design de Parceria (n1), História de Vida (n1), Design Inclusivo (n1), Metodologia Projetual GODP (n1).

O *Universal Design for Learning* é uma abordagem desenvolvida pela *Center for Applied Special Technology (CAST)*², o UDL é uma estrutura de Design pedagógico inclusivo, baseado nos princípios do Design Universal, parte da premissa de que a criação de cursos de modo proativo, centrado no aluno e atenta à sua diversidade desde o início, promove ambientes de aprendizagem mais acessíveis e aumenta o engajamento acadêmico em todos os níveis de ensino (CAST, 2025).

Na literatura, o UDL foi apontado em contextos de análise e recomendações de métodos e práticas de ensino inclusivos (Stambekovaa *et al.*, 2022; Vallez-Flórez *et al.*, 2021; Edwards, 2024), diagnóstico de relatórios institucionais (Diaz-Vega;

² Fundada em 1984, o CAST é uma organização sem fins lucrativos voltada à pesquisa e ao desenvolvimento educacional, responsável pela criação da estrutura do UDL e de suas diretrizes. Esses referenciais são utilizados mundialmente por instituições de ensino para tornar a educação e o aprendizado mais inclusivos e acessíveis a uma população diversa de estudantes (CAST, 2025).

Moreno-Rodriguez; Lopez-Bastias; 2020), avaliação de ambiente virtual (Gonçalves, 2023), e aliado ao fornecimento de tecnologia assistiva para apoiar a aprendizagem (Ndlovu, 2021).

Também são apontadas abordagens humanas que tem como princípio fundamental a participação do usuário para projetar soluções de acordo com as suas necessidades, sendo o Design Centrado no Usuário (DCU), Design Inclusivo (DI) e a Metodologia Projetual GODP, e o Design de Parceria. O Design Centrado no Usuário é uma abordagem de resolução de problemas que coloca o usuário no centro do processo projetual, com objetivo de criar soluções, produtos e serviços alinhados às suas necessidades reais (IDEO, 2015).

Esta abordagem foi destacada nos estudos de Viário (2022) que, ao propor a elaboração de um framework de gráficos instrucionais táteis, levantou demandas e análise de tarefas dos usuários projetistas, núcleos de acessibilidade, e alunos com deficiência visual. Schenkel (2024) mapeou o processo de inclusão de uma universidade, utilizando a Metodologia de projetos GODP, baseada no DI, para o levantar informações através entrevistas com os atores do processo (estudantes com deficiência, setor de acessibilidade, professores), realizar diagnóstico e propor ações; Santos (2024) realizou uma análise do comportamento do usuário centrado em atividades simuladas e grupos focais com pessoas com deficiência visual, focadas na orientação e mobilidade em rotas internas acessíveis, resultando na elaboração do Modelo Ben de recomendação.

Na etapa 6, os resultados apontaram para uma predominância de estudos oriundos da área do Design, os quais se concentram, em sua maioria, na análise de sistemas, serviços, ambientes digitais e processos institucionais, enquanto a Terapia Ocupacional apresenta uma produção mais incipiente, conectada às experiências cotidianas, à participação social e à gestão da inclusão.

No campo do Design, os estudos analisados demonstram uma atuação expressiva no enfrentamento de diferentes dimensões de barreiras de acessibilidade proposta por Sasaki (2020). As contribuições concentram-se especialmente nas barreiras metodológicas, comunicacionais, arquitetônicas, instrumentais e atitudinais, por meio da aplicação de abordagens como o Design Universal e o Universal Design for Learning (UDL/DUA) (Stambekovaa et al., 2022; Valle-Flórez et al., 2021; Ndlovu, 2021; Edwards, 2024), o Design Centrado no Usuário e Design

Inclusivo (Schenkel, 2024; Viário, 2022; Santos, 2024); o Design da Informação (Moraes, 2020, Luzo, 2023), o Design de Serviços e a Gestão de Design (Schenkel, 2024).

Essas abordagens possibilitam a análise de ambientes e espaços físicos, recursos educacionais, sistemas de comunicação institucional, e processos de inclusão, resultando na proposição de métodos, modelos, ferramentas e sugestões voltadas à ampliação da acessibilidade e da participação acadêmica dos estudantes com deficiência.

A recorrência do UDL/DUA nos estudos, especialmente no contexto internacional, indica que essa abordagem tem sido compreendida como uma estratégia para a promoção da inclusão no ensino superior. Os achados reforçam que a adoção de princípios do UDL contribui para a redução de barreiras à aprendizagem, ao incentivar currículos flexíveis, métodos de ensino diversificados e ambientes educacionais mais responsivos à diversidade dos estudantes (CAST, 2025; Bradshaw, 2020; Edwards, 2024). Entretanto, os estudos também apontam lacunas relacionadas à formação docente, à apropriação conceitual dessas abordagens e ao apoio institucional necessário para sua implementação efetiva (Valle-Flórez et al., 2021; Diaz-Vega; Moreno-Rodriguez; Lopez-Bastias, 2020).

Paralelamente, as abordagens projetuais centradas no usuário, como o Design Centrado no Usuário, o Design Inclusivo, o Design de Parceria e a metodologia GODP, evidenciam a necessidade de uma compreensão sistêmica dos processos e experiências institucionais, para além de uma adaptação pontual. Estudos como os de Viário (2022), Schenkel (2024) e Santos (2024) demonstram que a participação ativa dos usuários com deficiência no processo possibilita o mapeamento mais preciso de demandas, barreiras e fluxos institucionais, além de favorecer a proposição de soluções contextualizadas.

No que se refere à Terapia Ocupacional, os resultados indicam uma contribuição mais concentrada no enfrentamento de barreiras atitudinais e programáticas, por meio da valorização das narrativas, do cotidiano acadêmico e da gestão da inclusão. Silva (2024) evidencia como a escuta das experiências de estudantes com deficiência favorece a construção do sentimento de pertencimento e a consolidação de uma cultura universitária inclusiva. Já Nogueira e Oliver (2022) destacam o papel estratégico do terapeuta ocupacional na gestão de núcleos de

acessibilidade, atuando na articulação intersetorial, na organização de serviços e na ampliação da participação institucional e social.

A análise integrada dos achados permite identificar uma zona de intersecção entre o Design e a Terapia Ocupacional, especialmente no que diz respeito à centralidade do usuário, à compreensão do contexto e à adoção de abordagens humanas. Enquanto o Design apresenta maior atuação nos níveis sistêmico, organizacional e projetual (envolvendo serviços, ambientes, processos e políticas institucionais) (Schenkel, 2024)., a Terapia Ocupacional atua nas ocupações, nas experiências cotidianas e nos processos de interação dos usuários que impactam diretamente a participação acadêmica (Silva, 2024).

Dessa forma, a articulação entre Design e Terapia Ocupacional revela-se um campo interdisciplinar promissor para o enfrentamento das barreiras de acessibilidade no ensino superior, ao integrar métodos projetuais, análise de processos, gestão da inclusão, com foco na participação dos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Essa revisão apontou, contudo, uma lacuna significativa de pesquisas que articulem de forma intencional e sistematizada essas duas áreas no contexto das IES, indicando a necessidade de novos estudos que contribuam para a consolidação de práticas institucionais inclusivas.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são detalhados os procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa, que tem como objetivo **identificar as barreiras (fragilidades) no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente universitário, a partir da Gestão de Design e da Terapia Ocupacional.**

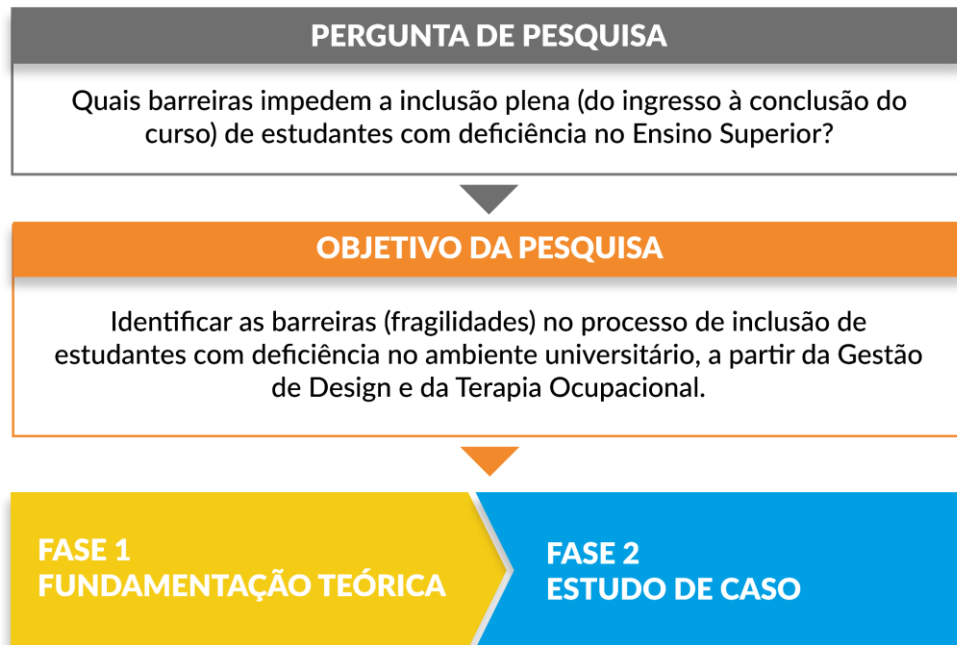
Desse modo, com relação a sua natureza, esta pesquisa se caracteriza como básica, cujo objetivo é a ampliação do conhecimento científico, sem que haja, a priori, a aplicação imediata dos resultados a serem obtidos (Appolinário, 2011).

Quanto aos objetivos, é exploratória e descritiva, pois contempla pesquisas bibliográfica e documental, entrevistas e estudo de casos, objetivando uma maior compreensão e familiaridade com o tema ou problema de pesquisa, seguido do levantamento e descrição da população estudada (Gil, 2008). Quanto à abordagem, é qualitativa, sendo adequada para a investigação aprofundada de um determinado tema (Gil, 2008) e para a compreensão de fenômenos humanos entendidos como componentes da realidade social (Minayo, 2007).

Em relação aos procedimentos técnicos, é dividida em 2 fases: **Fase 1 (Fundamentação Teórica)** - contempla uma pesquisa bibliográfica abordando os principais temas da pesquisa: As pessoas com deficiência no Ensino Superior; Design e subtópicos Gestão de Design, Design Centrado no Usuário; Terapia Ocupacional no Ensino Superior; e um Panorama de Estudos sobre as Contribuições das áreas do Design e da Terapia Ocupacional no Ensino Superior de Pessoas com Deficiência. **Fase 2 (Estudo de casos)** – contempla o estudo de casos realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o objetivo de mapear o processo de inclusão de estudantes com deficiência na instituição, utilizando a abordagem de Design Centrado no Usuário. Para tal, foi utilizado como abordagem o Guia de Orientação para o Desenvolvimento de Projetos (GODP).

A figura 11 sintetiza os procedimentos metodológicos desenvolvidos em cada fase da pesquisa.

Figura 11 - Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa

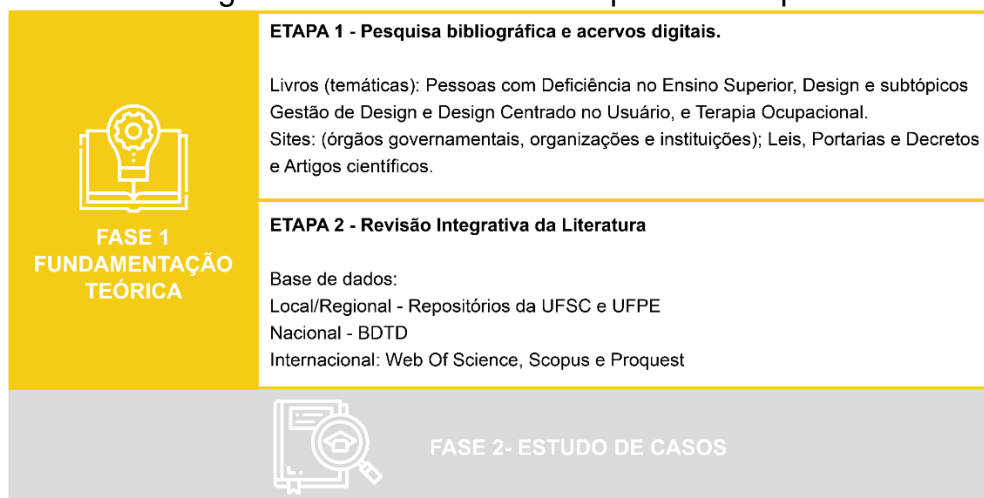


Fonte: Elaborado pela autora (2026).

3.1 FASE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta fase teve como objetivo compreender os principais temas da pesquisa, e construir a base teórica para apoiar a análise do estudo de casos. Esta fase foi realizada em duas etapas: Etapa 1 - Pesquisa bibliográfica e acervos digitais, e Etapa 2 - Revisão Integrativa da Literatura, conforme apresenta a figura 12.

Figura 12 - Fase 1 e suas respectivas etapas.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A etapa 1 teve como finalidade aprofundar a compreensão dos referenciais e conceitos relacionados às Pessoas com Deficiência no Ensino Superior, Design e subtópicos Gestão de Design e Design Centrado no Usuário, Terapia Ocupacional no Ensino Superior, contribuindo para a contextualização do tema e a delimitação do problema de pesquisa. Nesta etapa, as principais fontes pesquisadas foram livros, artigos científicos, legislação (portarias, leis e decretos), sites governamentais e institucionais.

De forma complementar, na etapa 2 foi realizada uma pesquisa integrativa da literatura, visando obter um panorama de pesquisas sobre as contribuições do Design e da Terapia Ocupacional na atuação com Pessoas com Deficiência no contexto de Ensino Superior. Para tal, foram realizadas pesquisas nas seguintes bases:

- Nível local/regional - Teses e Dissertações nos repositórios de Pós-graduação da UFSC e UFPE;
- Nível nacional - Teses e Dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- Nível internacional - Artigos científicos nas Web of Science, Scopus e Proquest.

3.2 FASE 2 – ESTUDO DE CASOS

Esta fase, consistiu no estudo de casos realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o objetivo de mapear o processo de inclusão de estudantes com deficiência na instituição, do seu ingresso à conclusão do curso, utilizando a abordagem de Design Centrado no Usuário.

O levantamento teve como base o estudo de Schenkel (2024), utilizando a Gestão de Design para o mapeamento das necessidades de estudantes com deficiência no ensino superior. Assim como a autora, nesta fase foi utilizado o Guia de Orientação para o Desenvolvimento de Projetos (GODP) (Merino, 2016), enquanto abordagem centrada no humano.

Esta fase foi desenvolvida contemplando os momentos de Inspiração e Ideação do GODP, que abrange as etapas de Oportunidade, Prospecção, Levantamento de dados e Organização e análise (Merino, 2016), conforme a figura 13.

Figura 13 - Etapas do GODP contempladas nesta pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Merino (2016).

Desse modo, a Fase 2 – Estudo de casos foi dividida em 3 etapas (Figura 14).

Figura 14 - Fase 2 - Estudo de casos e suas respectivas etapas

 FASE 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
 FASE 2 ESTUDO DE CASOS	ETAPA 1 - Momento Inspiração - GODP Dividido em: Oportunidade: Identificação da oportunidade de pesquisa. Prospecção: Visita presencial e identificação de demandas, definição dos Blocos de Referência. Levantamento de dados: Pesquisa documental, e entrevistas com estudantes com deficiência e servidoras / docentes.
	ETAPA 2 - Momento Ideação - GODP Organização e Análise dos dados: Mapa de Jornada do Usuário e Mapa dos Stakeholders. Diagnóstico e recomendações.
	ETAPA 3 - Aspectos éticos Carta de Apresentação da pesquisa TCLE Roteiro de entrevistas.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A seguir são apresentadas as etapas da Fase 2 (Estudo de casos) conforme os momentos e etapas contemplados pelo GODP.

3.2.1 Etapa 1 da Fase 2: Momento Inspiração (– 1: Oportunidades)

A oportunidade desta pesquisa foi identificada por meio da participação da pesquisadora no Projeto de Extensão INCLUIR, uma iniciativa do LabTATO/NTA da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no atendimento a estudantes e trabalhadores com deficiência da instituição.

Posteriormente, no âmbito do mestrado em Design da pesquisadora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), surge a possibilidade de analisar de forma mais aprofundada as lacunas apontadas à época pelos entrevistados, relacionadas a aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais. Com isso, foi realizado contato com o LabTATO acerca dos estudantes com deficiência assistidos do projeto, identificando as principais demandas sobre o processo de inclusão da UFPE.

Ao final desta etapa, foi elaborado um mapa mental com as principais informações coletadas possibilitando uma visão geral da oportunidade, e a delimitação do estudo de caso.

3.2.2 Etapa 1 da Fase 2: Momento Inspiração (0: Prospecção)

Esta etapa teve início em 2024, com a realização de uma visita ao LabTATO da UFPE para a formalização de parceria institucional. Por meio de reunião com a coordenação do projeto, buscou-se identificar o quantitativo de estudantes com deficiência acompanhados pelo Projeto INCLUIR UFPE no referido ano e suas principais demandas. Além disso, foi realizado um encontro presencial com uma servidora vinculada ao setor da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis - PROAES, com objetivo de obter uma visão geral das demandas existentes sobre o processo de inclusão na instituição. Sendo assim, nesta etapa foram coletadas demandas

sobre o processo de inclusão sob a perspectiva estudantil e da gestão, ampliando a compreensão coletiva do processo em análise.

Ao final, ocorreu a identificação dos blocos de referência para esta pesquisa (Merino, 2016), entende-se como **produto** - o mapeamento do processo de inclusão, do ingresso à conclusão, do estudante com deficiência; **usuário** - os atores envolvidos nesse processo, sendo os estudantes com deficiência, docentes, gestores e/ou servidores e setores de acessibilidade; e **contexto** - a Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife (Figura 15).

Figura 15 - Blocos de Referência da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2026).

3.2.3 Etapa 1 da Fase 2: Momento Inspiração (1: Levantamento de Dados)

Esta etapa corresponde ao levantamento de dados tendo como base os Blocos de Referência (Merino, 2016). O levantamento de dados foi realizado a partir de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental possibilita o acesso a um volume significativo de informações em menor tempo, sem gerar constrangimento aos entrevistados. Caracteriza-se pelo uso de documentos primários que ainda não passaram por tratamento analítico, como documentos oficiais, reportagens, filmes e fotografias, bem como por documentos que podem ser reelaborados conforme os objetivos do estudo, exemplo de relatórios e tabelas estatísticas.

Desse modo, realizou-se pesquisa documental em páginas oficiais da UFPE e de seus setores, com foco no Campus Recife, bem como em documentos institucionais, como portarias e decretos publicados pela universidade. A pesquisa foi dividida em:

1. Universidade Federal de Pernambuco e Campus Recife
2. Políticas institucionais e setores de acessibilidade.
3. Núcleo de Acessibilidade Estudantil (NACE).

A entrevista é uma técnica de coleta de dados baseada na interação entre pesquisador e participante, amplamente utilizada nas ciências sociais para a obtenção de informações relevantes em pesquisas que envolvem questões humanas (Gil, 2008). Para esta pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada, ou focalizada, caracterizada pela abordagem de um tema específico, sendo amplamente empregada para o aprofundamento de experiências vividas em contextos determinados (Gil, 2008).

As entrevistas foram realizadas de forma presencial e online, conforme a disponibilidade dos participantes, utilizando-se um roteiro com questões norteadoras relacionadas ao tema da pesquisa. Foram conduzidas as seguintes entrevistas:

1. Entrevista presencial com uma servidora da PROAES;
2. Entrevista através da Plataforma *Google Meet*, com três estudantes com deficiência, sendo 1 com deficiência física, e 2 com deficiência visual.
3. Entrevista através da Plataforma *Google Meet*, com duas docentes que exerceram cargos de gestão de coordenação de curso.

A entrevista com a servidora foi realizada partindo de uma única pergunta norteadora, relacionada à principal dificuldade da universidade, do ponto de vista da Gestão, em relação ao Processo de Inclusão dos estudantes com deficiência, do ingresso à conclusão do curso.

A entrevista com as três estudantes ocorreu de forma online, com inicial contato via *WhatsApp* para agendamento. A seleção se deu por conveniência, por serem participantes ou terem participado do Projeto INCLUIR UFPE. As entrevistas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*, conforme a disponibilidade e preferência das participantes, e foram gravadas mediante consentimento para posterior transcrição e análise do conteúdo.

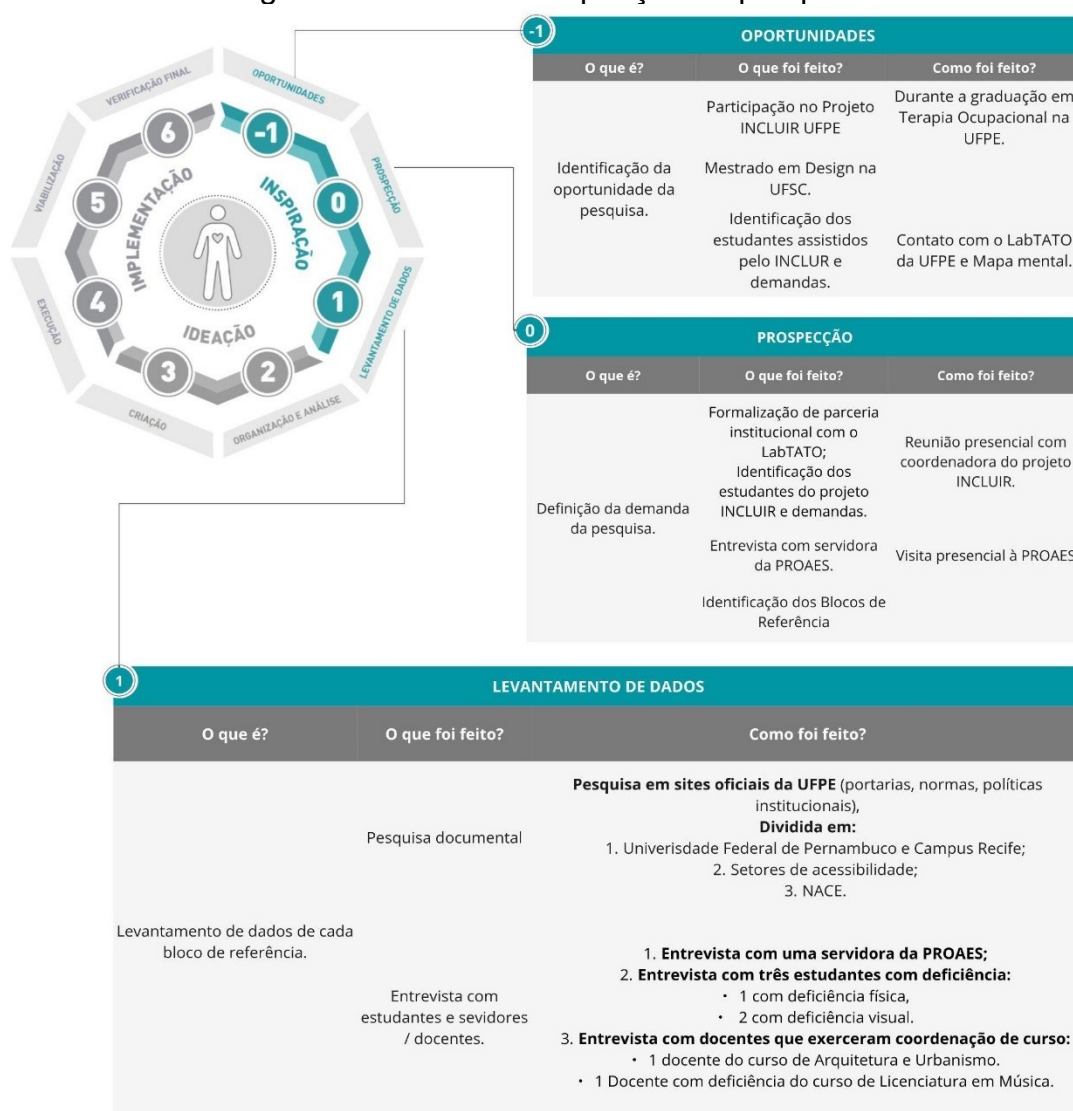
O roteiro de entrevista foi elaborado com base nos referenciais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2022) e nas dimensões da acessibilidade (Sassaki, 2009).

O instrumento abordou aspectos relacionados ao **estudante** - incluindo dados pessoais - condição de saúde, e limitações nas atividades diárias; **fatores contextuais** - como tecnologias assistivas em uso, moradia e condições de acessibilidade, atitudes e motivações-, bem como a **instituição** - abrangendo a trajetória na UFPE, as barreiras enfrentadas do ingresso à conclusão do curso e sentimentos que sintetizam a experiência universitária do estudante. A figura 16 apresenta a síntese do momento inspiração da pesquisa (Apêndice C).

De modo a compreender como se dá a gestão do processo de inclusão, foram realizadas entrevistas com duas docentes que vivenciaram cargos de gestão em coordenação de curso de graduação. A seleção se deu por conveniência, por estarem ou terem estado em cargos de gestão vinculado ao curso das estudantes com deficiência entrevistadas, e a disponibilidade em participar da pesquisa.

As entrevistas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*, conforme a disponibilidade e preferência das participantes, e foram gravadas mediante consentimento para posterior transcrição e análise do conteúdo. O roteiro de entrevista é apresentado no Apêndice D.

Figura 16 - Momento inspiração da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Merino (2016).

3.2.4 Etapa 2 da Fase 2: Momento Ideação (2: Organização e Análise)

Esta etapa, contempla a organização e a análise dos dados coletados, por meio da aplicação de ferramentas e técnicas específicas, possibilitando, ao final, a elaboração de um diagnóstico. Para esta pesquisa, foram utilizados o **Mapa da Jornada do Usuário**, com a identificação do fluxo de processos, setores e atores envolvidos, bem como dos principais desafios apontados pelos estudantes, e o **Mapa de Stakeholders**, construído a partir das entrevistas com estudantes e gestores e da pesquisa documental.

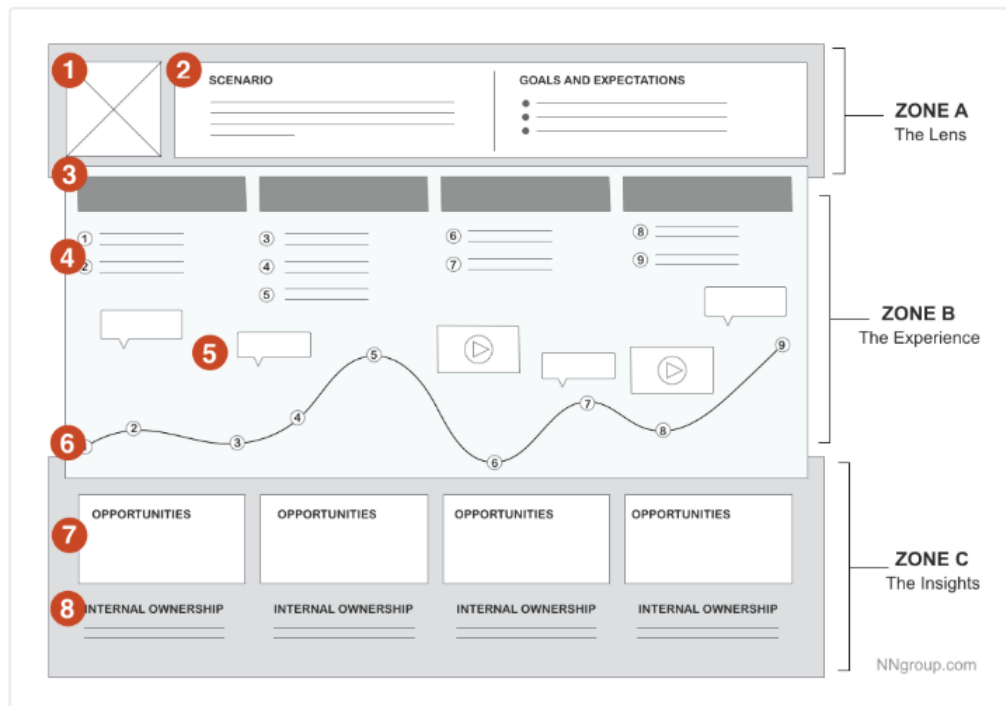
3.2.4.1 *Mapa da Jornada do Usuário*

O mapa de jornada do usuário é uma ferramenta centrada no ser humano que oferece uma representação visual da experiência de uma pessoa ao longo do tempo na utilização de um produto ou serviço. Essa ferramenta possibilita o mapeamento das principais etapas do serviço e das interações do usuário com ele, auxiliando na identificação de lacunas na experiência e de oportunidades de melhoria (Stickdorn, et al. 2019).

Para este estudo, foi utilizado o Mapa de Jornada do Usuário proposto pelo *Nielsen Norman Group* (NNG) (Figura 17), o qual organiza as ações do usuário ao longo de uma linha do tempo, contemplando também seus pensamentos e emoções durante a experiência. A ferramenta é composta por três zonas principais A, B e C, e pelos seguintes elementos que as constituem:

- Zona A: composta pelo (1) autor (persona ou usuário que vivencia a jornada) pelo (2) o contexto ou cenário a ser analisado;
- Zona B: corresponde à experiência da jornada visualizada, composta pelas (3) fases que estruturam o mapa, (4) as ações, (5) os pensamentos e (6) as emoções do usuário que indicam os níveis de satisfação ou insatisfação ao longo da experiência.
- Zona C: corresponde aos (7) insights gerados pelo mapeamento, que indicam possibilidades de melhoria da experiência do usuário e orientam a definição de ações, bem como a identificação das (8) responsabilidades internas (Kaplan, 2016).

Figura 17 - Modelo de Mapa da Jornada do Usuário



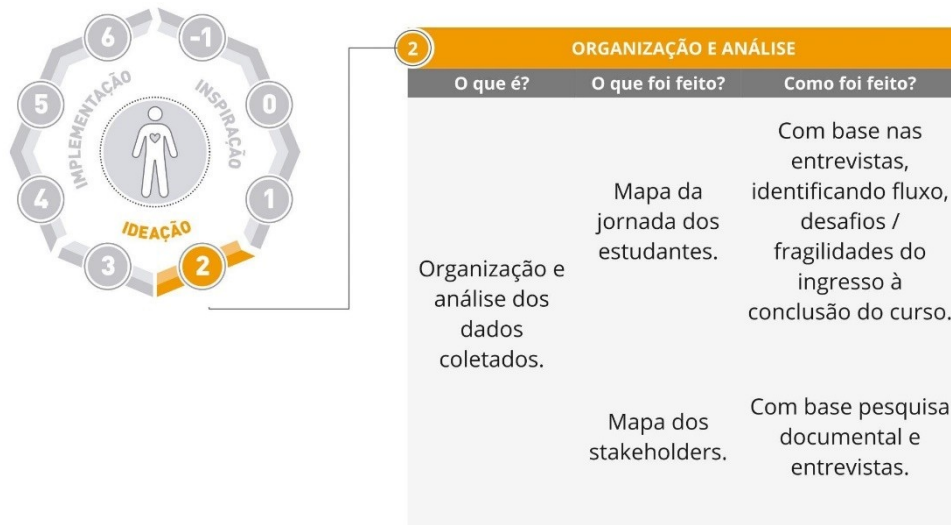
Fonte: Kaplan (2016).

3.2.4.2 Mapa de Stakeholders

O mapa de *stakeholders* consiste em uma representação visual dos diferentes grupos e públicos envolvidos em determinado serviço, permitindo identificar stakeholders internos e externos, bem como analisar e mapear as relações e atividades estabelecidas entre eles, que influenciam a oferta, a percepção e o funcionamento do serviço (Stickdorn et al., 2020).

Para esta pesquisa, o mapa de stakeholders foi elaborado a partir das entrevistas e da pesquisa documental. O resultado apresenta círculos concêntricos que organizam stakeholders internos (vinculados à instituição, como professores, servidores, NACE), e externos (pessoas ou setores externos à instituição), distribuídos conforme o nível de proximidade funcional em relação ao estudante com deficiência (usuário principal), representado no centro. Tal proximidade refere-se ao grau de acionamento dos atores ao longo dos serviços e processos demandados pelo estudante, ou seja, aos setores mais diretamente envolvidos e frequentemente mobilizados nas etapas do processo de inclusão. A figura 18 apresenta a síntese do momento de ideação da pesquisa.

Figura 18 - Síntese do momento de ideação da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Merino (2016).

3.2.5 Etapa 3 da Fase 2: Aspectos Éticos

O estudo seguiu todos os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o anonimato, o sigilo das informações e a participação voluntária mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e as estratégias para sua minimização, bem como os benefícios esperados e os cuidados adotados para garantir a confidencialidade das informações.

4

ESTUDO DE CASOS

4 ESTUDO DE CASOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa (fase 2) e estão organizados como descrito nos procedimentos metodológicos.

4.1 ETAPA 1 DA FASE 2: MOMENTO INSPIRAÇÃO (-1 OPORTUNIDADES)

A oportunidade desta pesquisa surge das experiências advindas do Projeto de Extensão INCLUIR UFPE, uma iniciativa do LabTATO/NTA UFPE, criada em 2020 com o objetivo de promover a inclusão de estudantes, docentes e técnicos com deficiência no ambiente universitário.

A ação contou com colaboração interprofissional, aproximando a equipe de Terapia Ocupacional da UFPE das equipes de Design da UFSC e da UDESC, o que possibilitou a elaboração de estratégias terapêuticas individuais e coletivas, e a gestão de cada caso com base na metodologia GODP e no Design Centrado no Usuário. Essa abordagem integrada resultou em soluções mais eficazes, alinhadas às necessidades dos participantes (Nascimento et al., 2022).

Em 2023, mantendo a parceria interinstitucional, o Mestrado em Design desta pesquisadora na UFSC surge como uma oportunidade de analisar de forma aprofundada as lacunas apontadas à época pelos entrevistados, que envolvem questões estruturais, pedagógicas e organizacionais.

Nesse contexto, ao mapear o processo de inclusão na UFPE junto a estudantes participantes do INCLUIR UFPE e demais alunos com deficiência, gestores, professores, setor de acessibilidade e informações institucionais, pretende-se identificar as barreiras e propor soluções viáveis.

4.2 ETAPA 1 DA FASE 2: MOMENTO INSPIRAÇÃO (0: PROSPECÇÃO)

Em 2024, foram realizadas visitas ao LabTATO/NTA da UFPE, para firmar parceria institucional e realizar reuniões com objetivo de identificar o quantitativo de estudantes com deficiência acompanhados pelo Projeto INCLUIR UFPE no referido ano. Foram considerados 3 estudantes com deficiência elegíveis, sendo 2 com deficiência visual, e 1 com deficiência física, convidadas diretamente através de uma

técnica membro do projeto, a seleção se deu por conveniência considerando a disponibilidade dos estudantes para participar da pesquisa.

Neste mesmo ano, no dia 29 de novembro de 2024, foi realizado um encontro presencial com uma servidora da instituição, em cargo de gestão, vinculada ao setor da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis - PROAES, com o objetivo de obter uma visão geral das demandas existentes sobre o processo de inclusão na instituição.

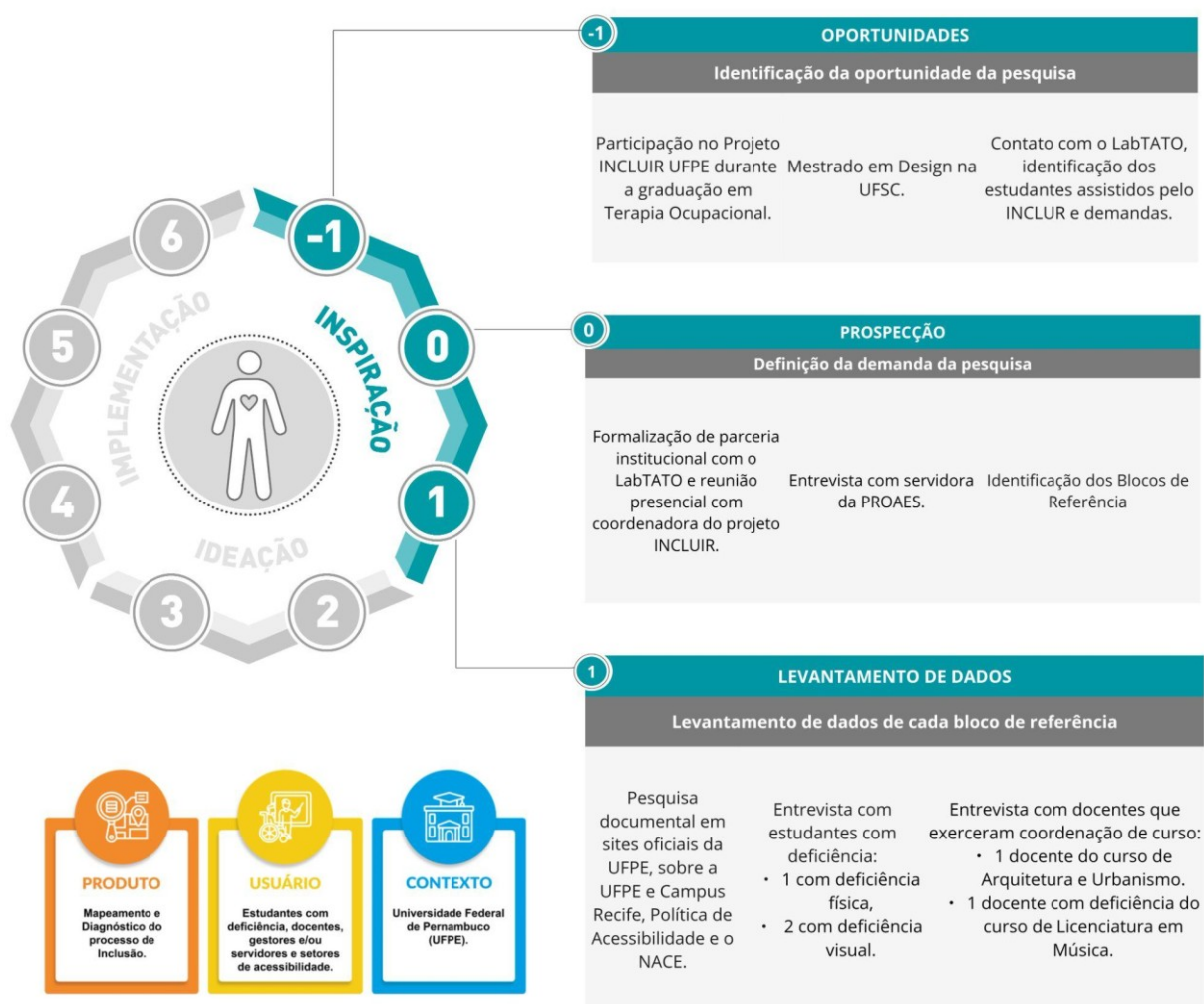
Segundo a servidora, o principal desafio enfrentado pelo setor e pela instituição é assegurar que a universidade se torne, de fato, um ambiente inclusivo. E destacou como demandas prioritárias a acessibilidade arquitetônica e a ampliação do número de intérpretes de libras para atender ao público com deficiência auditiva.

Outro ponto destacado refere-se às parcerias estabelecidas da PROAES com setores institucionais (Núcleo de Acessibilidade (NACE), o Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante (NASE), Hospital das Clínicas, o Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAP), e o Projeto de Extensão INCLUIR UFPE, e editais que contribuem para expandir os serviços e ampliar a linha de cuidados, em sua maioria viabilizadas por meio de repasses de verbas. No entanto, a servidora reconhece a necessidade de estreitar as relações entre os setores para uma comunicação mais efetiva e transparente com a comunidade acadêmica.

Em seguida, ocorreu a formalização do projeto e o envio de convites diretos às coordenações de curso e setores relacionados à acessibilidade, Núcleo de Acessibilidade, previamente mencionados pelos entrevistados (Apêndice A).

Ao final desta etapa, estabelece como **produto** - mapeamento do processo de inclusão completo do estudante com deficiência; **usuário** - estudantes com deficiência, docentes, gestores e/ou servidores, e setores de acessibilidade; e **contexto** - a Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife. A figura 19 apresenta o momento inspiração da pesquisa e blocos de referência.

Figura 19 - Momento inspiração e blocos de referência da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Merino (2016).

4.3 ETAPA 1 DA FASE 2: MOMENTO INSPIRAÇÃO (1: LEVANTAMENTO DE DADOS)

Esta seção apresenta os resultados do levantamento dos Blocos de Referência desta pesquisa (Merino, 2016), bem como os procedimentos e instrumentos utilizados para a sua coleta. Nessa etapa, teve como referência o estudo de Schenkel (2024), que utiliza a Gestão de Design para o mapeamento das necessidades de estudantes com deficiência no ensino superior. Assim como a autora, nesta fase foi adotado o Guia de Orientação para o Desenvolvimento de Projetos (GODP) (Merino, 2016), enquanto abordagem centrada no humano.

4.3.1 Pesquisa documental

- **Contexto - Universidade Federal de Pernambuco**

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a pesquisadora realizou, em 2024, o deslocamento da cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, para a cidade do Recife, no estado de Pernambuco, viabilizando a realização das etapas de investigação no contexto institucional analisado (Figura 20).

No que se refere à instituição, os dados foram levantados a partir de uma perspectiva macro, a Universidade Federal de Pernambuco, e micro, o Campus Recife. Inicialmente, realizou-se uma investigação institucional contemplando missão, visão, valores e estrutura organizacional, o que resultou na elaboração de uma análise em linha do tempo com os principais eventos. Em seguida, buscaram-se identificar os setores e os fluxos relacionados ao ingresso de estudantes com deficiência na universidade.

Figura 20 - Deslocamento da pesquisadora para o contexto da pesquisa.

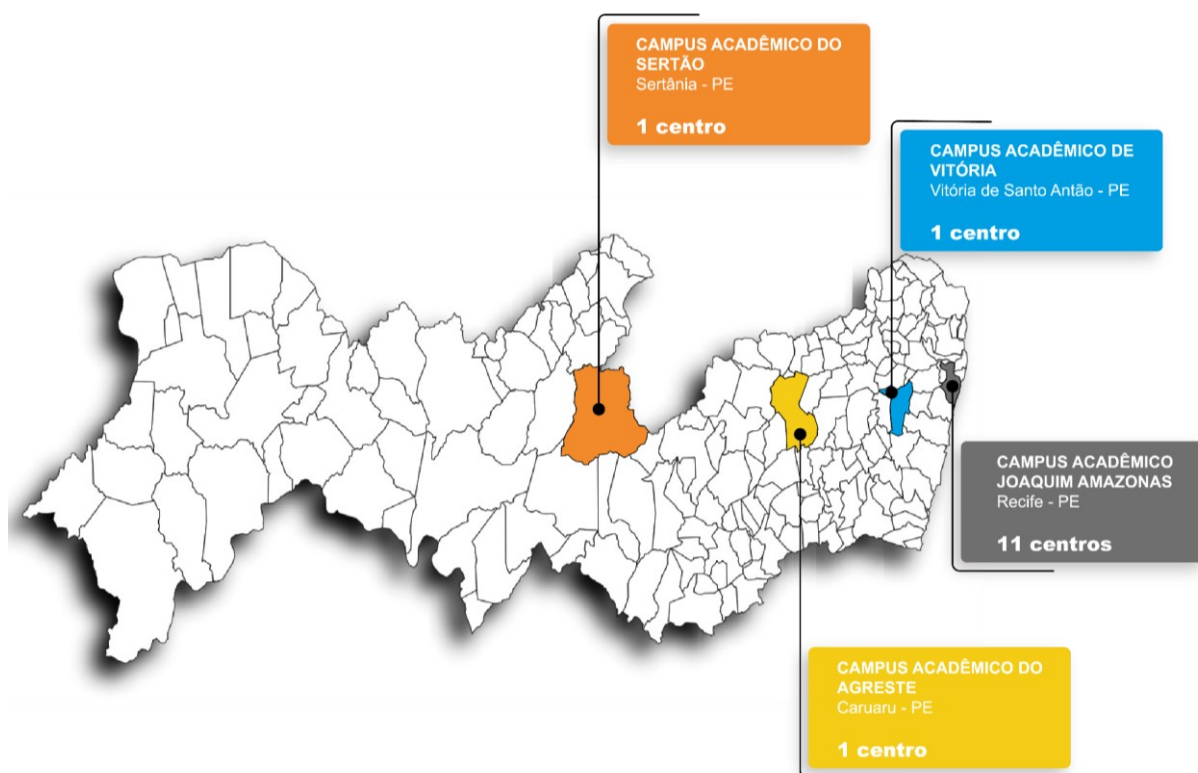


Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é uma das instituições de ensino superior mais conceituadas do país, reconhecida como a melhor universidade de Pernambuco e da Região Nordeste. De acordo com o *QS World University Rankings: Latin America & The Caribbean 2026*, a UFPE ocupa a 13ª colocação nacional, consolidando-se como referência em ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa (UFPE, 2025).

A UFPE atua em quatro diferentes regiões do estado por meio dos seus quatro Campi: o Campus Acadêmico do Agreste (CAA), localizado em Caruaru; Campus Acadêmico de Vitória (CAV), situado em Vitória de Santo Antão; o Campus Joaquim Amazonas (Campus Recife), sede histórica da instituição, localizado na capital pernambucana; e o Campus Acadêmico do Sertão, situado na cidade de Sertânia. No total, esses campi abrigam 14 centros acadêmicos (UFPE, 2025) (Figura 21). Além disso, a UFPE está presente em 29 polos de apoio presencial, destinados à oferta de cursos na modalidade à distância.

Figura 21 - Localização geográfica dos campus da UFPE

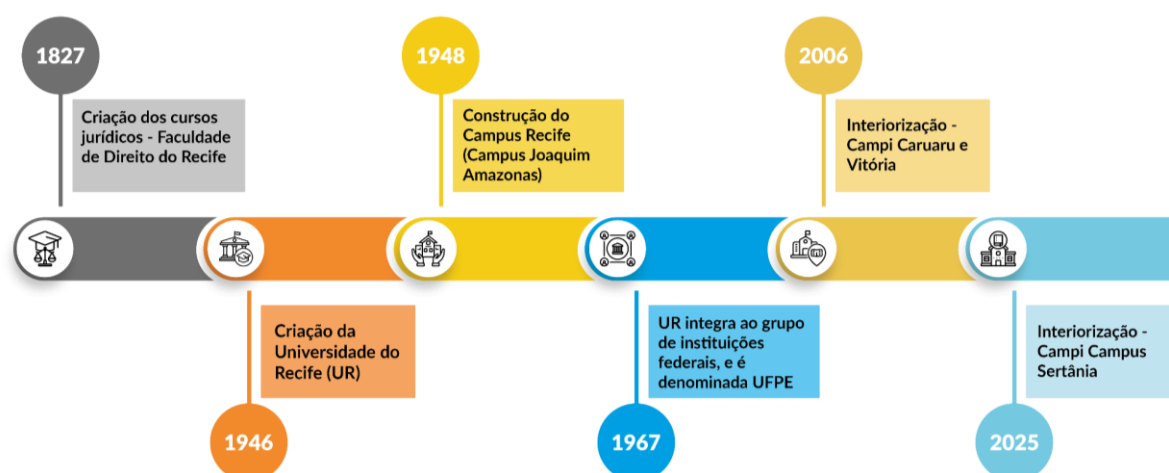


Fonte: Autora, com base no site institucional da UFPE (2025).

• História da UFPE

A UFPE passou por importantes transformações ao longo de seus 77 anos de fundação, a figura 22 apresenta uma linha do tempo resumida dos principais marcos de sua trajetória.

Figura 22 - Linha do tempo da UFPE - principais marcos



Fonte: Autora, com base no site institucional da UFPE.

A história da UFPE tem seu ponto de partida em **1827**, com a criação do Curso Jurídico em Olinda - PE, por decreto imperial. Em 1854, a unidade acadêmica foi transferida para a capital do estado quando passou a ser denominada Faculdade de Direito do Recife (FDR). Anos mais tarde, a FDR foi incorporada à então Universidade do Recife, que viria a se transformar na atual UFPE.

Em **1946**, pelo Decreto-Lei 9.388, foi criada a Universidade do Recife (UR), futura UFPE, a partir da fusão de sete escolas de ensino superior existentes em Pernambuco, fundadas entre o século XIX e início do século XX: a Faculdade de Direito do Recife (1827); a Escola de Engenharia (1895); a Faculdade de Medicina, com curso de anexos de Farmácia e Odontologia (1920); a Escola de Belas Artes (1932) e a Faculdade de Filosofia (1941). O professor Joaquim Amazonas foi o principal articulador desse processo e o primeiro reitor da instituição.

Em **1948**, deu-se início a construção de uma comunidade universitária com sede no bairro da Várzea, onde hoje está localizado o Campus Universitário Reitor Joaquim Amazonas, conhecido como Campus Recife.

Em **1965**, a instituição passou a integrar o grupo de instituições federais do país, na condição de autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, passando a ser denominada UFPE.

Em **1975**, a UFPE inicia sua organização administrativa com a implantação de Centros Acadêmicos, sendo implantadas as seguintes unidades: Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN), Centro de Educação (CE), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Centro de Tecnologia (CTG), Centro de Artes e Comunicação (CAC), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA). Em 1979, foi criado o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) (antiga FDR), e em 1999 o Centro de Informática (CIn), resultante do desmembramento do CCEN.

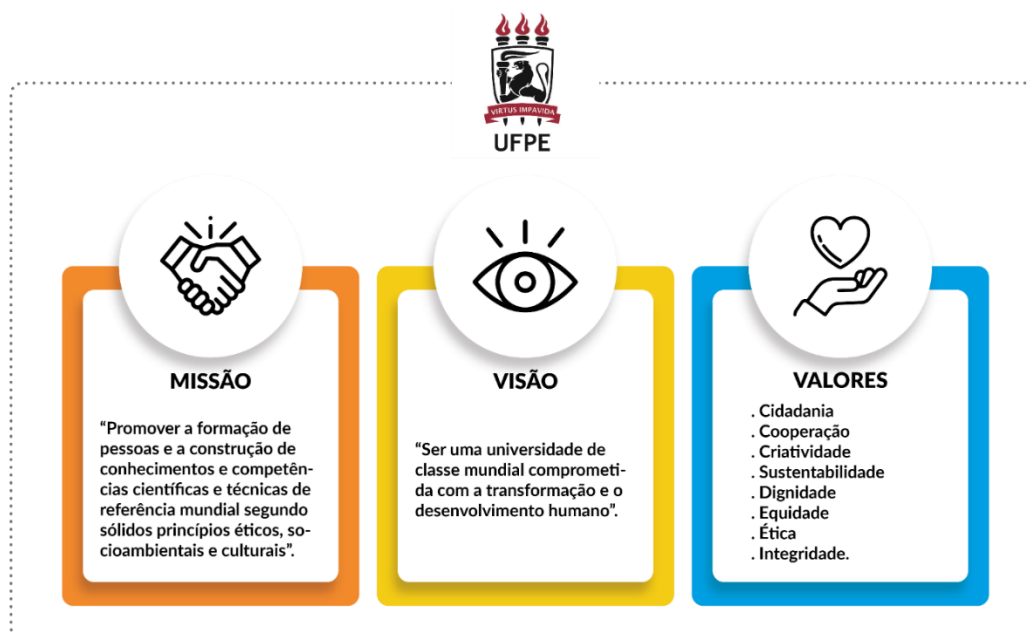
No ano de **2005**, a UFPE iniciou o processo de expansão e interiorização com a criação de novos campi no interior do estado: o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) na cidade de Caruaru/PE a 130km de Recife, e, em 2006, o Centro Acadêmico de Vitória (CAV) em Vitória de Santo Antão, a 55km da capital.

E mais recentemente, em **2025**, é inaugurado mais um espaço universitário, agora localizado na cidade de Sertânia, Sertão do estado. O Campus Sertânia conta com seis cursos de graduação (UFPE, 2025).

- **Missão, Visão e Valores**

De acordo com o Plano Estratégico Institucional (PEI) de 2013 a 2027, a **missão**, a **visão** e os **valores** estão apresentados na figura 23, a seguir:

Figura 23 - Missão, visão e valores da UFPE.



Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Estratégico Institucional da UFPE (2013 - 2027).

• UFPE em números

A UFPE desenvolve uma ampla atuação nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Dados recentes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), revelam que em 2023 a instituição ofertou 113 cursos de graduação (8 ministrados na modalidade à distância e 105 em formato presencial). No âmbito da pós-graduação foram 31 cursos lato sensu e 154 stricto sensu, entre estes, 96 mestrados e 58 doutorados (UFPE, 2024).

Atualmente, a comunidade acadêmica da UFPE é composta por cerca de 35 mil estudantes de graduação e de pós-graduação, e um corpo técnico de 3 mil docentes e 4 mil servidores técnico-administrativos (UFPE, 2025). Esse público tende a ser maior, quando se considera o fluxo permanente de visitantes e funcionários terceirizados. Apesar dessa ampla estrutura, não há divulgação pública de dados específicos sobre o quantitativo de estudantes, servidores e docentes com deficiência, o que limita a caracterização detalhada desse público no contexto institucional.

O campus Recife (Figura 24), principal da instituição, conta com uma área construída de 465.394,58m², sendo que desta, 409.993,93 são utilizados pela UFPE

e 87.784,66 são cedidos a terceiros. O campus abriga 11 centros acadêmicos, que concentram grande parte das atividades de ensino, pesquisa e extensão da instituição (UFPE, 2020).

Figura 24 - Campus Recife.



Fonte: Google Earth, imagem satélite.

Quanto à forma de ingresso na graduação, nos cursos presenciais existem quatro modalidades:

1. O Sistema de Seleção Unificada (SISU/UFPE), principal via de ingresso aos cursos na graduação;
2. Processo seletivo, destinado a cursos que não integram o SISU, como dança e música;
3. Reintegração e transferência interna, voltado para estudantes que desejam retomar o curso interrompido ou mudar de curso dentro da instituição, desde que na mesma área de conhecimento;
4. Transferência externa e Portador de diploma, para estudantes de outras IES que desejam continuar no mesmo curso e grau, reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, ou a portadores de diploma que buscam ingresso em outro curso da mesma área de formação (UFPE, 2025).

Nos cursos de Educação à distância (EAD), o processo é por meio do Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), para os cursos de Letras (Português e Espanhol), Matemática, Geografia e Ciências Contábeis (UFPE, 2025).

O SISU é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Portaria Normativa nº2/2010, destinado a ampliar o acesso às instituições públicas de ensino superior no Brasil. Por meio desse sistema, os estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) podem concorrer a vagas em universidades e institutos federais de todo o país (Brasil, 2010).

A classificação no SISU é realizada com base nas médias obtidas no ENEM, observando o número de vagas ofertadas em cada curso e modalidade de concorrência, além do perfil social e econômico dos candidatos, em conformidade com a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Essa legislação estabelece que, no mínimo, 50% das vagas nas universidades federais sejam reservadas a estudantes egressos integralmente do ensino médio em escolas públicas, e dentre eles as seguintes condições: estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

Desse modo, para os candidatos com deficiência há quatro modalidades de cotas: L9, L10, L13 e L14 (vagas destinadas às pessoas com deficiência).

- L9 - Candidatos com deficiência com renda familiar bruta per capita de até 1 salário-mínimo, e que tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas;
- L10 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou quilombolas, com renda familiar bruta per capita de até 1 salário-mínimo, e que tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas;
- L13 - Candidatos com deficiência que, independente de renda, tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas;
- L14 - Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou quilombolas que, independente de renda, tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012, Brasil, 2012).

De acordo com o Edital nº 0225, referente ao processo seletivo da UFPE pelo SiSU 2025, são reconhecidos, para fins de identificação e inclusão, os seguintes tipos de deficiência, conforme o disposto no Decreto nº 3.298/1999 e na Lei nº 13.146/2015:

- Deficiência física: comprometimento total ou parcial de segmentos do corpo, com prejuízo da função física, como nos casos de paralisias, amputações, nanismo ou deformidades congênitas/adquiridas (exceto as meramente estéticas e as que não comprometem o desempenho funcional).
- Deficiência auditiva: perda auditiva unilateral, bilateral, parcial ou total igual ou superior a 41 decibéis (dB), aferida por audiograma.
- Deficiência visual: inclui cegueira, baixa visão, redução do campo visual ($\leq 60^\circ$) ou visão monocular.
- Deficiência mental ou intelectual: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com início antes dos 18 anos e limitações em pelo menos duas áreas de habilidades adaptativas (como comunicação, autocuidado, habilidades sociais e acadêmicas). Transtornos como depressão, ansiedade e TDAH não são considerados deficiência intelectual.
- Deficiência múltipla: combinação de duas ou mais deficiências (UFPE, 2025).

Sobre esse público, dados recentes da Diretoria de Avaliação Institucional da UFPE indicam que, entre os ingressantes do SISU na modalidade da Lei de Cotas, foram registrados, em 2023, 1.533 estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação da universidade, sendo 1.214 no Campus Recife (Quadro 5).

Quadro 5 - Estudantes com deficiência que ingressaram no SISU em 2023 por modalidade de cota na UFPE.

INGRESSANTES PELO SISU POR COTA NA UFPE EM 2023					
COTA	L5	L6	L7	L8	TOTAL
Campi Recife, Caruaru e Vitória	598	47	890	18	1.553
Campus Recife	467	47	688	12	1.214

Fonte: Dados do SISU pela Diretoria de Avaliação Institucional da UFPE (2024).

- **Mapeando a Inclusão na UFPE**

Na UFPE, as ações voltadas à acessibilidade e à inclusão tiveram início com base nas diretrizes do Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior, lançado pelo Ministério da Educação em 2005, que estimulava a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais (Brasil, 2013).

Em 2014, ao aderir ao programa INCLUIR, a UFPE deu início à estruturação do Núcleo de Acessibilidade (NACE), reafirmando o compromisso de garantir o acesso e permanência educacional de estudantes com deficiência. Com o apoio do programa, o NACE ampliou seu campo de atuação para contemplar também docentes, técnicos administrativos e demais usuários da instituição (UFPE, 2015).

Em 2016, o NACE é institucionalizado pela Portaria Normativa Nº 04/2016, consolidando-se como uma política permanente de inclusão e acessibilidade no âmbito da universidade. O público-alvo contemplado pela política inclui estudantes, professores e técnicos administrativos da instituição, que apresentem as seguintes condições:

- “I - pessoa com deficiência nas áreas auditiva, visual, física, intelectual ou múltipla;
- II - pessoa com transtorno do espectro autista (TEA);
- III - pessoa com altas habilidades/superdotação;
- IV - pessoa com transtorno específico da aprendizagem: dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH);
- V - pessoa com mobilidade reduzida” (Artº 1, UFPE, 2019).

O NACE é uma unidade administrativa vinculada ao Gabinete do Reitor, Instituído pela Portaria Normativa nº4/2016 da UFPE, e possui a seguinte estrutura organizacional: I - conselho gestor; II - coordenação geral, integrada pela coordenadoria, assessoria, setor de apoio técnico administrativo e setor técnico especializado; III - Os núcleos setoriais de acessibilidade, responsáveis por descentralizar e ampliar o alcance das ações inclusivas, que são integrados pelos setores: coordenação setorial, setor de apoio técnico administrativo e setor técnico especializado (UFPE, 2016).

De acordo com a portaria que o instituiu, o NACE tem por objetivos: promover a inclusão, permanência e acompanhamento de pessoa com deficiência e necessidades específicas; articular ações intersetoriais para desenvolver ações voltadas à infraestrutura, comunicação, ensino e extensão; oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de equipe multidisciplinar; e estabelecer parcerias com órgãos públicos e entidades da sociedade civil que compartilham dos seus objetivos (UFPE, 2016).

A Coordenação Geral do NACE está atualmente localizada no segundo andar da Biblioteca Central do Campus Recife, e as Coordenações Setoriais de Acessibilidade nos campi Agreste - situado no andar térreo do bloco da Casa do Estudante Universitário, e Vitória, situado na sala 01 da biblioteca do CAV. O Campus Sertânia, inaugurado em 2025, ainda não possui Núcleo Setorial de Acessibilidade implantado, conforme último registro institucional (UFPE, 2025).

A gestão da UFPE é exercida pela Reitoria em conjunto com os Conselho superior, estes desempenham um papel estratégico na formulação e aprovação das políticas de inclusão, assegurando uma gestão democrática e participativa da universidade. Dentre esses órgãos destacam-se:

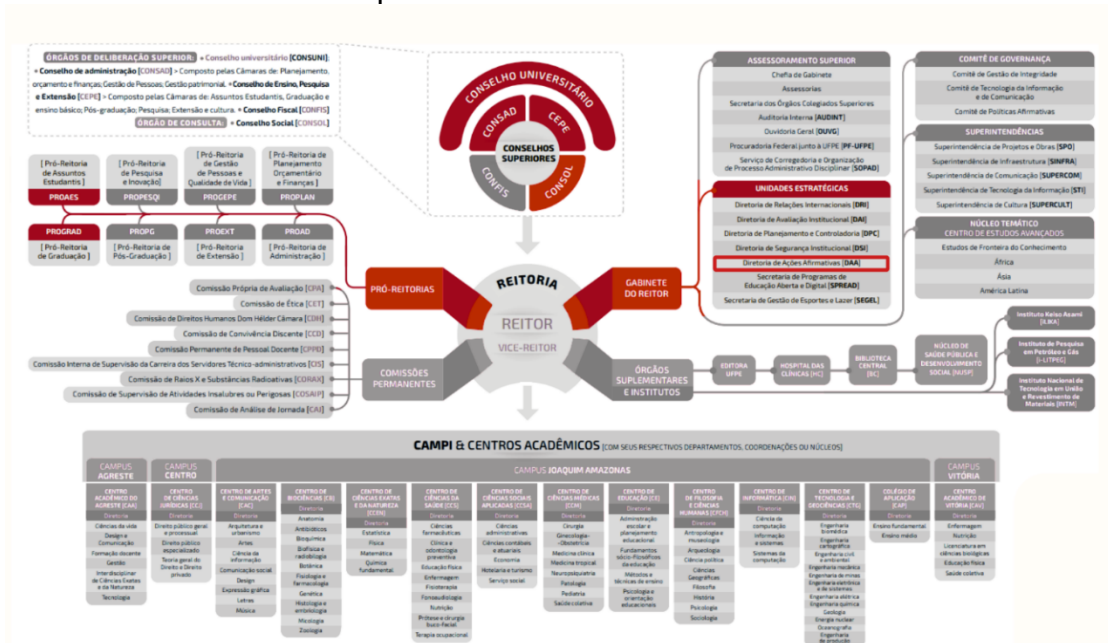
- O Conselho Universitário (CONSUNI), instância máxima de deliberação, que institui o funcionamento do NACE pela Resolução nº 11/2019;
- O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), colegiado responsável pela integração das atividades acadêmicas, exerce funções normativas e deliberativas;
- O Conselho Social (CONSOL) que atua como órgão consultivo, assegurando a participação representativa de docentes, discentes e técnicos administrativos na formulação e no acompanhamento das políticas universitárias (UFPE, 2019).

Além dos conselhos superiores, a estrutura organizacional da UFPE é composta por oito pró-reitorias, que exercem o papel de coordenar, planejar e supervisionar as atividades da instituição. No âmbito da assistência estudantil, conforme a Resolução nº 11/2019, destacam-se:

- A Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES) - que coordena programas de apoio e permanência, incluindo o NACE;
- A Pró-Reitoria Acadêmica (PROACAD) - que orienta as políticas pedagógicas e a adequação curricular;
- A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE) - que atua na capacitação e sensibilização de servidores para práticas inclusivas (UFPE, 2019).

A figura 25 apresenta o organograma da UFPE, destacando os conselhos e as pró-reitorias supracitadas, que desempenham papel crucial nas políticas de acessibilidade e inclusão, conforme a Resolução nº 11/2019. O NACE está representado no organograma sob a Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), setor que também abrange os Núcleos LGBT e de Políticas da Educação das Relações Étnico-Raciais. Entretanto, essa representação diverge das disposições da Portaria Normativa nº 40/2020, que descreve o núcleo como unidade própria vinculada ao Gabinete do Reitor (UFPE, 2019; 2020).

Figura 25 - Organograma da UFPE, com destaque aos setores envolvidos nas políticas de acessibilidade.



Fonte: Site institucional da UFPE (2024).

Ainda de acordo com a Resolução nº 11/2019, o atendimento e execução das ações de acessibilidade é realizada de forma articulada com o NACE, os setores acadêmicos e administrativos, as pró-reitorias e os colegiados superiores. A Figura 26 apresenta os principais setores e ações de acessibilidade, de acordo com esta resolução.

Figura 26 - Setores e ações de acessibilidade

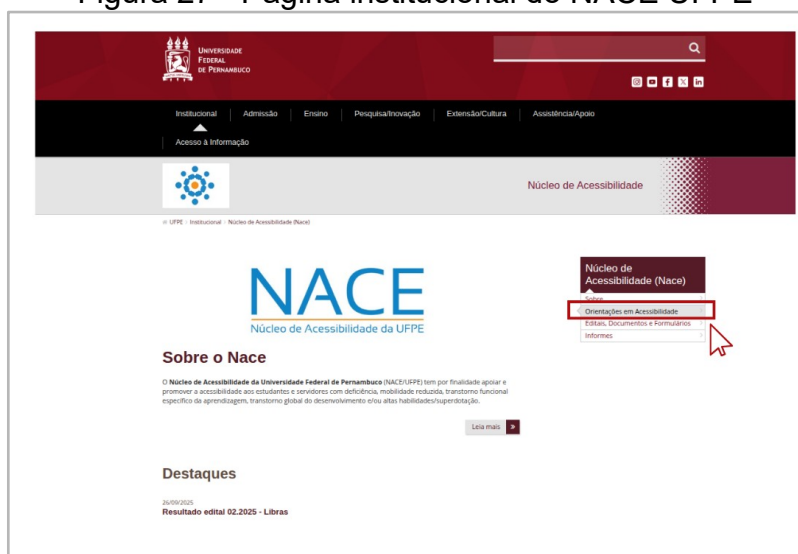
SERVIDOR/ SETOR RESPONSÁVEL	AÇÕES
 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	Apresentar laudo com condições diagnosticadas; Acesso à assistência estudantil e serviços de apoio da PROAES, mediante edital; Comunicar necessidade de readaptação para outro curso de mesma área; Solicitar à coordenação de Curso serviços de acessibilidade pelo NACE.
 PROFESSORES	Recebe, por intermédio da coordenação do curso, o encaminhamento das recomendações elaboradas pelo Núcleo de Acessibilidade.
 TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS/ SERVIDORES	Recebe a oferta de cursos de formação continuada com foco em acessibilidade e inclusão.
 COORDENADOR DE CURSO	Comunicar ao NACE as demandas dos alunos. Encaminhar recomendações do NACE aos professores. Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes junto ao NACE. Comunicar à direção de centro demandas de acessibilidade física.
 NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	Assessorar os processos seletivos; Apoio ao estudante e aos setores: PROGRAD, PROAES, PROPEGE; Fornecer recomendações.
 CHEFE DE UNIDADE ACADÊMICA	Promover ações de inclusão nos projetos pedagógicos; Priorizar a realização de atividades em espaços acessíveis.
 DIRETOR DE CENTRO ACADÊMICO	Destinar recursos para ações de acessibilidade; Priorizar a realização de atividades em espaços acessíveis.
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO	Identificar e atualizar o quantitativo dos estudantes com deficiência.
 PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ESTUDANTIS	Assegurar a reserva de 5% das vagas nos editais.
 PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS E QUALIDADE DE VIDA	Fomentar ações de formação continuada para capacitação de professores.
 GESTÃO ADMINISTRATIVA	Promover ações de inclusão nos projetos pedagógicos; Prover crédito orçamentário para as ações inclusivas.
 JUNTA MÉDICA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DA UFPE	Perícia

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução nº 11/2019 (UFPE, 2019).

- **Solicitação de Atendimento pelo NACE**

As informações sobre como solicitar atendimento ao NACE estão disponíveis em sua página institucional (<https://www.ufpe.br/nucleodeacessibilidade>) na seção “Orientações em Acessibilidade”, onde o usuário deve acessar o item “Solicitações de atendimentos em Acessibilidade” (Figura 27).

Figura 27 - Página institucional do NACE UFPE



Fonte: site institucional da UFPE.

Para o primeiro atendimento, o estudante deve preencher um formulário no SIGAA, no módulo NEE, anexando o laudo clínico que comprove a deficiência e/ou necessidade educacional específica. O atendimento presencial é agendado conforme a disponibilidade da equipe, e o estudante recebe por e-mail, em até cinco dias úteis, as opções de datas e horários para os 30 dias seguintes. Para estudantes já acompanhados pelo núcleo, o novo atendimento é agendado diretamente por e-mail institucional (UFPE, 2025).

De acordo com o manual institucional, o estudante deve seguir os três passos descritos nas figuras 28, 29 e 30, que corresponde ao print de tela do procedimento para a solicitação de atendimento:

1. Como acessar o Portal do Discente no SIGAA/UFPE:

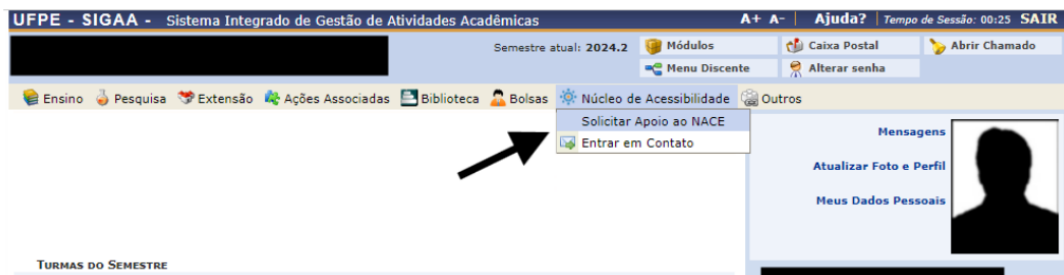
Figura 28 - Print de tela do Manual SIGAA, passo 1.



Fonte: site institucional da UFPE.

2. No Portal do Discente, clicar no menu Núcleo de Acessibilidade, e selecionar a sessão Solicitar Apoio ao NACE:

Figura 29 - Print de tela do Manual SIGAA, passo 2.



Fonte: site institucional da UFPE.

2. Passo 3 - Preencher o seguinte formulário de inscrição, confirmando o tipo de Necessidade Educacional Específica, anexando o laudo comprobatório da condição e justificativa para a solicitação de apoio ao NACE.

Figura 30 - Print de tela do Manual SIGAA, passo 3.

DADOS DA SOLICITAÇÃO

☐ ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	☐ CEGUEIRA	☐ DEFICIÊNCIA AUDITIVA
☐ DEFICIÊNCIA FÍSICA	☐ DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	☐ DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA
☐ Discalculia	☐ Disgrafia	☐ Dislexia
☐ Disortografia	☐ Mobilidade Reduzida	☐ Não Informado
☐ Outras Necessidades	☐ SÍNDROME DE ASPERGER	☐ SÍNDROME DE RETT
☐ SURDEZ	☐ SURDOCEGUEIRA	☐ TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DA INFÂNCIA
☐ TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	☐ Transtorno de Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade (TDAH)	☐ Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
☐ VISÃO SUB-NORMAL OU BAIXA VISÃO		

Justificativa para solicitação de apoio ao NACE :

Documento Comprobatório: Nenhum arquivo escolhido

Fonte: Site institucional da UFPE.

- **Usuário**

Com o objetivo de compreender o processo de inclusão e as experiências dos usuários envolvidos - estudantes e gestores, foram realizadas entrevistas com esse público. Buscou-se identificar as barreiras enfrentadas, setores envolvidos, fluxo de atendimento, e os sentimentos relacionados à vivência no contexto universitário.

Participaram três estudantes com deficiência e duas docentes com experiência em cargo de gestão vinculados à coordenação de curso das estudantes.

Os participantes selecionados atenderam aos seguintes critérios de inclusão:

- Para estudantes: ser pessoa com deficiência (física, auditiva, visual ou intelectual), ter idade igual ou superior a 18 anos, de ambos os sexos, estar matriculado ou ter concluído curso presencial na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e participar ou ter participado do projeto INCLUIR UFPE, vinculado ao LabTATO, e disponibilidade para participar da pesquisa.
- Para gestores: ser servidor da UFPE no período de coleta de dados, possuir experiência em gestão ou coordenação de curso e disponibilidade para participar da pesquisa.

Como critérios de exclusão, foram considerados, para ambos os grupos, indivíduos com diagnóstico de transtorno psiquiátrico, disfunções neurológicas ou doenças sistêmicas descompensadas, bem como aqueles afastados da instituição durante o período de coleta de dados.

- **Estudantes com deficiência**

A coleta de dados com as estudantes foi realizada de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, nos meses de outubro e novembro de 2024, sendo posteriormente transcrita para análise. Participaram desta etapa três estudantes com deficiência da UFPE: 1) uma estudante com deficiência física; 2. uma estudante com deficiência visual, ambas vinculadas ao Projeto INCLUIR UFPE; e, 3) uma estudante com deficiência visual, indicada por técnica membro do projeto INCLUIR UFPE.

A seleção das participantes ocorreu por conveniência, considerando sua vinculação ao Projeto INCLUIR UFPE, do LabTATO/NTA do Departamento de Terapia Ocupacional da UFPE, e a disponibilidade dos participantes. O estudo seguiu todos os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o anonimato, o sigilo das informações e a participação voluntária mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente, foram apresentados aos participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa, seguidos da assinatura do TCLE. Após a concordância em participar do estudo, deu-se início a realização das entrevistas, conduzidas a partir de um questionário semiestruturado (Apêndice C).

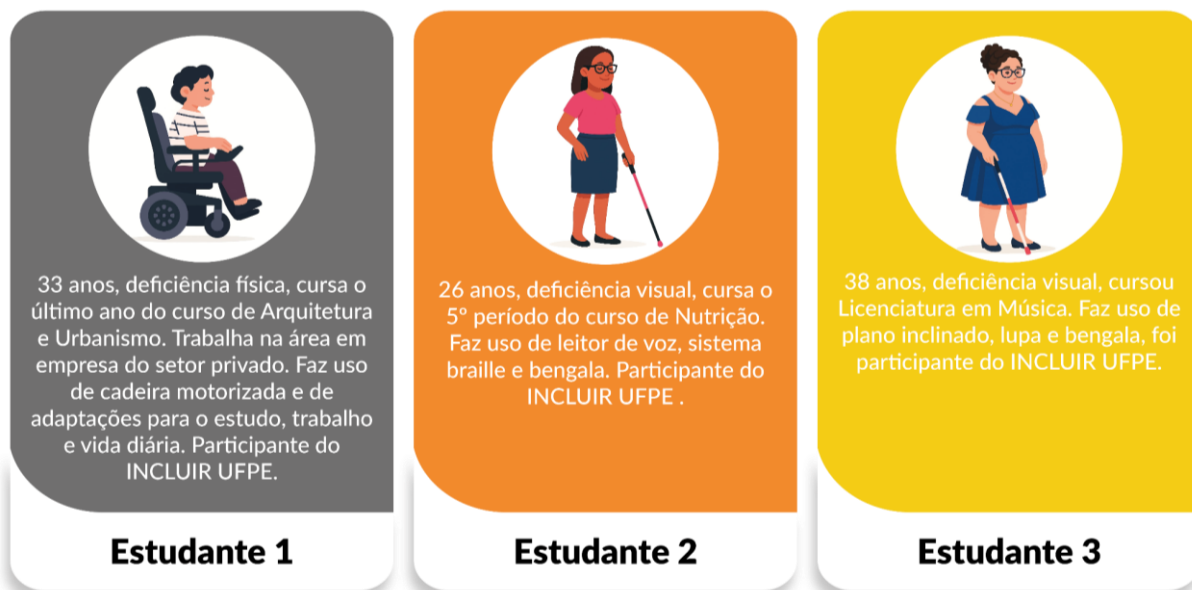
O questionário foi elaborado com base nos referenciais da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2022) e nas dimensões da acessibilidade (Sassaki, 2009). O instrumento abordou aspectos relacionados ao **usuário** - incluindo dados pessoais, condição de saúde, fatores contextuais, como tecnologias assistivas em uso e redes de apoio -, bem como ao **contexto** - abrangendo a trajetória na UFPE e as barreiras enfrentadas ao longo dessa experiência.

Essa última parte contemplou três momentos: **antes** (processo de escolha do curso e inscrição), **durante** (vivência acadêmica e barreiras enfrentadas) e **depois** (expectativas em relação à formação). Por fim, foi solicitado ao participante que escolhesse uma palavra que expressasse o sentimento que melhor resumisse sua experiência ao longo do processo.

- **Perfil dos estudantes**

A figura 31 a seguir apresenta o perfil das três estudantes, quanto ao tipo de deficiência, escolaridade, ocupação e tecnologias em uso.

Figura 31 - Perfil dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A **estudante 1** (E1), possui 33 anos e cursa o último ano de Arquitetura e Urbanismo (em 2024), tendo ingressado na UFPE no primeiro semestre de 2018. Encontra-se em fase de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com dilação de tempo concedido pela instituição, e atua profissionalmente na modalidade *home office* em uma empresa privada, no setor de Gestão de Obras.

Em relação à sua condição de saúde, apresenta deficiência física decorrente de osteogênese imperfeita, o que demanda acompanhamento terapêutico contínuo. Realiza terapia semanal na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), em Recife, voltada ao pós-operatório de uma cirurgia decorrente de acidente ocorrido em 2023, além de fazer uso de medicações para dor crônica. É independente para as atividades diárias.

Quanto aos fatores contextuais, utiliza diferentes tecnologias de apoio, entre elas uma cadeira motorizada, e adaptações para desempenhar as atividades acadêmicas, profissionais e de vida diária, como mesa adaptada, kit ergonômico com computador com suporte inclinado, mouse, teclado, e cadeira, além de cadeira plástica para banho. Reside sozinha no bairro da Várzea, nas proximidades do Campus Recife da UFPE, e relata dificuldades de acessibilidade ao entorno do bairro próximo à universidade, especialmente em calçadas e no uso de transporte público (ônibus).

A **estudante 2** (E2), possui 26 anos e cursa o quinto período do Curso de Nutrição (em 2024), tendo ingressado na UFPE no primeiro semestre de 2019. Em relação à sua condição de saúde, apresenta deficiência visual (cegueira) adquirida aos 15 anos, decorrentes de descolamento de retina e catarata, além de dificuldades de locomoção devido a um desvio na coluna desde o nascimento, o que a faz andar mais devagar. Refere independência nas atividades de vida diária.

Quanto aos fatores contextuais, utiliza como tecnologias de apoio o leitor de voz no celular, sistema braille e bengala (em fase de treino de uso por meio do projeto de extensão em orientação e mobilidade, desenvolvido em parceria com o LabTATO). Reside no município de Nazaré da Mata, localizado a aproximadamente 69 km de Recife, e realiza o deslocamento para a universidade por meio de ônibus universitário oferecido pelo município, acompanhada de sua mãe. A viagem ocorre semanalmente, com duração média de 1h20, iniciando por volta das 4:40 da manhã e chegando na instituição por volta das 6:00 horas.

Refere dificuldades de acessibilidade no entorno da casa, especialmente em calçadas e em avenidas de intenso movimento, bem como em períodos chuvosos quando tem dificuldade para identificar os desníveis da calçada, considera os turnos da madrugada e da noite mais seguros para descolamento.

A **estudante 3** (E3), possui 38 anos de idade, e cursou Licenciatura em Música, tendo ingressado na UFPE no primeiro semestre de 2018, com finalização do curso em 2023. Em relação à sua condição de saúde, apresenta deficiência visual (cegueira).

Quanto aos fatores contextuais, faz uso de tecnologias de apoio que incluem plano inclinado, lupa e bengala, e adaptações ambientais como corrimão. Reside no município de Olinda, localizado a aproximadamente 16 km da UFPE (Campus Recife), realizava o deslocamento para a universidade por meio de transporte público (ônibus), utilizando três ônibus para ir e três para retornar.

- **Processo de inscrição, ingresso no curso e contato com o NACE**

Para **E1**, a motivação em ingressar na UFPE surge da possibilidade de conciliar as terapias realizadas na AACD, em Recife, com a formação acadêmica. Natural da Bahia, ela aproveitou a oportunidade de permanecer próxima ao

tratamento enquanto cursava o ensino superior. A escolha pelo curso de Arquitetura e Urbanismo surgiu de sua curiosidade em compreender as falhas de acessibilidade nos espaços construídos:

“..o fato de eu ter de usar a cadeira de rodas no espaço físico, ele é muito proeminente, ele chega primeiro, tendeu? Eu tenho muita dificuldade de andar no meio na rua, de subir numa praça, dificuldade de entrar num prédio, de conversar com uma pessoa no balcão que está do outro lado. Aí eu dizia que queria estudar Arquitetura pra saber por que esses caras fazem tudo errado. Eu nem sabia direito o que era Arquitetura, sabe? Do ponto de vista da construção mesmo, do que faz um arquiteto... eu só queria entender por que a acessibilidade não funcionava” (E1).

Com relação ao processo de ingresso na UFPE, a E1 realizou o ENEM em 2017, como etapa inicial na instituição, por meio do portal oficial do exame (www.enem.inep.gov.br/participante). No ato da inscrição, indicou a necessidade de atendimento especializado, solicitando mobiliário adaptado e sala de fácil acesso, sem rampas, anexando o respectivo laudo comprobatório.

Com o resultado do ENEM, inscreveu-se na segunda etapa para o SISU, indicando o curso de Arquitetura e Urbanismo como primeira opção, e a modalidade da cota de candidatos com deficiência, independente de renda, oriundos de escola pública ou comunitárias.

Após este resultado de conquista da vaga, durante a etapa de pré-matrícula, a estudante realizou envio de laudo comprobatório de deficiência pelo sistema institucional SIGA, e em seguida, recebeu por email da PROACAD/UFPE o agendamento para participação presencial na Comissão de Verificação da Pessoa com Deficiência (CPV), conduzida por uma equipe multiprofissional da instituição. Nesta fase, realizou atualização do laudo caracterizador de deficiência no Hospital das Clínicas (HC), hospital universitário da UFPE, com um médico especialista em doenças raras. No entanto, de acordo com seu relato, o documento foi elaborado de forma inadequada:

“..eu lembro que consegui do médico do Hospital das Clínicas tipo um papel de receituário, com o nome do CID da doença, uma coisa bem assim mal feita mesmo, só que ele falou assim... quem é não vai entender que você tem deficiência, eu falo isso porque é curioso que as pessoas não querem fazer um negócio direito. Não querem fazer da forma como deveria ter sido feito” (E1).

Mesmo o HC sendo um hospital vinculado à própria universidade, a situação, segundo a estudante, resultou em um momento de constrangimento durante a entrega do documento na CPV:

“tanto que quando eu fui entregar o documento lá o rapaz falou: É mas você não devia entregar um documento assim sabe..como se a culpa fosse minha que eu tenho deficiência visível e eu tenho que passar por este constrangimento, de alguma forma porque o cara não quer fazer um documento porque a minha deficiência é visível. sabe... passei por isso” (E1).

Após a matrícula, a estudante relatou ter buscado por conta própria informações no site institucional sobre como entrar em contato com o NACE, antes mesmo do início das aulas, para solicitar apoio e se informar sobre os auxílios disponíveis. Quando questionada se houve alguma ação de acolhimento após a CPV, ou a apresentação do NACE após a matrícula, informou que não recebeu nenhum tipo de informação ou encaminhamento. Inclusive, relatou que alguns colegas já ingressos na instituição também não sabiam sobre o NACE:

“não, e eu conheci gente depois que nem sabia que existia o NACE, porque infelizmente, ainda não tem o nível de propagação que deveria ter. Eu acho que mudaram isso um pouco, melhoraram esse sistema, mas não passou pelo NACE, a comissão não passa pelo NACE.” (E1).

Além disso, outro relato aponta para uma dificuldade de integração e comunicação entre os setores de acessibilidade. A E1 acrescentou que o departamento do curso não foi informado sobre seu ingresso, e que por isso não estavam preparados para realizar as adaptações necessárias:

“não tinha essa integração. Talvez hoje já tenha, mas na época que eu entrei não tinha, tanto que eu entrei e as pessoas do departamento não foram informadas, ninguém foi informado, que eu tinha entrado. E o pior da surpresa é estar extremamente despreparado pra receber uma pessoa com deficiência, ainda mais na minha condição exige adaptação, muitas adaptações” (E1).

Para a **E2**, a sua motivação para ingressar na UFPE relaciona-se ao fato de ser uma universidade pública e pela proximidade com sua cidade de residência, Vitória de Santo Antão (PE). A escolha pelo curso de Nutrição surgiu após assistir entrevistas com nutricionistas e admirar suas falas sobre alimentação e proteínas, além do seu interesse por culinária.

Com relação ao processo de ingresso na UFPE, a E2 relatou ter seguido o mesmo percurso da E1, realizando o ENEM e posteriormente o SISU. A etapa de inscrição para ambos foi online e foi realizada com o suporte de um amigo. Para a

prova presencial do ENEM, solicitou atendimento especializado e a realizou com o apoio de um leitor. Para a inscrição no SISU, indicou o curso e a modalidade de concorrência na cota para candidatos com deficiência, independente de renda, oriundos de escola pública ou comunitárias.

Na fase de pré-matrícula, que compreende a entrega de documentos, a E2 relatou não ter passado pela comissão de verificação presencial, tendo realizado apenas a entrega do laudo comprobatório de deficiência. Em consulta ao edital do SISU/UFPE referente ao ano em questão, observa-se uma mudança em relação ao edital anterior (2018), ao prever a possibilidade de alguns candidatos serem submetidos à avaliação presencial da deficiência declarada, a critério da comissão durante processo de validação documental (UFPE, 2019).

Após a matrícula, a E2, assim como a E1, relatou não ter recebido acolhimento inicial dos setores de acessibilidade nem informações institucionais sobre esses serviços. Quando questionada sobre como tomou conhecimento do NACE, informou que isso ocorreu por meio de outros estudantes:

“a gente foi descobrindo de acordo com a vivência com os alunos, aí eles foram nos passando informação e a gente foi tendo acesso a cada departamento da universidade. Olha, tal dia vai ter inscrição de tal bolsa tu queres? tu tens direito, tu és aluna da instituição, aí a gente ia lá e fazia, diziam os documentos que precisava, e assim a gente ia descobrindo, entendeu? A gente conheceu tudo através dos alunos.” (E2).

Para a **E3**, a motivação para ingressar na UFPE esteve relacionada ao fato de ser a única instituição que oferecia o curso de Licenciatura em Música de forma gratuita, conseguindo o ingresso na terceira tentativa do vestibular.

Com relação ao processo de ingresso, a E3 realizou como primeira etapa a inscrição do edital da UFPE, inscrição online e a prova presencial do ENEM, na qual solicitou atendimento especializado. Por se tratar de um curso que não integra o SISU, na etapa seguinte realizou as provas específicas, organizadas pela banca COVEST, concorrendo na modalidade de cota destinada a candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado o ensino médio completo em escolas públicas

No ato da inscrição pela COVEST, a E3 solicitou adaptações, como prova ampliada e auxílio de leitor, mediante apresentação de documento comprobatório de deficiência. A primeira etapa deste processo consistiu no envio online de um vídeo

de prática instrumental. Após ser aprovada nessa fase, a estudante prosseguiu para a etapa seguinte, referente às provas teóricas presenciais, realizadas no campus da universidade.

No entanto, no dia da prova, essas adaptações não foram providenciadas, levando a estudante a aguardar até o turno da tarde para realizar a prova ampliada. Além disso, a ledora designada não tinha conhecimento de partitura, sendo necessário o apoio do fiscal de sala, professor de violão, que mencionou não ser esta a sua função na prova, mas fez isso. Segundo a estudante, essa situação resultou em desigualdade, pois enquanto outros candidatos fizeram as etapas em dois turnos, ela precisou realizar todas as etapas - provas de teoria, percepção e solfejo, de uma única vez.

No período de matrícula, a E3 relata que teve acesso às datas no edital e precisou entregar o laudo comprobatório em diferentes setores da instituição (COVEST, PROGRAD, NACE e Coordenação de Curso), evidenciando a falta de integração entre esses setores. Após essa etapa de inscrição, a estudante informou que participou de uma reunião promovida pelo NACE, na qual foram apresentados os serviços de acessibilidade ofertados aos estudantes com deficiência.

- **Durante o curso**

Para fins de compreensão das barreiras e facilitadores, estes serão apresentados conforme as dimensões da acessibilidade (Sassaki, 2009). Embora os relatos evidenciem que diversas dimensões se sobrepõem e ocorrem simultaneamente, esta organização didática tem como objetivo favorecer a análise do processo de inclusão a partir das experiências narradas pelas entrevistadas.

- **Dimensão comunicacional**

Refere-se à acessibilidade na troca de informações e interações na universidade, abrangendo o uso de Libras, tecnologias assistivas de comunicação, sinalizações adequadas e adaptação de recursos visuais, além da acessibilidade nas relações presenciais, remotas e escritas (Sassaki, 2009).

As estudantes com deficiência visual, E2 e E3, destacam como barreira o acesso às informações institucionais, uma vez que algumas plataformas da universidade não são compatíveis com a tecnologia assistiva utilizada, o leitor de voz. Essa limitação compromete a autonomia e o acesso aos dados e procedimentos acadêmicos, inclusive aqueles relacionados às próprias informações sobre acessibilidade.

Ambas relatam dificuldades de acesso à principal plataforma da universidade, o SIGAA. Segundo E2, o SIGAA exige uma série de etapas para autenticação, como escrever frases em inglês e montar figuras de verificação, o que torna o sistema limitado para pessoas com deficiência visual. É por meio do SIGAA que os estudantes com deficiência devem solicitar o primeiro atendimento do NACE, preenchendo o formulário disponível no módulo NEE (UFPE, 2025).

“Por exemplo o SIGAA, onde o aluno tem acesso às notas, quantidade de faltas e disciplinas que cursa e que cursou, eu não consigo ter acesso porque ele tem toda uma regra, um roteiro pra seguir. Você tem que, por exemplo, escrever uma frase em inglês, aí depois você tem que montar um robô para o sistema realmente identificar que é o aluno que quer entrar no SIGAA, e isso acaba sendo inviável para a gente que não enxerga.” (E2).

Sobre isso, a E3 complementa:

“Tive muita dificuldade com o siga, não sei se o sistema ainda continua com isso “não sou um robô”, ou clique onde for estrada, clique aonde for semáforo. Não sei pra que colocaram aquilo. (E3).

Embora no sistema possua uma versão de navegação considerada acessível, verificou-se, em simulação, que ao tentar recuperar a senha, mesmo no modo acessível, o sistema apresenta um CAPTCHA para preenchimento pelo usuário, o que pode inviabilizar o uso por pessoas que dependem de leitores de tela (Figura 32).

Figura 32 - Print de tela do Sistema SIGAA

UFPE - SIGAdmin - Sistema de Administração dos Sistemas (Técnica e Gestão)

Caro usuário,
Se você não se lembra o login cadastrado no sistema, digite o seu e-mail no formulário abaixo e clique no botão "Recuperar". Após alguns instantes você receberá o(s) seu(s) login(s) em seu endereço eletrônico.

ESQUECEU O LOGIN?

Digite o seu e-mail:

Imagem:

SIGAdmin | Superintendência de Tecnologia da Informação (STI-UFPE) - (81) 2126-7777 | Copyright © 2009-2025 - UFPE - sigadmin01.ufpe.br sigadmin01 v3.8.20.0 12/11/2025 01:27

Fonte: site institucional da UFPE.

Além disso, também foram relatadas dificuldades no acesso às ferramentas utilizadas para apoio metodológico durante os cursos (*Canva*, *Google Drive*, *Google Meet*). No caso do *Canva*, a E2 explica que o leitor de voz altera automaticamente o idioma da interface para inglês, o que impede a navegação e a identificação dos comandos. Como a plataforma se torna inviável com o uso do leitor de voz, a estudante costuma pesquisar e produzir o texto correspondente à sua parte do trabalho e enviar às colegas, que ficam responsáveis por inseri-lo na ferramenta.

De acordo com E2, essa incompatibilidade compromete o acesso às informações que só chegam à ela por meio de outras pessoas:

“...até hoje é assim, porque como o leitor de voz é inviável para algumas plataformas, dificulta você ter acesso a algumas informações, então tem informação mesmo que é chegada até a mim é por via boca a boca porque nem todo tipo de plataforma o leitor de voz consegue ter acesso. Então você fica praticamente excluída de algumas informações por conta da inviabilidade do leitor de voz, entendeu?” (E2).

Quanto às tecnologias leves, relacionadas ao apoio interpessoal, a E2 relata depender da monitora, designada pelo NACE para realizar o acesso a essas plataformas uma vez que não consegue acessar o sistema de forma independente.

No entanto, em alguns momentos há limitação na oferta de apoio. A E3 relatou a falta de intérprete de Libras em algumas disciplinas, mencionando situações em que os profissionais deixavam de comparecer às aulas, chegavam atrasados ou se ausentavam para auxiliar outros estudantes.

“Eu só fui notificada quando eu mandei um email pra eles relatando a falta que elas estavam fazendo. No grupo elas não respondiam, achei que podia ser algo que eu tivesse falado. Não fui avisada” (E3).

- **Comunicação entre os setores de acessibilidade e estudantes**

De modo geral, das três estudantes, duas (E1 e E2) relataram que conheceram os setores de acessibilidade e realizaram o contato inicial por iniciativa própria, sem que os setores tenham estabelecido comunicação prévia com elas.

No caso da E2, no ano de ingresso em 2019, as informações sobre os setores de acessibilidade foram obtidas por meio de outros estudantes. Especificamente em relação ao NACE, a estudante tomou conhecimento do setor com o apoio de colegas e de sua professora de Braille e orientação de mobilidade, que repassou o contato das funcionárias responsáveis. A partir dessas informações,

E2 realizou uma visita presencial ao NACE, acompanhada por sua mãe, pela monitora e pela professora, com o objetivo de conhecer o espaço e receber orientações sobre os serviços disponíveis.

“Na verdade, foi por intermédio de aluno que conheci os setores na universidade, dos pré-requisitos né que os alunos têm direito quando entra na universidade, e daí a gente foi descobrindo os centros. Por exemplo, o NACE foi por intermédio de alunos e professores, também tem o NASE, e a PROAES com a questão da bolsa estudantil, tudo isso foi descobrindo de acordo com a vivência dos alunos, aí eles foi nos passando informação e a gente foi ter acesso a cada departamento da universidade.” (E2).

Para acessar os serviços da PROAES, especialmente no que se refere ao auxílio estudantil, E2 relata que precisou inscrever-se no edital, reunir a documentação exigida e enviá-la por e-mail, incluindo o laudo comprobatório e o diagnóstico da perda de visão. Todo esse processo foi realizado com o apoio da monitora designada pelo NACE, que auxiliou no envio da documentação.

A E3 relata que, no ano de seu ingresso, em 2018, participou de uma palestra promovida pelo NACE, na qual foram apresentadas ações e orientações relacionadas à acessibilidade na instituição. No entanto, aponta como uma das principais dificuldades a fragilidade na comunicação institucional diante da interrupção de auxílios, como a ausência de intérprete de Libras durante as aulas, sem comunicação prévia, conforme evidenciado no relato a seguir:

“Eu só fui notificada quando eu mandei um email pra eles relatando a falta que elas estavam fazendo. No grupo elas não respondiam, achei que podia ser algo que eu tivesse falado. Não fui avisada” (E3).

A E1 relata que a divulgação de ações e orientações do NACE é limitada, alcançando principalmente as pessoas que já estão próximas ao núcleo. Segundo ela, embora o setor eventualmente realize alguns eventos, as informações não chegam de forma ampla à comunidade acadêmica. Como exemplo, menciona a pandemia, período em que o NACE elaborou um guia³ orientando a comunidade acadêmica sobre como apoiar e interagir com alunos com deficiência no contexto remoto. Para a estudante, esta foi a maior campanha já realizada pelo núcleo.

³ O documento ao qual a estudante se refere é o **Guia do Núcleo de Acessibilidade - Ambiente Virtual de Aprendizagem** do NACE UFPE, cujo objetivo é de oferecer suporte à comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos-administrativos), sobre as questões de acessibilidade e inclusão no contexto dos Estudos Continuados Emergenciais, realizado em formato remoto (UFPE, 2020).

Outro setor mencionado pela E1 é o NEAP, reconhecido por ela como um espaço de apoio quando surgem dificuldades para materiais, e que exigem mediação entre estudante, professor ou coordenação.

“...é um núcleo meio de apoio aos estudantes também quando tinha, quando um estudante está com alguma dificuldade precisa de uma mediação com professor, coordenação, eles estão lá para apoiar. Então quando eu comecei a descobrir isso também no CAC, por que não sei se tem todos os centros tendeu?”

• Dimensões metodológicas e instrumentais

A dimensão metodológica envolve a adaptação de métodos, estratégias de ensino e materiais didáticos, incluindo a capacitação de recursos humanos e a aplicação de teorias de aprendizagem. Já a dimensão instrumental refere-se à adequação de equipamentos, ferramentas e dispositivos utilizados no curso, assegurando condições de uso acessíveis (Sasaki, 2009).

As experiências de E1 revelam barreiras significativas vivenciadas nas aulas. As salas frequentemente lotadas dificultavam sua aproximação do professor, comprometendo a audição e a visualização dos slides. Além disso, os trabalhos em grupo envolviam tarefas manuais (como cortar palitos, isopor ou manusear estilete) que a estudante não conseguia realizar e para as quais não havia adaptações disponíveis. Nessas situações, E1 afirma sentir-se, por vezes, excluída do grupo, uma vez que não conseguia participar das atividades nas mesmas condições que os demais colegas.

Diante dessas dificuldades, a estudante buscou apoio institucional. Contudo, ao tentar solicitar suporte ao NACE, não conseguiu o apoio solicitado:

“O NACE, todas as vezes que eu solicitei, não tinha verba, porque isso é uma espécie de bolsa, e não havia voluntariado, não era algo que o NACE disponibiliza. E, como não tinha verba para solicitar apoio, eu nunca consegui. Tentei umas três vezes e não consegui.” (E1).

Esse fato resultou na necessidade da estudante repetir suas demandas individualmente a cada professor, uma vez que as salas de aula não dispunham de mobiliários adaptados e ela não conseguia utilizar o computador, permanecendo por dois períodos sem acesso a uma mesa adequada. Após o departamento tomar ciência da situação, foi recebido um documento que descreve o tipo de deficiência e

os recursos de acessibilidade que podem ser solicitados pela estudante, como tempo adicional nas atividades. Contudo, segundo a E1, se o docente não se atentar para ler o documento, essas informações acabam passando despercebidas.

“...de alguma forma eu gostaria que fosse mais obrigatório isso, que a coisa fosse interligada a ponto de dizer: olha gente recebeu um aluno com deficiência agora e vamos ver o que a gente faz. Vamos perguntar a ele o que ele precisa. Eu não sei que fazer, mas vamos entender o que ele precisa e não tem, entendeu? você tem que ficar explicando as pessoas e isso cansa” (E1).

A E1 relata que, no sexto período, considerado o mais decisivo do curso, quase trancou a graduação, pois as exigências aumentaram significativamente em relação ao nível de detalhamento dos desenhos. Diante dessas dificuldades, ela só conseguiu permanecer no curso após a coordenação viabilizar o apoio de um estudante, por meio de troca de horas complementares. Segundo E1, esse apoio “*quebrou um pouco o ciclo*” das dificuldades enfrentadas ao longo do curso, embora tenha sido um suporte pontual, oferecido apenas porque ela estava prestes a trancar a graduação.

A estudante recorda que, antes desse apoio, vivia um processo de grande sofrimento, chegando a participar de reuniões com professores, NEAP, NACE, nas quais chorava, expressando a dificuldade de permanecer no curso. Após um longo processo de sensibilização e reconhecimento da situação, as professoras sugeriram buscar uma aluna para apoiá-la, e que a atuação do NACE na época foi participar das reuniões e interceder para prorrogação de prazos:

“...as professoras falaram: olha, e se a gente conseguir uma aluna para fazer para você? e eu disse: tá por conta de vocês, eu vou atrás de nenhum aluno, então elas foram atrás, elas fizeram muita coisa, e o que o NACE fez foi participar dessas reuniões e assim, ele conseguiu fazer o prazo se estender” (E1).

De modo semelhante, E2 também enfrentou desafios relacionados à acessibilidade metodológica e instrumental. Embora saiba Braille desde o ensino médio, a estudante o utiliza apenas pontualmente, pois a biblioteca da instituição não dispõe de material suficiente nesse formato, o que inviabiliza consultas ao acervo. Como alternativa, alguns professores passaram a disponibilizar seus slides em PDF, já que não há livros acessíveis disponíveis. Além disso, a monitora auxilia no envio de materiais, no acesso aos conteúdos postados pelos docentes e na audiodescrição de imagens que o leitor de voz não consegue interpretar.

Além disso, E2 relata dificuldades no uso de programas frequentemente utilizados em componentes curriculares, como *Word* e *Excel*, tanto pela falta de notebook quanto pela ausência de familiaridade com as ferramentas. A situação se agravou em um semestre em que foi solicitado um trabalho que exigia pesquisa, análise e sistematização de dados nessas plataformas. Diante dessas limitações, precisou realizar a atividade em dupla.

Situação semelhante ocorreu com a E3 no uso de plataformas digitais, especialmente o *Google Meet*. A estudante relata que, no início do curso, enfrentava muita dificuldade para apresentar seminários e compartilhar os slides, e que nessas ocasiões, dependia do apoio de colegas, que a ajudavam sempre que possível.

Para E2, as disciplinas que envolvem matemática também representam um desafio, pois ela não aprendeu Braille matemático, o que compromete sua compreensão dos conteúdos e a realização das atividades, especialmente porque grande parte das disciplinas exige cálculos. Em razão dessas limitações, precisou justificar à PROAES o atraso no curso e recorrer a reforço particular, já que não recebeu apoio suficiente de professores ou colegas.

Essas dificuldades também repercutem em suas preocupações em relação ao estágio curricular. E2 expressa insegurança sobre como realizará as atividades práticas da Nutrição, que exigem o uso de instrumentos como balança e fita métrica para avaliação nutricional. Devido à deficiência visual, afirma não saber como essas etapas serão conduzidas e demonstra apreensão quanto à sua capacidade de desempenhar as atividades exigidas no contexto do estágio.

- **Dimensão Programática**

Engloba barreiras e facilitadores relacionados às políticas institucionais, normas, legislações, procedimentos e recursos que orientam o acesso e o uso dos serviços de inclusão na universidade (Sassaki, 2009). Trata-se da dimensão que regula os fluxos, protocolos e responsabilidades institucionais envolvidos no atendimento às pessoas com deficiência.

E1 relata que o NACE, atualmente, não é composto pelas mesmas pessoas que encontrou quando ingressou na universidade, e reconhece que isso pode ter implicações no modo como o setor atua. Para ela, no entanto, o atendimento ao

estudante com deficiência ainda não integra de forma sistemática o percurso inicial do discente: *“deveria fazer parte, o aluno que entra com deficiência deveria já passar pelo NACE, mas não passa”*. Segundo relata, o estudante é apenas submetido ao processo de verificação e, em seguida, inicia o curso sem um acompanhamento estruturado.

Diante dessa lacuna, E1 explica que passou a buscar ativamente o setor, apresentando sua situação e demandando apoio. Assim, formou-se uma dinâmica de comunicação frequente entre ela, o NACE e a coordenação do curso. Entretanto, ressalta que a coordenação muda a cada dois anos, o que altera a relação e exige constante readaptação, já que a dinâmica estabelecida com um coordenador não necessariamente se mantém com o próximo:

“...às vezes eu tenho mais contato com um do que eu tinha com o outro coordenador entendeu, então, muda um pouco essa dinâmica. depois que eles passaram a me conhecer, fica mais fácil, o ruim é quando você entra mesmo né, porque você não conhece todos os professores, você não conhece quem está na coordenação. Então tem que, batalhar, conquistar o espaço.” (E1).

Segundo E1, todo o processo de inclusão acabou recaindo sobre o próprio estudante, desde a busca por apoio até a reivindicação de direitos. Além disso, aponta que limitações estruturais comprometem a prática inclusiva, como a falta de tempo dos professores para orientar adequadamente e, em alguns casos, a falta de disposição ou paciência para atender às demandas. Assim, afirma que a lógica de *“o aluno que se vira para aprender”* se intensifica no caso de estudantes com deficiência, que acabam tendo de fazer *“o dobro”*.

E1 relata que, mesmo já estando na etapa final do curso, ainda percebe que grande parte das soluções para suas necessidades depende exclusivamente dela. Afirma que não conta mais diretamente com a coordenação nem com o NACE, embora reconheça que poderia buscar o setor novamente. No entanto, relata que, ao tentar fazê-lo recentemente, encontrou o núcleo em período de férias, sem funcionamento, o que a desestimulou ainda mais.

“você já tá no processo meio desgastado, e aí o NACE tem o meu contato, e disse que tá lá, eu poderia ir atrás do setor de novo, sabe.. pra ver o que é que eles podem me oferecer. Não é assim, não vem deles. Não tem um acompanhamento, não sabem o que está acontecendo comigo”. (E1)

E1 observa que o NACE possui pouca visibilidade e alcance, devido ao tamanho reduzido da equipe frente à grande demanda. A estudante considera que as ações do núcleo têm alcance limitado, “*não tem braço*” para um trabalho que é muito grande. Além disso, falta interação entre o NACE e as coordenações de curso para acompanhar o andamento dos alunos com deficiência: “*O documento que eles fazem, eles não recebem nada de volta, da coordenação, não tem uma interação pra saber como é que tá indo tal aluno, como é que tá acontecendo.*”

Em contrapartida, E2 informa que, por contar com apoio de uma monitora, ao final de cada mês é elaborado por ela um relatório descrevendo as dificuldades enfrentadas pela estudante. Esse documento é enviado ao NACE, que, por sua vez, encaminha as informações à coordenação do curso acompanhadas de orientações específicas.

Diante das limitações estruturais de apoio, as estudantes ressaltam a importância de projetos em prol da inclusão, foram citados pelos estudantes projetos de extensão: INCLUIR UFPE, localizado no Departamento de Terapia Ocupacional, no LabTATO; Projeto Orientação e Mobilidade, e Projeto Rompendo Barreiras, ambos localizados no Centro de Educação.

O Projeto INCLUIR UFPE desenvolveu ações que contribuíram diretamente para a vida diária, estudantil e laboral da estudante E1. Entre essas ações, destacam-se a avaliação da acessibilidade no ambiente domiciliar, que permitiu identificar necessidades de adaptações para ampliar sua autonomia e independência, a produção de dispositivo de alcance, bem como o apoio na emissão do laudo caracterizador de deficiência, utilizado para a solicitação de melhorias no mobiliário de estudo e trabalho.

- **Dimensão Arquitetônica**

Refere-se às dificuldades e facilidades relacionadas aos prédios, salas de aula, mobiliários, banheiros e áreas de circulação da universidade. Essa dimensão envolve aspectos físicos do ambiente que podem favorecer ou limitar o acesso, a mobilidade e a permanência dos estudantes com deficiência no espaço institucional (Sassaki, 2009).

A E1 relata que, nos primeiros períodos do curso, enfrentou grandes dificuldades para participar das atividades práticas, em relação a inadequação de mobiliários, especialmente nas dinâmicas que exigiam trabalho em mesas grandes e em folhas de desenho de tamanho A0. Segundo ela, a altura das mesas e o formato das atividades manuais dificultavam sua visualização e participação:

“...e não tinha como eu fazer aí e aí torna um processo mais difícil de integração, de participação, porque eu não tinha como olhar o material que estava sendo exposto, porque estava em cima dá uma mesa alta.” (E1).

A E1 também destaca as barreiras arquitetônicas do CAC à época, que não possuía elevador. Ela lembra que precisava utilizar uma plataforma elevatória que, além de lenta e desgastante, frequentemente apresentava problemas. Em situações de queda de energia, por exemplo, não havia gerador, o que a deixava sem possibilidade de descer, sendo, em alguns momentos, carregada por pessoas desconhecidas. Hoje, observa-se que o prédio possui dois elevadores, mas reconhece o impacto que essas experiências tiveram em sua trajetória.

“...vai ficar um pouco essas memórias também, essas histórias que têm dificuldade. Mas se entrar alguém novo eu vou dizer: Vai lá minha filha, se você quiser, você consegue, só vai enfrentar a mesma dificuldade, não tem como negar.” (E1).

Em relação à E2, a estudante relata que sua locomoção no campus depende do apoio de colegas e da mãe, que a acompanha até as salas de aula. A estudante também deixou de frequentar alguns espaços da universidade devido a obstáculos no trajeto, como um poste mal posicionado e piso tátil direcionado para locais inadequados, fatores que comprometem sua mobilidade na universidade e geram insegurança.

- **Dimensão atitudinal**

Envolve ações de sensibilização, conscientização, e capacitação promovidas dentro e fora da sala de aula, com o objetivo de desenvolver práticas acolhedoras e inclusivas, e eliminar preconceitos e atitudes discriminatórias nas interações com estudantes com deficiência (Sassaki, 2009). Nessa dimensão, os sentimentos expressos pelos estudantes (como acolhimento, isolamento, reconhecimento ou

exclusão) constituem importantes indicadores do impacto das atitudes institucionais e interpessoais no processo de inclusão.

As estudantes relatam como dificuldade inicial do curso a formação para grupos de trabalho e interação com colegas. E2 destaca que, por não conhecer os colegas da turma, o início do curso foi particularmente difícil. A estudante afirma que enfrentou insegurança e isolamento nos primeiros períodos, mas que, ao longo do tempo, a convivência se tornou mais tranquila e o ambiente acadêmico passou a ser mais acessível.

E1 ressalta que, desde o ingresso no curso, é necessário formar grupos de trabalho, pois as atividades raramente são individuais. Os grupos de estudo (GE) costumam permanecer os mesmos por quase um ano, mudando apenas com a transição entre períodos. A estudante relata que, apesar de conviver com diversos colegas, não desenvolveu relações de amizade profundas, percebendo que mantém, sobretudo, vínculos de convivência.

A E1 reflete que isso pode estar relacionado à sua idade, à sua condição ou à dificuldade que percebe nas pessoas em se aproximarem espontaneamente. Segundo a estudante, a aproximação entre colegas ocorre mais por exigência das atividades acadêmicas, que requerem trabalhos em grupo, do que por iniciativa natural dos estudantes.

Situação semelhante foi relatada pela E3. No ingresso no curso, muitos colegas evitavam realizar atividades em grupo com a estudante, presumindo que “ela iria se escorar”. Como consequência, a E3 passou a desenvolver os trabalhos principalmente com colegas que também estavam deslocados dos grupos principais, vivenciando um sentimento de exclusão nos primeiros períodos. Com o tempo, esse cenário foi se modificando, embora o início do curso tenha sido marcado por experiências significativas de isolamento.

Em relação às atitudes de professores, E3 relata que, ao longo do curso, vivenciou diferentes posturas docentes diante de sua deficiência. Em algumas situações, professores afirmaram nunca ter tido um estudante com deficiência, demonstrando desconhecimento sobre como proceder. Por outro lado, houve docentes que já possuíam alguma experiência prévia e tinham uma noção inicial de como oferecer apoio. A estudante destaca ainda casos em que o professor

reconheceu sua falta de preparo e, com postura colaborativa, afirmou: *“você é a primeira; então, vou precisar entrar em parceria com você, vamos caminhar juntos.”*

E3 também relata ter vivenciado barreiras atitudinais em práticas avaliativas. Em uma disciplina, o professor elaborou uma prova que, segundo ela, seria “inclusiva”, porém, na prática, continha o dobro de questões aplicadas que a dos demais estudantes. Enquanto os colegas receberam uma avaliação com 10 questões, a E3 recebeu uma versão com 25 questões, a serem entregues em três dias, acompanhados de justificativas detalhadas para cada resposta. O docente justificou que a ampliação da prova seria uma forma de oferecer “mais tempo” para que a estudante concluísse a atividade.

Por se sentir insegura quanto às possíveis repercussões na disciplina caso recorresse, E3 decidiu realizar a prova. Após relatar o ocorrido a colegas e a uma professora do departamento, que reconheceu a irregularidade da prática e recomendou procurar o setor responsável, a estudante buscou apoio no NACE. O núcleo notificou o professor, orientando-o a rever suas concepções e procedimentos inclusivos. A notificação oficial ocorreu após a divulgação das notas da avaliação.

As estudantes destacam projetos de extensão que desempenharam um papel importante ao oferecer espaços de diálogo, troca de informações e articulação de reivindicações coletivas sobre acessibilidade no curso e na universidade. Entre essas iniciativas, ressalta-se a participação das estudantes com deficiência visual em grupos formados por projetos orientados pela professora de Braille, que favoreceram o compartilhamento de experiências e o enfrentamento conjunto das dificuldades vivenciadas.

Além disso, destaca-se a participação de E1 e E3 no Projeto de Extensão INCLUIR/UFPE, que promoveu reuniões com estudantes com deficiência e desenvolveu ações de sensibilização, como palestras, em parceria com o NACE.

- **Sentimento sobre o processo de inclusão na universidade**

E1 afirma que a palavra que melhor sintetiza sua trajetória é *“superação”*, embora reconheça que não goste muito do termo. Para ela, a ideia de superação se torna inevitável diante do percurso que viveu: *“esse tanto de coisas que eu já fiz, por exemplo, saí de uma cidade pequena, entrei numa federal, então cada desafio, né*

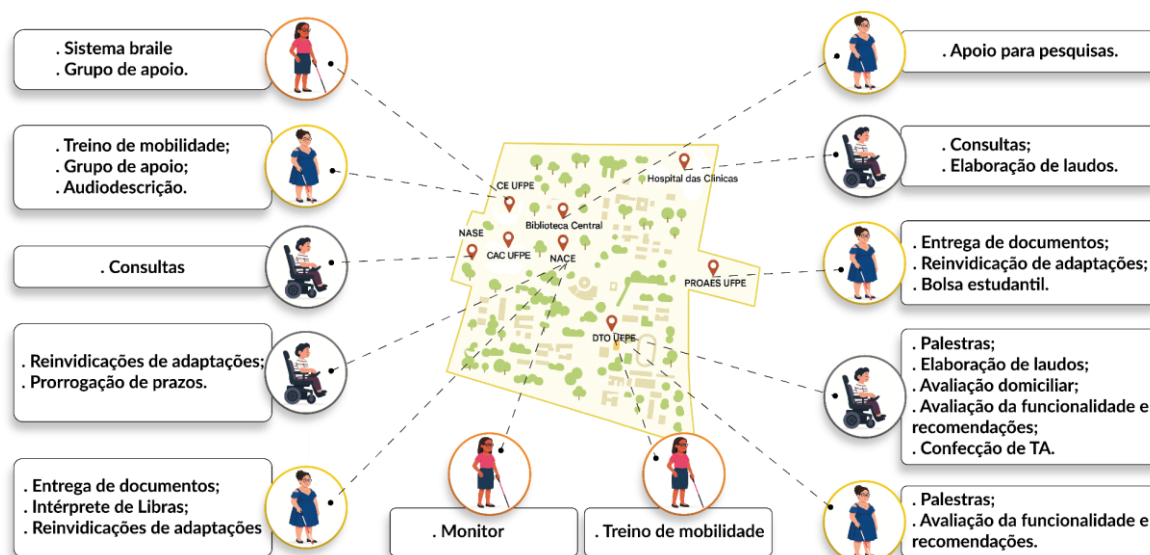
vai acontecendo, você vai sofrendo vai passando por eles, vai ultrapassando. Agora eu tô desafio pra tentar superar aqui é a finalização”.

Para E2, a palavra que melhor traduz o sentimento de cursar nutrição e vivenciar esse processo é “*gratidão*”.

E3 descreve seus sentimentos como uma combinação das palavras “*realização*” e “*saudade*”. No momento atual, contudo, destaca que o que prevalece é a “*esperança*”, pois está trilhando um caminho que lhe desperta tanto desejo quanto receio. A estudante relata o medo de ingressar no mercado de trabalho e sofrer discriminações. Ainda assim, afirma que busca seguir adiante e conquistar o espaço profissional para o qual se preparou ao longo da graduação.

Diante dos relatos apresentados, a figura 33 apresenta o mapeamento dos setores acionados pelas estudantes, conforme informado nas entrevistas, bem como os apoios solicitados ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

Figura 33 - Mapa dos setores de acessibilidade acionados pelas estudantes e ações



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

- **Setores de acessibilidade e inclusão**

Com o objetivo de compreender como se dá a gestão do processo de inclusão na instituição, sob o viés de identificar as barreiras e fragilidades vivenciadas por setores, gestores e/ou servidores, foram realizados contatos por telefone e enviados convites para participação na pesquisa por e-mail institucional, aos setores mencionados pelas estudantes e às coordenações de curso vinculadas aos seus respectivos centros acadêmicos. A busca pelos contatos foi realizada por meio de levantamento dos endereços institucionais nas páginas oficiais da UFPE.

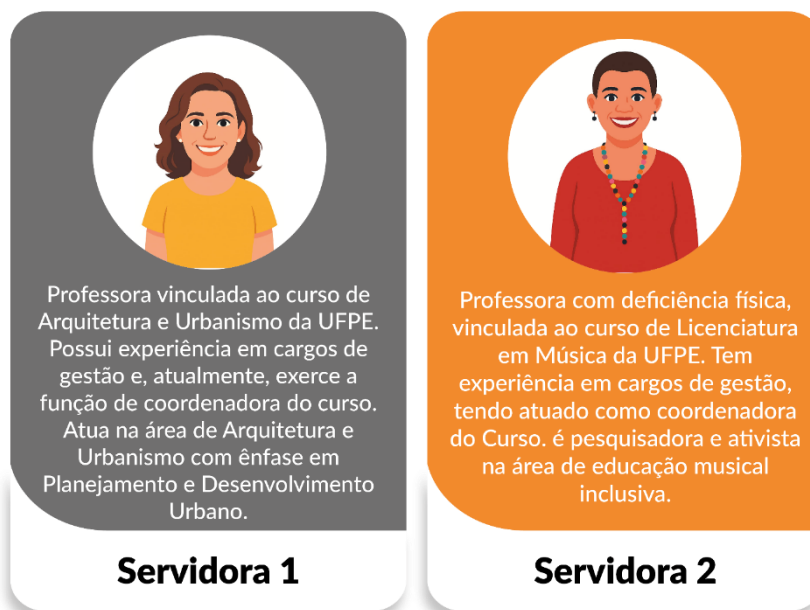
Nesta etapa, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2025, foram contatados os setores do NACE, NEAP, e coordenação dos cursos de Nutrição, Arquitetura e Música. Dentre os setores contatados, apenas 2 servidores responderam com interesse em participar da pesquisa.

A coleta de dados com as servidoras foi realizada de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, em fevereiro 2025, sendo posteriormente transcrita para análise e organizada por eixo temático para análise. Participaram desta etapa duas professoras que ocupam ou já ocuparam cargos de gestão na UFPE. (1) uma professora em exercício de função de coordenadora de curso, vinculada ao curso de Arquitetura e Urbanismo; e (2) uma professora do curso de Música, com deficiência física, que já exerceu o cargo de coordenação de curso recentemente no último ano (2024).

A seleção das participantes ocorreu por conveniência, considerando sua vinculação à setores de acessibilidade, aos cursos das estudantes entrevistadas, e a disponibilidade. O estudo seguiu todos os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o anonimato, o sigilo das informações e a participação voluntária mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente, foram apresentados aos participantes os objetivos e os procedimentos da pesquisa, seguidos da assinatura do TCLE (Apêndice B). Após a concordância em participar do estudo, deu-se início a realização das entrevistas, o roteiro está apresentado no Apêndice D. A figura 34 a seguir apresenta o perfil das docentes.

Figura 34 - Perfil das docentes.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A Servidora 1 (**S1**) é professora do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFPE e possui experiência em cargos de gestão, tendo atuado na coordenação do curso por mais de dois anos. De acordo com seu currículo Lattes, desenvolve atividades nas áreas de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em desenvolvimento e planejamento urbano.

A Servidora 2 (**S2**) é professora com deficiência, vinculada ao Departamento de Música, com experiência em cargos de gestão e em projetos de inclusão na instituição. Para S2, o processo de inclusão na UFPE apresenta diversas fragilidades institucionais, destacando-se problemas na comunicação institucional, ausência de protocolos de gestão, limitações nas adaptações pedagógicas e barreiras relacionadas à acessibilidade arquitetônica e digital.

A seguir, apresenta-se o mesmo procedimento adotado na análise das entrevistas com as estudantes. Para fins de compreensão das barreiras e facilitadores, estes serão organizados conforme as dimensões da acessibilidade propostas por Sassaki (2009).

- **Dimensão comunicacional**

Comunicação entre setores de acessibilidade e coordenação de curso

Sobre o modo como as coordenações recebem informações sobre estudantes com deficiência e suas adaptações necessárias, as servidoras relataram que esses dados chegam principalmente por meio do NACE, via e-mail, ou pelo próprio estudante, que informa sua condição no sistema SIGAA. Em alguns casos, a família também procura a coordenação para relatar as necessidades.

Contudo, S2 aponta importantes fragilidades no fluxo de comunicação. Segundo ela, a comunicação é pouco padronizada: quando, e se, o estudante é atendido pelo NACE, o setor informa diretamente a coordenação. Porém, pode ocorrer do aluno desconhecer o NACE ou não procurar atendimento. Soma-se a isso a existência de uma lista de espera extensa, fazendo com que muitos estudantes ainda não tenham recebido atendimento pelo setor:

“Tem muitos alunos que não sabem que existe o NACE [...] A gente não tem como identificar isso, a não ser que ele venha e fale. Eu tenho um aluno que, assim, quase no fim do curso falou: “ah, eu não sabia professora. Eu tenho uma perda auditiva grave.” Por exemplo, no curso música faz muita diferença. Entendeu?” (S2).

A comunicação do NACE com as coordenações ocorre por meio de um documento que apresenta, de forma geral, o diagnóstico do aluno, suas dificuldades e as adaptações sugeridas para o acompanhamento acadêmico:

“..é sobre tecnologia assistiva, assim, e que tipo de adaptações precisa, então assim: “é um aluno que se for possível dê mais tempo pra ele poder entregar o trabalho”, “coloque ele pra sentar mais próximo da lousa.” e.... dão algumas dicas de possibilidades pra adaptar as coisas pra ele.” (S2).

De acordo com as docentes, há estudantes que optam por não comunicar a existência de uma deficiência, especialmente os aqueles com deficiências não visíveis relacionadas aos transtornos (como TEA, TDAH), por vergonha ou receio de exposição. Segundo a S1, muitos casos de transtornos, timidez extrema ou dificuldades só são identificados em sala, por aproximação, uma vez que essas informações não entram pelo sistema nem chegam ao NACE ou NEAP. Sobre isso, as docentes relataram:

“As vezes é a necessidade que bate na porta: olha, tô com dificuldade porque não tô conseguindo cumprir o tempo da atividade, aí é quando eles procuram a gente, a coordenação, e a gente encaminha.” (S1).

“..eu fiquei sabendo agora há pouco tempo de um rapaz que terminou a faculdade e tem autismo. E ele nunca falou pra ninguém. Ele fez a faculdade toda, ninguém nunca soube e ele teve suas dificuldades lá de sociais, e apresentar trabalho em grupo, né, várias dificuldades, mas ele não queria se expor. Entende? Também tem isso às vezes, né?” (S2).

Após a comunicação inicial (seja pelo NACE, pelo estudante, pelo professor, pela coordenação, ou pela família) o atendimento ocorre conforme demanda, mas não há protocolo institucional definido. De acordo com a S1, no CAC, o setor do NEAP realiza um momento inicial de acolhimento apresentando aos estudantes os serviços de acessibilidade da UFPE.

Ainda assim, muitas necessidades só são identificadas quando o estudante procura a coordenação. Nesses casos, segundo S1, o procedimento comum adotado é encaminhar o aluno ao NEAP, que, por estar localizado no próprio centro, consegue atuar como uma ponte rápida entre a coordenação e o NACE.

Comunicações entre coordenação, docentes e estudantes

Sobre a comunicação entre coordenação, docentes e estudantes, as servidoras relataram que não existe um padrão institucional definido. De acordo com os relatos, o modo como essas informações são veiculadas varia de acordo com cada coordenação, o que faz com que o processo seja irregular e dependente das iniciativas individuais de cada gestão.

De acordo com S2, durante o período em que esteve na coordenação de curso, e já possuía experiência e atuação na temática da inclusão, buscou adotar uma postura proativa. A cada início de semestre, enviava e-mails a todos os estudantes do curso informando: *“Se algum aluno tiver alguma necessidade específica, deficiência ou algum transtorno, venha falar com a coordenação”*.

A docente explicou que essa prática partiu de sua própria iniciativa, uma vez que as coordenações anteriores não tiveram a mesma atitude. De acordo com ela, a responsabilidade pelo contato costuma recair sobre o próprio estudante: *“Se o aluno quiser, ele vai lá procurar”*. Mesmo após o envio das comunicações e a

disponibilidade para promover reuniões entre coordenação e docentes, a professora afirmou que, enquanto esteve na coordenação, nenhum professor a procurou para fazer reuniões.

Sistemas digitais e processos

Em relação à comunicação institucional no ambiente digital, as docentes destacam que o principal sistema, o SIGAA, apresenta excesso de burocracia e não possui uma interface amigável ao usuário, o que impacta diretamente os processos e resulta em sobrecarga de trabalho para secretarias, coordenações e professores:

“Eu acho que essa é uma grande questão da universidade, a gente vem de uma mudança de sistema, e acho que a burocracia dentro da universidade é muito grande, sabe?.. então o sistema às vezes, nem sempre é fácil, nem sempre tem uma interface amigável para que as pessoas consigam né, de forma mais autônoma trabalhar com o sistema. E o que acaba acontecendo? acaba acontecendo uma sobrecarga, por exemplo, da secretaria da coordenação, por que não entendem, por que não sabem, por mais que a gente tente colocar lá as informações, deixar disponível, mas nem sempre o SIGAA tem uma interface tão amigável, e às vezes a gente tem um excesso de burocracia que não é tão fácil.” (S1).

Em complementação, a S2 relatou que o SIGAA apresenta problemas de usabilidade e acessibilidade que afetam tanto pessoas com deficiência quanto usuários em geral. Mencionou que muitos estudantes com deficiência visual já tiveram dificuldade para localizar uma turma no sistema, levando-a a produzir um tutorial. Segundo ela, o sistema possui páginas com informações desencontradas e, além disso, outras ferramentas institucionais, como o Drive, também apresentam limitações que tornam os processos acadêmicos mais complexos.

Sobre a acessibilidade nas plataformas, S1 reconhece não possuir informações suficientes, afirmando que seria necessário dialogar diretamente com os estudantes, especialmente com o aluno com deficiência auditiva, para compreender como eles navegam e interagem com a plataforma. A docente acrescenta que, caso o curso recebesse uma estudante com deficiência física total, não saberia como proceder, considerando que a formação em Arquitetura e Urbanismo é muito visual, baseada em imagens, desenhos e ferramentas gráficas.

Segundo ela, muitos desses desafios são enfrentados no cotidiano, por meio de tentativas e ajustes contínuos.

Sobre as atualizações do site do curso na UFPE, S1 informou que a própria secretaria é responsável por alimentar o portal, no qual são disponibilizadas informações como os requerimentos para diferentes tipos de solicitações. A docente acrescenta que, no primeiro dia de aula, os estudantes recebem um guia e são apresentados à equipe da secretaria, contudo, observa que esse material inicial costuma ser facilmente esquecido pelos alunos ao longo do semestre.

- **Dimensões metodológicas e instrumentais**

As docentes destacaram um amplo perfil de estudantes com deficiência, que demandam adaptações. No curso de Arquitetura e Urbanismo, há casos de alunos com deficiência física, deficiência visual (baixa acuidade), deficiência auditiva, e com transtornos (autismo, TDAH). No curso de Música, os casos incluem alunos com deficiência visual (cegueira total e baixa visão), deficiência auditiva, e com transtornos (autismo, TDAH, esquizofrenia).

A S1 relatou que, entre os estudantes com deficiência do curso, dois casos exigiram mais adaptações: uma aluna que utiliza cadeira de rodas motorizada e um estudante com deficiência auditiva.

Para atender a aluna com deficiência física, foram adotadas medidas práticas, como inserir intervalos entre as aulas durante a pandemia, necessidade informada pelo NACE, alocar as disciplinas em salas no térreo e disponibilizar uma mesa rebaixada na secretaria. Segundo a servidora, essas ações eram mais viáveis e puderam ser implementadas diretamente pela coordenação.

Já em relação ao aluno com deficiência auditiva, ele ingressou no curso acompanhado pelo NACE e com intérpretes de Libras designados. Segundo S1, por ser o primeiro estudante surdo da graduação, sua chegada representou um grande desafio, especialmente por ser alfabetizado em Libras e apresentar dificuldade com a língua portuguesa. Isso demandou adaptações em várias disciplinas, incluindo a elaboração de um glossário para conteúdos técnicos que não possuíam sinais em Libras. Nas avaliações, como ele não consegue redigir provas, adotou-se a gravação de vídeos com apoio do intérprete.

Para S2, o caso que atualmente apresenta maior desafio em termos de adaptações é o de um estudante com esquizofrenia. A complexidade decorre do fato de que os transtornos mentais não possuem amparo legal específico dentro da instituição, o que faz com que o NACE não realize atendimento para esse público. Assim, estudantes com esse tipo de demanda acabam permanecendo em um “limbo”, pois o NASE, é o setor que atua em questões clínicas, mas não em adaptações pedagógicas relacionadas a transtornos mentais.

Para S2, há situações em que o NACE envia informações sobre o aluno na primeira semana de aula, o que considera insuficiente para planejamento de adaptações. Um fato destacado pela docente foi que ela soube da presença de uma estudante com deficiência visual em sua turma apenas uma semana antes do início das aulas, e isso não ocorreu por comunicação institucional, mas porque a própria aluna enviou uma mensagem informando que estaria matriculada na disciplina. Para a docente, esse aviso tardio gerou grande preocupação, pois a disciplina era inteiramente baseada no uso de filmes e vídeos, o que exigiria materiais com audiodescrição, um recurso que ela não possuía.

Diante da situação, S2 buscou apoio junto ao NACE e à Reitoria, relatando a necessidade de adaptação dos materiais audiovisuais. Contudo, segundo seu relato, não recebeu suporte institucional desejado. As respostas incluíam afirmações como “*não temos como adaptar*” ou sugestões de que ela mudasse sua metodologia, o que considerou inviável, especialmente por se tratar de uma disciplina fundamentada em recursos audiovisuais e por faltar tempo adequado para adaptar, já que só teria três dias antes do início das aulas. Sem alternativas institucionais, a docente pessoalmente arcou com os custos das adaptações:

“..não consegui as adaptações, e aí eu paguei do meu bolso R\$2.500 reais pra poder fazer essas adaptações. Hoje eu tenho esse material adaptado, mas eu tive que pagar do bolso, não foi nada barato” (S2).

A docente ainda complementa que, ao acompanhar alunas com deficiência, frequentemente se deparava com respostas institucionais como “*não tem monitor*” ou “*não há recurso disponível*”, evidenciando a recorrência de suporte insuficiente. Ressaltou, ainda, que essa situação contraria o que estabelece a LBI, que atribui às instituições a responsabilidade de assegurar os recursos e suportes necessários para garantir a acessibilidade dos estudantes.

Conforme o Art. 27, inciso II, da LBI, compete ao poder público o:

“aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”. (LBI, 2015).

Outro fato relatado por S1 expõe a dificuldade do NACE em garantir plenamente os recursos de acessibilidade necessários, é o caso de um estudante com deficiência auditiva: houve momentos durante as disciplinas em que não havia intérprete disponível:

“Tem situações difíceis, situações que NACE estava com dificuldade na distribuição dos intérpretes, por questões internas, teve situações que os intérpretes precisaram sair mais cedo, e isso foi uma dificuldade, sabe?”.

Em um outro episódio relatado por S2, envolve uma estudante cega que realizaria o estágio de observação em uma escola. A situação demandava adaptações metodológicas por parte da coordenação e dos professores para garantir a participação da estudante. Ao discutir o caso com outros docentes, questionou:

“Olha, a gente precisa lembrar viu? temos uma estudante cega. Ela vai fazer um estágio numa escola. Observar o quê, se não enxerga? Quem fará a descrição do que está acontecendo?” (S2).

A docente também indagou na reunião se o professor da escola estava ciente da deficiência da estagiária, ressaltando que ele também precisaria pensar em estratégias para recebê-la de forma adequada e garantir que pudesse compreender as atividades e realizar o estágio. Segundo S2, muitos colegas demonstraram surpresa diante dessas questões, afirmando que “*nunca tinham pensado nisso*”, o que, para ela, evidenciou a falta de preparo e de conscientização sobre acessibilidade.

Sobre isso, S1 destaca que Arquitetura e Urbanismo é uma formação essencialmente prática, marcada por visitas constantes a campo, uso de computador e desenho à mão. Apesar dessas demandas, a docente enfatiza que nenhum aluno deixou de realizar as atividades do curso, sendo que as adaptações variam conforme a deficiência do aluno.

O caso considerado mais desafiador é do estudante com deficiência auditiva, pelo fato de a língua portuguesa não ser sua língua materna, o que gera dificuldades adicionais na comunicação e no acompanhamento das atividades acadêmicas.

Nessas situações, os professores frequentemente recorrem ao NEAP para expor as dificuldades enfrentadas, que envolvem tanto limitações estruturais da universidade quanto relacionadas à própria formação docente para lidar com os diferentes tipos de deficiência.

Outra possibilidade disponível aos estudantes no que se refere à adaptação de materiais, segundo S1, é o suporte oferecido pelas bibliotecas, tanto a biblioteca setorial do CAC quanto a Biblioteca Central. A docente relata que a biblioteca setorial dispõe de alguns recursos acessíveis, como computador adaptado e mouse ergonômico. Já a Biblioteca Central conta com uma estrutura mais ampla, incluindo equipamentos adicionais e recursos em Braille, o que permite um suporte mais completo às demandas dos estudantes com deficiência.

- **Dimensão Programática**

As barreiras programáticas manifestam-se em diferentes níveis da instituição. Os relatos revelam dificuldades vivenciadas por estudantes, docentes, gestores e setores de acessibilidade, relacionado à insuficiência de políticas, procedimentos, fluxos institucionais e recursos humanos.

Um dos principais fatores está relacionado ao fato de existir apenas um núcleo (o NACE) responsável por atender toda universidade, o que torna difícil garantir um atendimento rápido quanto necessário e suporte contínuo. Em razão dessa insuficiência, o NEAP atua como setor de apoio direto às coordenações, especificamente à do CAC, por estar localizado nesse mesmo prédio.

Segundo S1, no processo de inclusão, a apresentação do laudo da deficiência facilita o encaminhamento de ações, pois orienta a coordenação na definição de adaptações necessárias. No fluxo institucional, após receber as orientações do NACE para as adaptações, a coordenação repassa aos docentes via email as limitações e adaptações que são necessárias, no início de cada período letivo. Entre essas medidas tem-se: o tempo adicional e prazos estendidos para entrega de atividades, envio prévio de materiais para estudantes que apresentem rigidez cognitiva, de disponibilização de salas específicas para estudantes com dificuldade de concentração.

Contudo, a implementação dessas medidas enfrenta limitações significativas, especialmente relacionadas à falta de pessoal e à insuficiência de espaços físicos adequados para realização de provas adaptadas. Em alguns casos, a docente relata que o NEAP consegue oferecer suporte, mas que nem sempre isso é possível. Soma-se a isso ao fato de que alguns professores, devido à rotina de trabalho, planejam suas aulas na véspera, o que dificulta o envio antecipado de materiais, ou ministram aulas consecutivas reduzindo sua disponibilidade para executar as adaptações. Assim, a operacionalização dessas medidas esbarra não apenas em restrições estruturais, mas também nos próprios processos institucionais:

“A questão é que pelo próprio quantitativo de pessoal você não tem uma pessoa pra ficar disponível lá. E às vezes é por demanda. E às vezes nem o próprio professor consegue fazer isso, por que o professor tá com uma aula seguida da outra e o aluno precisa de mais de 50% do tempo, muitas vezes barra em situações estruturais, da própria universidade” (S1).

Além disso, há situações em que o estudante ainda está em processo de diagnóstico de uma nova condição. Nesses casos, o NACE é responsável por orientar as adaptações, pois é necessário compreender adequadamente o conteúdo do laudo. Entretanto, quando o aluno procura o NEAP sem ter um diagnóstico fechado, o processo torna-se mais complexo, já que a equipe não dispõe de informações suficientes para determinar quais ajustes são necessários. Um exemplo citado por S1, envolve uma estudante com laudo de TDAH que ainda estava em investigação diagnóstica para autismo, o que gerou incertezas quanto ao tipo de suporte a ser oferecido.

Quanto ao registro das informações no sistema institucional, a docente explica que novas orientações são incorporadas conforme as demandas surgem. Isso ocorre, por exemplo, quando o aluno procura diretamente o NACE por considerar que as adaptações não estão sendo suficientes. Nesses casos, inicia-se um trabalho da coordenação, que envolve convocar os professores para discutir as necessidades do estudante. Esse processo, contudo, não é simples, pois alguns docentes conseguem adaptar suas metodologias com mais facilidade, enquanto outros enfrentam maiores dificuldades. Assim, a efetivação das adaptações depende de constante negociação entre coordenação, professores e setores de acessibilidade.

Quando questionadas sobre a existência de cursos de capacitação sobre inclusão ofertados pela universidade aos docentes, ambas as participantes apontaram fragilidades na oferta institucional dessas formações. A S2 relatou a falta de espaços formais de discussão coletiva sobre inclusão. Já S1, relatou não ter conhecimento de cursos ofertados, embora reconheça que o NACE realiza ações pontuais de orientação, mas que essas iniciativas muitas vezes esbarram em indisponibilidade de agendas ou de organização da equipe:

“O NACE fez um contato pra gente fazer uma roda de conversa, confesso a você que não aconteceu por falta de agenda, mas isso é uma coisa que a gente tá organizando... aí qual a dificuldade? O nosso calendário que tá né apertado, e.. mas, assim, o NACE o foi uma questão de agenda mesmo, mas ele chega, teve essa oferta. E às vezes o que acontece, o NACE pede para que alguém da coordenação, ou professor, vá ao NACE conversar especificamente” (S1).”

Sobre o principal desafio para a inclusão, S1 relata que é a falta de preparo para receber estudantes com deficiência, tanto pela ausência de formação específica, o que torna o tema particularmente sensível, quanto pela limitação de recursos da universidade diante da ampliação da oferta de vagas. Esse cenário, segundo a docente, compromete a capacidade institucional de atender plenamente às demandas:

“...então chega o momento que o próprio NACE não consegue dar apoio a todo mundo, né, e os alunos se queixam... a gente meio que vai tentando driblar, contornar certas dificuldades, certo, porque aí você enfrenta sim.. você tem uma questão legal, por lei você não tá negando mas você esbarra no desafio infraestrutural em ofertar tudo aqui que os alunos precisam.

Diante das limitações estruturais e da ausência de pessoal suficiente para garantir o apoio necessário aos estudantes, a S1 descreve como essas dificuldades se manifestam no dia a dia:

“..então, por exemplo, se eu não tiver uma pessoa disponível na sala pra receber o aluno, esse é um grande desafio. Aí você diz: mas não dá pra fazer alguma coisa?, bom a gente tenta, mas não é fácil e aí eu te relato a situação particular desse aluno, aí vem o desafio que é a adaptação física de outro aluno, fora outras questões crescentes de alunos que chegam, com os transtornos, que precisam de um acompanhamento de perto, e nem sempre a gente consegue ou tá preparado. É uma diversidade, e assim por mais boa vontade que as pessoas tenham, o NACE, O NEAP, é uma universidade muito grande pra gente conseguir atender” (S1).

- **Dimensão arquitetônica**

As docentes relataram situações que evidenciam barreiras arquitetônicas, como a falta de sinalização, atitudes da comunidade acadêmica que comprometem a acessibilidade no cotidiano universitário e que dificultam a circulação de estudantes com deficiência, além de exporem fragilidades institucionais na forma como a universidade planeja, organiza e utiliza seus espaços físicos.

Entre os episódios mencionados, destacou o caso de uma estudante com deficiência visual que se deparou com uma escultura no pátio do CAC, composta por cordas penduradas, como as cordas vinham de cima, não conseguiu perceber com a bengala, fazendo com que a estudante se enroscasse na estrutura, derrubasse a instalação e passasse por grande constrangimento. Em outras situações, obstáculos cotidianos, como porta do armário deixada abertas ou objetos colocados em frente a rampas.

Segundo S2, tais situações poderiam ter sido facilmente evitadas com medidas simples, como informar previamente sobre a instalação, sinalizar o espaço ou colocar barreiras táteis ou físicas ao redor. A docente acrescentou que, por ser uma pessoa com mobilidade reduzida, também já passou por dificuldades de acesso na instituição.

Além disso, mudanças repentinas no cotidiano universitário também comprometem a acessibilidade. Como no caso de uma estudante com deficiência visual que foi avisada na troca de sala pouco tempo antes da aula, segundo a S2 a estudante relatou:

“...poxa! é muito complicado! Porque do nada, avisa que muda a sala. Eu não sei chegar na sala. Eu não conheço o prédio todo. Não tenho como sair procurando. Não tem braille na porta da sala. Entendeu? às vezes eu não tô com ninguém. Não tô com nenhum aluno né? E outra, é.. as pessoas não param pra pensar, pra a gente que é cego, o quanto que é complicado no banheiro. Entendeu? Uma coisa é o seguinte: eu já conheço o banheiro do CAC. Então sei o banheiro que é mais limpo, eu sei o banheiro que eu posso ir, que tem porta. Num lugar desconhecido, eu não sei. Entendeu? eu não enxergo.”

Nesse contexto, a S2 relatou que, mesmo não exercendo a função de coordenadora naquele momento, decidiu enviar um e-mail aos professores para alertá-los sobre a importância de considerar a acessibilidade ao tomar decisões que

possam criar barreiras para os estudantes, como apresentar a nova sala antes do início das aulas e verificar se há um banheiro acessível nas proximidades.

Sobre os banheiros, a S2 destacou que os banheiros acessíveis do CAC apresentam condições inadequadas: o feminino é pequeno, sujo por ser utilizado por todos, e possui barras quebradas, levando os estudantes com deficiência a se apoiarem nas privadas, enquanto o masculino teve o espaço acessível transformado em depósito. Em uma disciplina de sensibilização, estudantes que utilizaram cadeiras de rodas identificaram essas barreiras pela primeira vez e formalizaram uma reclamação, protocolada pela docente, que no momento da coleta, estavam no aguardo da resolução do problema.

• Dimensão atitudinal

As atitudes em relação às pessoas com deficiência na instituição revelam um cenário marcado por fragilidades. As barreiras atitudinais apresentam-se na resistência de alguns docentes em se capacitar ou fornecer adaptações necessárias e no receio dos estudantes em se identificar ou reivindicar seus direitos, e que impactam diretamente a permanência e participação desses alunos.

Em relação aos estudantes com deficiência, as docentes relatam casos em que a não identificação ocorre por receio de exposição e falta de acolhimento. Sobre isso, S1 relata que, em determinado caso, em sala como professora, só percebeu que um estudante possuía alguma deficiência no momento de uma crise. A docente observou alterações no comportamento do aluno e notou que ele, de forma discreta, manipulava o crachá com o cordão (utilizado para sinalizar deficiência), o que a levou a compreender a situação apenas naquele momento.

“...você é tomado de surpresa né, e aí você pensa poxa e agora, como eu vou agir nessa situação, né, então isso é um desafio gigantesco em sala de aula, por que aquele aluno não chegou pra mim com nenhum tipo de relato sabe e eu descobri no momento de quase uma crise né.” (S1).

A S1 ainda complementa que, na condição de atuar em cargo de gestão, surge um outro nível de responsabilidade: atuar como um anteparo entre o aluno e o professor. Nesse contexto, relata que alguns docentes demonstraram uma postura mais acolhedora e sensível às demandas de inclusão, enquanto outros se demonstram mais resistentes, o que torna o processo ainda mais desafiador.

Outro fato diz respeito a muitos estudantes com deficiência evitarem reivindicar e denunciar quando algum apoio é negado (como a ausência de monitor, ou falta de adaptação de materiais pelo professor), por medo de sofrerem exclusão. Nesse sentido, a S2 ressaltou a importância de incentivar que os estudantes se reconheçam, comuniquem suas demandas e reivindiquem seus direitos: *“Gente, vocês têm que cobrar! Porque é direito de vocês.”* Contudo, observava que muitos evitavam reivindicar, temendo possíveis repercussões: *“Ah, não... vai que depois vão ficar com raiva. Deixa pra lá... eu me viro.”*

Diante dessas situações, segundo a docente, a turma acaba assumindo, de forma voluntária, responsabilidades que deveriam ser institucionais, como auxiliar na audiodescrição, compartilhar anotações ou adaptar informações para colegas:

“A turma acaba ajudando, aí tem sempre aquele que senta junto, que faz a descrição e o outro grava a aula e envia e vai ajudando, né, mas por livre e espontânea vontade, né Precisa de uma política institucional pra... pra se resolver isso. entendeu?” (S2).

Situação semelhante ocorreu no curso de Arquitetura e Urbanismo, onde, diante da falta de intérpretes, os colegas aprenderam libras para apoiar o estudante com deficiência, criando uma rede informal de suporte: *“...só que no caso desse aluno em particular, do aluno com surdez, a turma o acolheu. Então vários alunos da turma aprenderam libras, então o aluno começou a ter essa rede de apoio...”* (S1).

Soma-se isso ao fato de que, segundo a servidora S2, muitos docentes demonstram pouco interesse em se envolver com a temática de inclusão. Um exemplo citado por S2 é o caso de uma estudante com esquizofrenia no curso, que já apresentou episódios de surto e conflitos no curso. Diante dessa situação, a resposta mais recorrente entre alguns professores, conforme relatado, tem sido sugerir o afastamento do curso para tratamento.

Diante das situações de falta de apoio institucional, segundo os colegas acabam assumindo, de forma voluntária, responsabilidades que deveriam ser institucionais, como auxiliar na audiodescrição, compartilhar anotações ou adaptar informações para colegas, como relata S2:

“A turma acaba ajudando, aí tem sempre aquele que senta junto, que faz a descrição e o outro grava a aula e envia e vai ajudando, né, mas por livre e espontânea vontade, né.. precisa de uma política institucional pra... pra se resolver isso. entendeu?” (S2).

Por fim, S2 aponta a necessidade de ações de conscientização junto à comunidade universitária, tanto para ampliar a compreensão sobre as necessidades dos estudantes com deficiência, quanto para fomentar atitudes mais empáticas e adequadas. Contudo, relata que, enquanto esteve na coordenação, não encontrou abertura no departamento para implementar essas iniciativas.

Além disso, como professora com deficiência física, S2 relata situações recorrentes de barreiras no campus. Um exemplo é a rampa de acesso próxima ao prédio onde leciona, ao lado da qual foi instalado um posto de carregamento para carros elétricos. Embora o equipamento não bloqueie a rampa, muitos usuários estacionam em frente a ela para carregar seus veículos, impedindo seu uso.

A S2, que depende dessa rampa para subir com o seu equipamento de mobilidade e chegar às aulas, afirma já ter se atrasado diversas vezes por não conseguir acessá-la, sendo obrigada a procurar o proprietário do carro para solicitar que mova o veículo, mesmo com a área devidamente sinalizada como espaço acessível. Para fins de ilustração, foi identificado na internet um vídeo institucional que representa visualmente esse local e evidencia a situação descrita (Figura 35).

Figura 35 - Eletroposto E-Lounge da UFPE



Fonte: Vídeo institucional da UFPE (UFPE, 2014).

Sentimento sobre o processo de inclusão na universidade

Por fim, ao serem convidadas a definir o processo de inclusão na universidade em uma única palavra ou sentimento, as docentes revelaram percepções que resumem, de diferentes formas, os desafios vivenciados no cotidiano universitário. Para S1, o termo escolhido foi **desafio**, tanto na condição de docente quanto de gestora, pois, para ela: “..ao passo que essa palavra resume, ela abre o leque de situações que a gente vivencia.”(S1).

Já S2 associou o processo aos sentimentos de **revolta e cansaço**, por que para a docente com deficiência: “*cansa todo esse processo*”, destacando o desgaste contínuo provocado pela repetição das mesmas barreiras e pela falta de avanços efetivos na rotina universitária.

O quadro 6 apresenta, de forma resumida, as barreiras e facilitadores apontados pelas docentes no processo de inclusão.

Quadro 6 - Barreiras e facilitadores informados pelas servidoras (S1 e S2) no processo de inclusão.

BARREIRAS		FACILITADORES
Comunicacional	- Falta padronização nos fluxos de comunicação: - Comunicação sobre os estudantes com deficiência não é padronizada (sinalizado via NACE, família, ou pelo estudante). - Comunicação coordenação - estudante varia conforme gestão; - Prazos de comunicação insuficiente para planejamento de adaptações; - Problemas de usabilidade e acessibilidade nos sistemas: - Acesso à informações nos sistemas gera burocracia e sobrecarga de trabalho pela interface pouco amigável; - Falta de preparo para lidar com as variadas demandas de acessibilidade - SIGAA. - Documentos informacionais: - Documento sobre necessidades dos estudantes é genérico; - O guia disponibilizado pela coordenação no acolhimento é facilmente esquecido pelos estudantes.	Disponibilização de glossário técnico em Libras e realização de prova em formato de vídeo para estudante com deficiência auditiva.

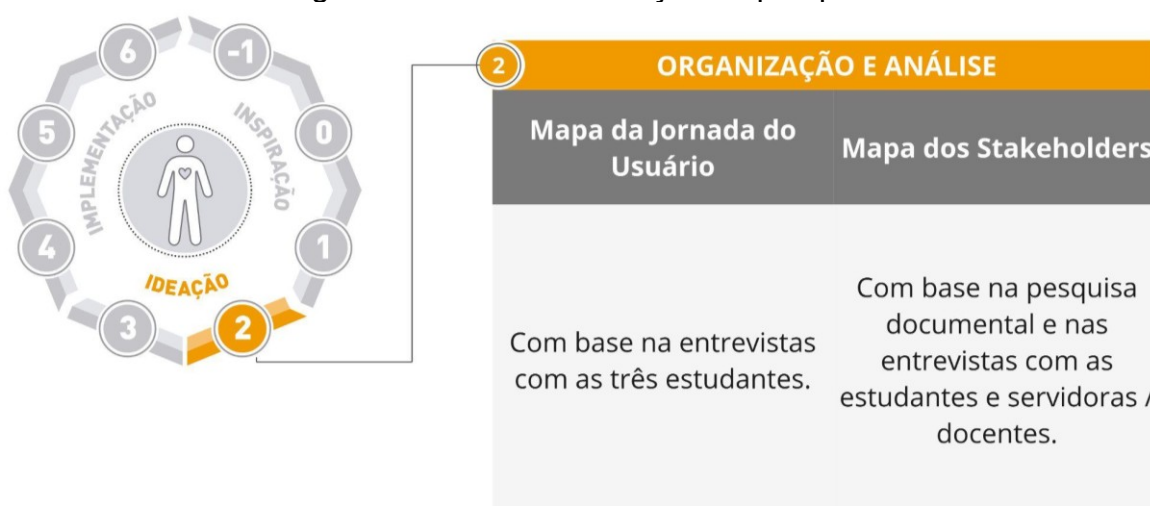
Arquitetônica	• Presença de obstáculos no campus sem a devida sinalização ou comunicação prévia; • Mudanças na rotina de aulas sem comunicação prévia, o que pode comprometer a acessibilidade; • Banheiro acessível em condições inadequadas de uso;	• Adequações no curso conforme demanda e disponibilidade: mesa rebaixada, alocação de salas no térreo; • Comunicação entre coordenação e professores sobre adaptações necessárias;
Metodológica	• Adaptações dos materiais de ensino conforme demanda; • Falta de adaptações para estudantes com transtornos mentais; • Carta de recomendações do NACE - genéricas; • Falta de preparo dos docentes para lidar com as diferentes necessidades dos estudantes para adaptação; • As adaptações realizadas de forma tardia, mediante lembrete da coordenação aos docentes, sem planejamento prévio.	• Encaminhamento e solicitações a setores de apoio - NEAP, Bibliotecas; • Flexibilidade para adaptação na metodologia de ensino e avaliação (glossário técnico em Libras, prova em vídeo para estudante com deficiência auditiva).
Instrumental	• Falta de monitor e de intérprete de libras; • Carta de recomendações do NACE - genéricas.	• Bibliotecas com disponibilização de equipamentos tecnológicos adaptados e recursos em Braille;
Programática	• Processos, fluxos e protocolos institucionais não definidos. • Suporte insuficiente frente à demanda, em decorrência da escassez de recursos humanos e financeiros; • Rotina de trabalho docente e tempo insuficiente para o planejamento e a implementação de adaptações pedagógicas; • Necessidade de negociação entre coordenação e docentes para viabilizar adaptações pedagógicas; • Insuficiência na oferta de cursos de capacitação sobre inclusão; • Falta de amparo legal no atendimento em acessibilidade para estudantes com transtornos mentais.	• Articulação entre setores NACE, Coordenação de curso e NEAP.
Atitudinal	• Resistência de alguns docentes à capacitação ou implementação de adaptações; • A não comunicação das condições e necessidades específicas pelos estudantes com deficiência, por receio de exposição e exclusão; • Falta de um espaço para debater sobre inclusão coletivamente; • Necessidade de repetir demandas de acessibilidade; • Necessidade de reivindicar direitos; • Estudantes assumindo responsabilidades institucionais diante da insuficiência de apoio;	• Postura acolhedora de alguns docentes e adoção de práticas inclusivas; • Acolhimento de estudantes com colegas com deficiência; • Articulação entre setores Coordenação de Curso e NACE, para roda de conversa;

Fonte: Autora, com base em Sassaki (2009) e CIF (OMS, 2022).

4.4 ETAPA 2 DA FASE 2: MOMENTO IDEAÇÃO (2: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE)

Esta etapa corresponde à organização dos dados coletados. Para esta pesquisa, foi feito o Mapa de Jornada dos estudantes no curso, identificando o fluxo de processos (setores, pessoas) e os principais desafios apontados; e, Mapa dos *Stakeholders* com base nas entrevistas a estudantes, gestores e pesquisa documental, conforme apresentado na figura 36.

Figura 36 - Momento ideação da pesquisa.



Fonte: Autora, com base em Merino (2016).

4.4.1 Mapa da Jornada do Usuário

Com base nas entrevistas realizadas com as três estudantes com deficiência, foi elaborado o mapa da jornada de cada participante ao longo do curso, adaptado considerando os elementos propostos pelo *Nielsen Norman Group*: (1) persona ou usuário; (2) contexto ou cenário analisado; (3) fases da jornada; (4) ações; (5) pensamentos; (6) emoções do usuário; (7) insights gerados pelo mapeamento; e (8) responsabilidades internas (Kaplan, 2016). Nesta pesquisa, foram considerados os elementos até a etapa 7.

Desse modo, a Figura 37 apresenta, de forma resumida, a caracterização do usuário (E1, E2 e E3) e do cenário analisado de cada estudante, correspondentes às etapas 1 e 2 do mapeamento da jornada.

Figura 37 - Caracterização do usuário e cenário analisado.

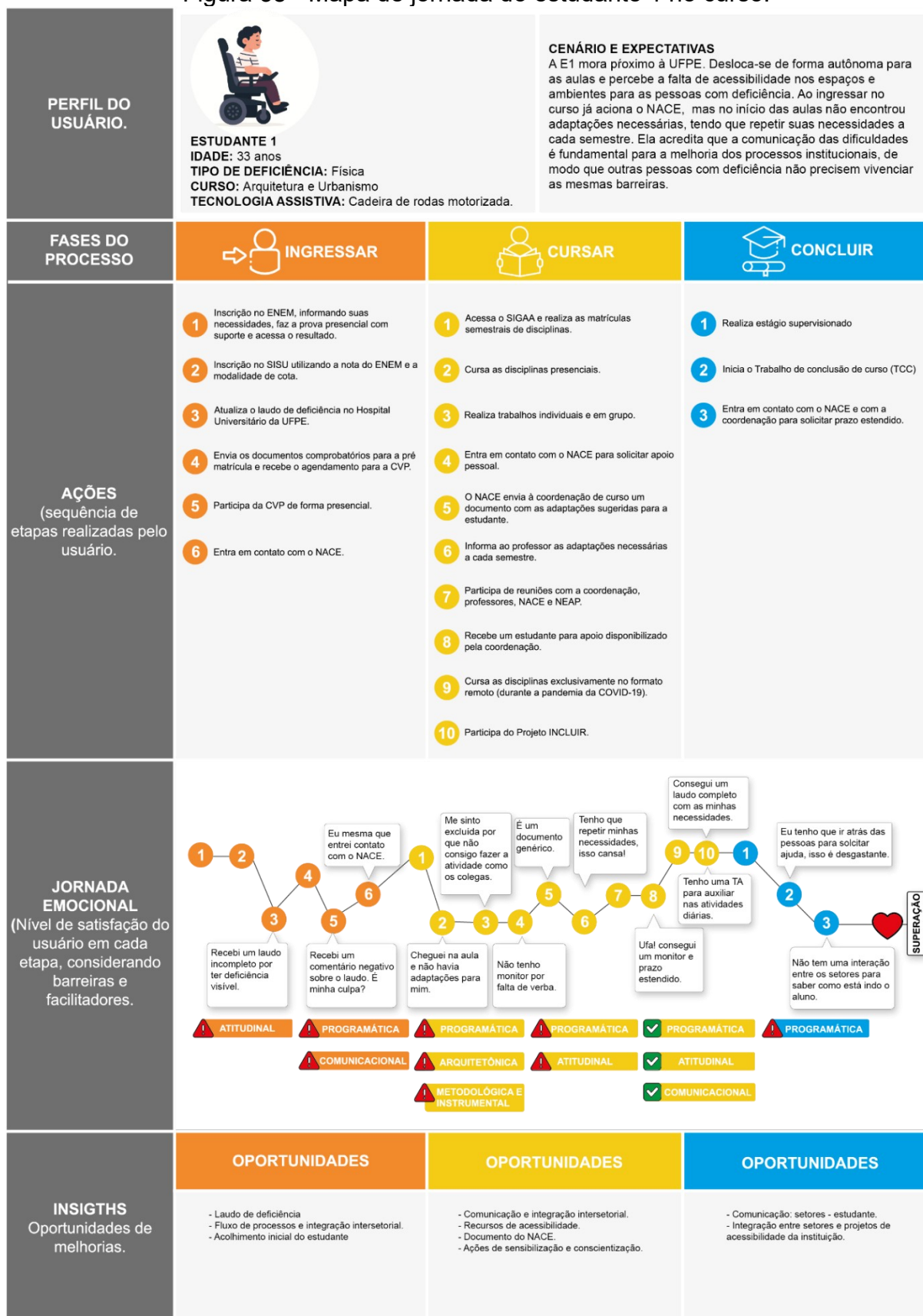


Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Após essa etapa, foi elaborado o mapa da jornada de cada estudante ao longo do curso, o qual compreende três fases principais: (1) Ingressar, (2) Cursar e (3) Concluir. Cada uma dessas fases apresenta etapas correspondentes às vivências das estudantes.

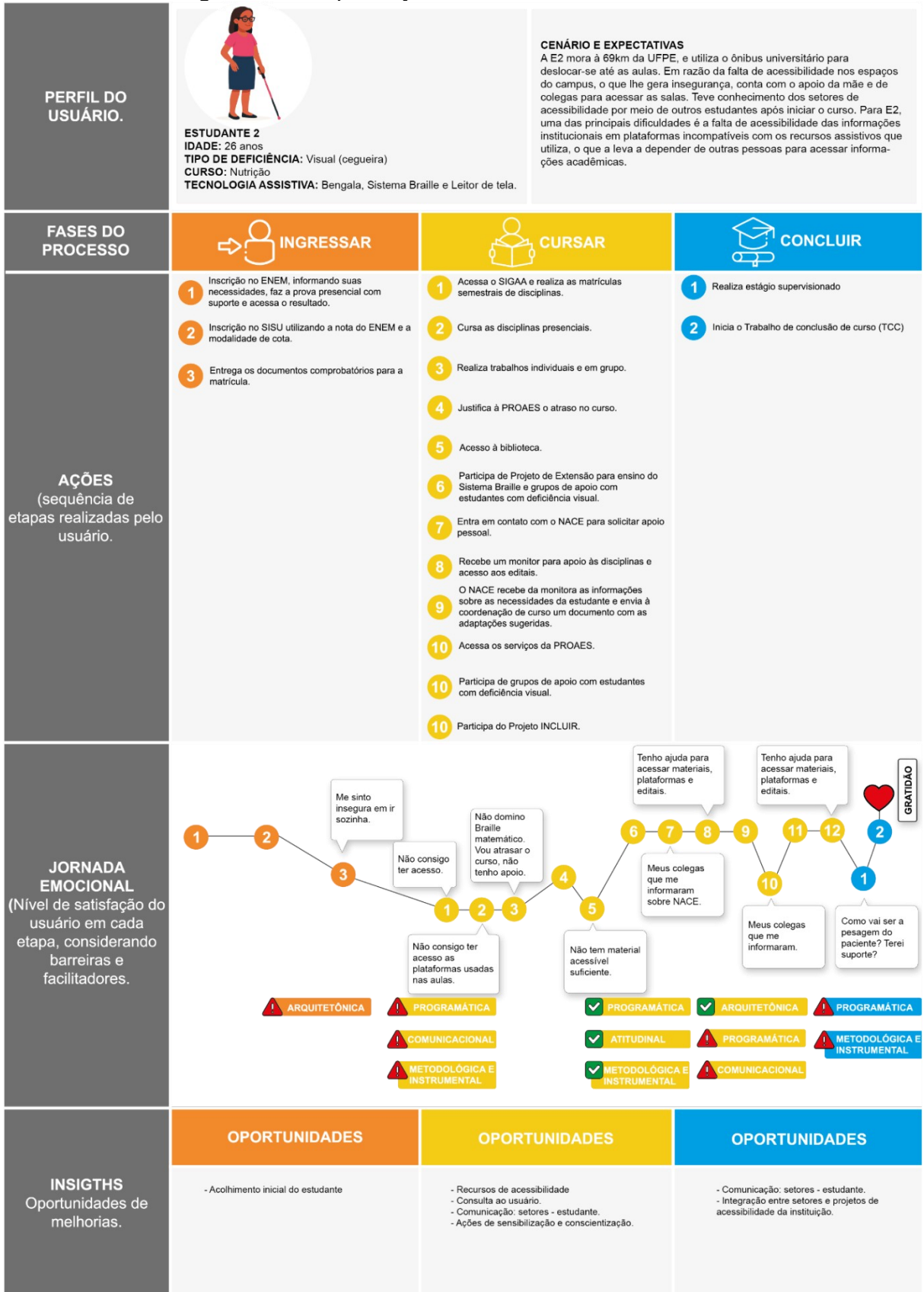
Nas etapas que correspondem à jornada emocional do usuário (4, 5 e 6), foi relacionado às dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2009), consideradas barreiras e facilitadores no processo (CIF, 2022). As figuras (38, 39 e 40) a seguir apresentam os mapas de jornada das estudantes E1, E2 e E3.

Figura 38 - Mapa de jornada do estudante 1 no curso.



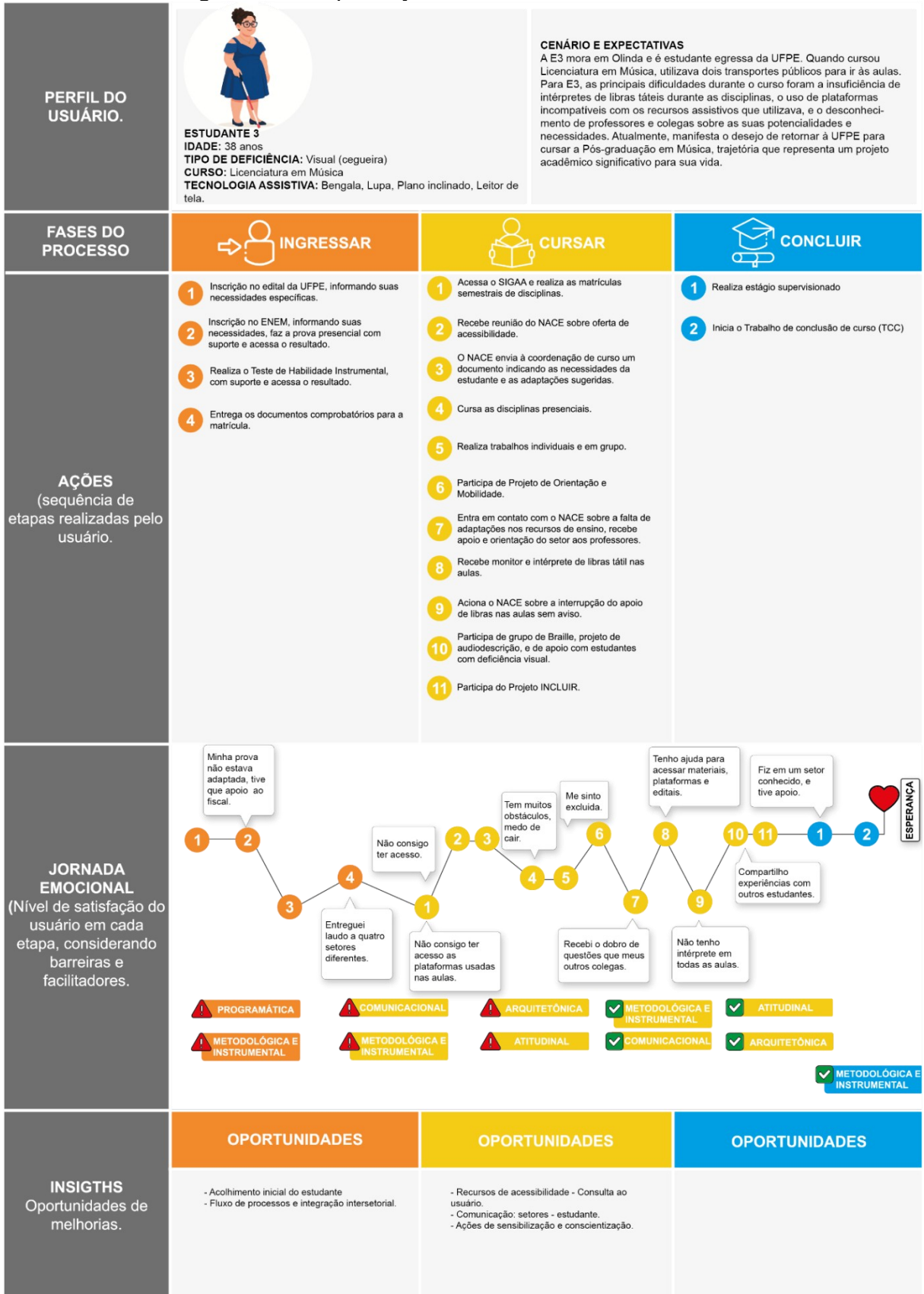
Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Figura 39 - Mapa de jornada da estudante 2 no curso.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Figura 40 - Mapa de jornada da estudante 3 no curso.



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4.4.1.1 *Fase 1 da jornada do estudante - Ingressar*

A Fase de Ingressar (figuras 38, 39 e 40), ocorrem diferentes para os estudantes, visto que E1 e E2 ingressaram no vestibular, e E3 no extravestibular da instituição. De forma geral, as estudantes realizam como etapas a inscrição e prova no ENEM e entrega de laudo comprobatório da deficiência, e contato com o NACE.

No que se refere às barreiras ou fragilidades identificadas nesta etapa, destacam-se, principalmente, as **barreiras programáticas**, relacionadas à ausência de um fluxo institucional claramente definido no início do processo de inclusão.

Essas fragilidades dizem respeito, sobretudo, à insuficiente integração entre os setores institucionais envolvidos na emissão do laudo caracterizador de deficiência, na conferência junto à comissão de deficiência e na entrega da documentação, o que resultou na repetição de demandas por E3 e em respostas **atitudinais** de constrangimento vivenciadas pela E1.

Soma-se a isso a inexistência de um protocolo sistematizado de acolhimento aos estudantes com deficiência. Embora, no ano de ingresso de E1 e E3 (2018), tal ação tenha alcançado apenas a estudante E3, o procedimento mostrou-se desconhecido para a estudante E2 em 2019, que tomou conhecimento apenas por meio de colegas ao longo do curso, o que evidencia a necessidade de maior alcance e institucionalização desse protocolo. Destaca-se, ainda, que um acolhimento estruturado poderia contribuir para a redução de **barreiras arquitetônicas** vivenciadas por E2, relacionadas à insegurança na mobilidade no campus.

Sendo assim, destacam-se como oportunidades de melhorias nessa fase o acolhimento inicial do estudante e o fluxo de processos e integração entre setores institucionais.

4.4.1.2 *Fase 2 da jornada do estudante - Cursar*

Nesta fase, as estudantes realizam as etapas de acesso ao sistema SIGAA para matrícula, cursam disciplinas presenciais e remotas, desenvolvem atividades individuais e em grupo e entram em contato com o NACE, bem como com setores e projetos voltados à acessibilidade, para identificar necessidades, solicitar apoios e reivindicar demandas.

Em relação às barreiras, identificaram-se, principalmente, **barreiras programáticas** associadas à ausência de preparo no fluxo de identificação das demandas dos estudantes, às **fragilidades na comunicação** entre os setores institucionais e à falta de procedimentos para aviso prévio e oferta de adaptações de forma planejada, e não apenas de maneira reativa às demandas apresentadas. Tais fragilidades repercutem na manifestação de **barreiras atitudinais**, vivenciadas por E1 e E3, relacionadas à necessidade recorrente de repetir solicitações e reivindicar direitos já previstos.

Outro fator refere-se às barreiras comunicacionais vivenciadas principalmente pelas estudantes com deficiência visual (E2 e E3), as quais repercutem no acesso a materiais didáticos acessíveis e no acompanhamento das aulas, inclusive quando há necessidade de mediação por intérprete, configurando também **barreiras metodológicas**.

Como forma de minimizar tais barreiras, foram disponibilizados às estudantes apoios por meio do NACE, incluindo a oferta de monitoria para E1 e E2, e de adaptações de materiais com suporte do NEAP, da biblioteca, e do CE na oferta de ensino ao Sistema Braille, flexibilização de prazos e a disponibilização de intérprete de Libras tátil para E3. No entanto, no caso da E3, esse apoio foi interrompido sem a devida comunicação prévia, caracterizando uma **barreira comunicacional**, decorrente de limitações de recursos, compreendidas como **barreiras programáticas**.

Além disso, foram identificadas **barreiras atitudinais** relacionadas às posturas de colegas no processo de formação de grupos, o que gerou sentimentos de exclusão entre as estudantes. Soma-se a isso a resistência de alguns docentes quanto à adaptação de materiais, métodos e técnicas, bem como à flexibilização de prazos, caracterizando **barreiras metodológicas e instrumentais**, o que levou às estudantes a acionarem setores institucionais e a reivindicarem seus direitos.

Como **facilitadores no enfrentamento dessas barreiras**, destacam-se projetos de extensão, como o INCLUIR UFPE, e grupos de apoio identificados no Centro de Educação, que possibilitaram trocas de experiências e vivências entre os participantes.

Também foram evidenciadas **barreiras arquitetônicas** vivenciadas pela maioria das estudantes, que apontaram a falta de acessibilidade nos espaços físicos

e nas vias do entorno da comunidade acadêmica, especialmente no caso da E1, gerando sentimento de insegurança e risco de quedas.

Destacam-se, como iniciativas de enfrentamento dessas barreiras, às ações desenvolvidas pelo Programa INCLUIR UFPE, como o treino de mobilidade para estudantes com deficiência visual (E2 e E3) e a elaboração do laudo caracterizador da deficiência (E1), o qual possibilitou a identificação das principais demandas relacionadas ao desempenho das atividades acadêmicas dentro e fora do curso, análise e confecção de Tecnologia Assistiva. Essas ações contribuíram para a elaboração de um documento mais completo e alinhado às necessidades específicas das estudantes, bem como para a posterior comunicação das demandas identificadas ao NACE.

Nesta fase, identificam-se como oportunidades de melhoria o estabelecimento de fluxos processuais claros para a acessibilidade, a integração e o fortalecimento da articulação entre os setores institucionais envolvidos, a realização de ações de sensibilização junto à comunidade acadêmica, a ampliação da disponibilização de recursos de acessibilidade e a escuta sistemática dos estudantes para a comunicação das ofertas existentes e da identificação de demandas.

4.4.1.3 Fase 3 da jornada do estudante - Concluir

A fase de conclusão contempla a finalização do curso, envolvendo as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e estágio.

Nesse momento, as principais dificuldades referem-se a **barreiras programáticas**, relacionadas à insuficiência de um fluxo de acompanhamento do estudante no processo de inclusão, fazendo com que o apoio dependa da iniciativa do próprio estudante em contatar os setores institucionais, como citado pela E1.

Além disso, a ausência de preparo prévio e de comunicação acerca das necessidades da estudante para a realização de adaptações no curso, incluindo o estágio, especialmente no que se refere ao uso de instrumentos ou técnicas não acessíveis ou não adaptadas à sua condição visual, gerou insegurança sobre como será a execução das atividades, dentre elas a pesagem do paciente, como evidenciado no caso da E2.

Nesta fase, surgem como oportunidades o fortalecimento da comunicação entre o NACE e o estudante, bem como entre o NACE e os setores de acessibilidade, visando à ampliação da rede de apoio e da oferta de apoios, além do estabelecimento de um fluxo de acompanhamento contínuo no processo de inclusão.

4.4.2 Mapa de Stakeholders

O Mapa de Stakeholders foi elaborado a partir dos dados obtidos na pesquisa documental, com destaque para a Portaria Normativa nº 04/2016 da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que dispõe sobre o fluxo de acessibilidade institucional, bem como das informações obtidas nas entrevistas.

A representação apresentada na Figura 41 permite identificar os principais stakeholders, bem como analisar e mapear as relações e atividades estabelecidas entre eles. O mapa organiza os atores em círculos concêntricos, distribuídos conforme o nível de proximidade funcional em relação ao estudante com deficiência - entendido como o grau de acionamento desses atores nos serviços e processos demandados ao longo do processo de inclusão.

Sendo assim, o estudante com deficiência ocupa a posição central do processo de inclusão, sendo acompanhado pelos stakeholders internos - atores vinculados à instituição, (representados nas cores laranja, bege e azul), e pelos stakeholders externos - atores não pertencentes à instituição, ambos fundamentais para a efetivação das ações inclusivas (representado na cor cinza).

Como resultado, foram identificados os seguintes stakeholders, organizados por níveis de proximidade em relação ao estudante no cotidiano acadêmico. No primeiro nível (na cor branca), situa-se o estudante com deficiência. No segundo nível (em laranja), identificaram-se docentes, coordenadores de curso, técnicos administrativos, diretores de centro, gestores de unidades acadêmicas, o Núcleo de Acessibilidade (NACE), projetos de extensão, o NASE e o Hospital das Clínicas (HC).

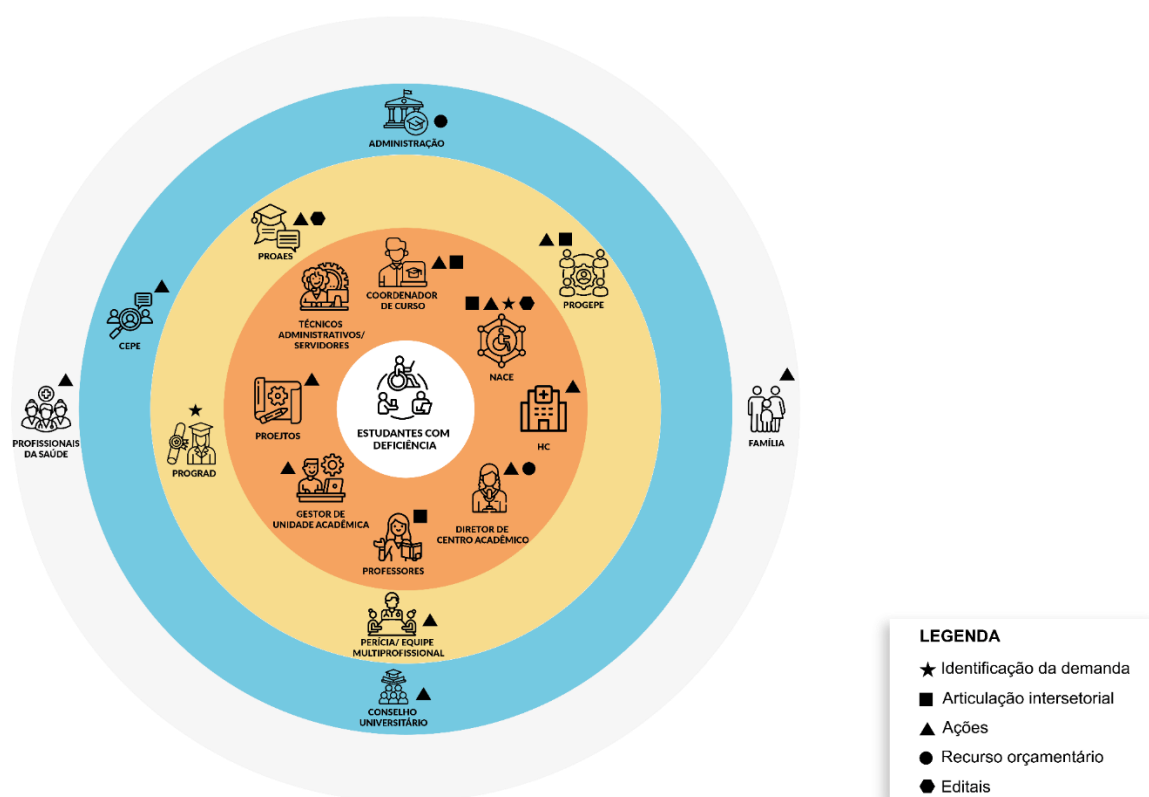
No terceiro nível (em bege), encontram-se a junta médica e/ou equipe multiprofissional responsável pela perícia, bem como as pró-reitorias PROPEGE, PROAES e PROGRAD. No quarto nível (em azul), situam-se as instâncias

superiores, como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e o Conselho Universitário e Administrativo. Por fim, no quinto nível, foram identificados stakeholders externos, como familiares e profissionais da área da saúde.

Ressalta-se que existem setores e/ou projetos relacionados à acessibilidade que não estão explicitados na Portaria (nº04/2016), tais como o Centro de Educação (CE) e projetos, o Núcleo de Estudos em Acessibilidade e Participação (NEAP), Projetos de extensão como o Programa INCLUIR UFPE, além das equipes de atendimento clínico de setores do Hospital das Clínicas (HC) e do NASE que participam do atendimento clínico que envolvem o apoio à identificação de demandas e elaboração de laudos.

E como **stakeholders externos** - atores não pertencentes à universidade, como familiares e profissionais da área da saúde. A identificação desses atores e fluxos evidencia a existência de práticas institucionais que não se encontram formalizadas no documento normativo vigente.

Figura 41 - Fluxo institucional da acessibilidade e inclusão na UFPE



Fonte: Elaborada pela autora, com base na Portaria Normativa 04/2016 e entrevistas.

4.4.3 O processo de inclusão no ensino superior - Estudo de casos da UFPE

Com relação à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, observa-se que o contexto analisado corresponde a um momento de transição entre os paradigmas da integração e da inclusão, conforme descrito por Sassaki (2002).

Para o autor, no paradigma da integração, o enfoque está no enfrentamento da exclusão e da segregação por meio de esforços voltados à aproximação das pessoas com deficiência à sociedade. No entanto, a responsabilidade por esse processo recai, em grande parte, sobre a própria pessoa com deficiência, que precisa se adaptar e se preparar para ser integrada aos sistemas sociais existentes. Já a inclusão significa que os sistemas sociais devem se adaptar às necessidades de todas as pessoas, não apenas às pessoas com deficiência, atendendo à diversidade humana (Sassaki, 2009).

Os resultados desta pesquisa indicam que as fragilidades no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior não se restringem à insuficiência de apoios, mas se relacionam à necessidade de maior sistematização, integração e continuidade das ações institucionais, configurando-se como barreiras programáticas. Segundo Jurdi et al. (2024), barreiras impostas por organizações e fluxos institucionais rígidos podem e devem ser enfrentadas por meio da mediação entre diferentes atores (estudantes com deficiência, docentes, técnicos, entre outros), com atenção contínua às necessidades e dificuldades presentes no processo de inclusão.

Embora existam iniciativas voltadas à acessibilidade, a identificação das demandas e a oferta de apoios ainda dependem, em grande medida, da iniciativa do próprio estudante com deficiência, evidenciando uma lógica integrativa e predominantemente reativa. Essa dinâmica foi apontada tanto pelas estudantes quanto por docentes/gestores. Para as estudantes, traduz-se em cansaço e desgaste diante da necessidade recorrente de solicitar e justificar apoios. Para docentes e gestoras, revela a ausência de fluxos definidos, suporte insuficiente frente à demanda e tempo limitado na rotina para planejar adaptações, o que contribui para a fragmentação das ações inclusivas.

Com base nas dimensões de acessibilidade propostas por Sassaki (2009), entende-se que as barreiras atitudinais constituem um dos entraves mais complexos no processo de inclusão, por se manifestarem de forma sutil e persistente nas relações sociais, nas práticas institucionais e no cotidiano acadêmico. Para o autor, a inclusão consiste em um processo de transformação social que exige mudanças nos ambientes, nos equipamentos e nas práticas institucionais, bem como na mentalidade das pessoas. Dessa forma, não se limita a adaptações estruturais, mas envolve também a revisão de atitudes e valores que historicamente sustentam a exclusão (Sassaki, 1997).

Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2003), ao afirmar que a escola, e, por extensão, as instituições de ensino superior, não pode continuar “anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (Mantoan, 2003, p. 11), evidenciando que resistências culturais e práticas tradicionais ainda operam como barreiras para a efetivação da inclusão. Assim, mesmo quando há políticas e recursos institucionais disponíveis, atitudes discriminatórias, resistências à flexibilização e desconhecimento sobre as necessidades específicas podem comprometer o acesso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência.

Como consequência, observa-se o enfrentamento recorrente de barreiras programáticas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, arquitetônicas e atitudinais, que podem ocorrer simultaneamente (Sassaki, 2009), impactando diretamente o acesso, a permanência e a participação desses estudantes ao longo da trajetória acadêmica na UFPE.

No processo de inclusão, o ponto de partida é a formulação de políticas que assegurem e afirmam a oferta de vagas (Brasil, 2012), entretanto, é igualmente essencial que as políticas institucionais estejam estruturadas para corresponder, de forma efetiva, às demandas geradas pelas vagas ofertadas. Nesse aspecto, deve-se considerar a participação ativa das próprias pessoas com deficiência na formulação e implementação dessas adequações (Sassaki, 2009), articulada à contribuição de aliados e atores de outras áreas no processo de inclusão como estratégia para a atenção integral a esse público (Brasil, 2025).

Nesse contexto, profissionais como terapeutas ocupacionais podem colaborar na construção e no fortalecimento de políticas institucionais, mobilizando sua

experiência em processos de inclusão para analisar criticamente práticas pedagógicas e propor estratégias de suporte, como apoio educacional, flexibilização curricular, acompanhamento da trajetória acadêmica e eliminação de barreiras (Jurdi et al., 2024).

De forma complementar, a área do Design também se articula ao processo de inclusão, sobretudo no enfrentamento de barreiras programáticas, ao destacar que abordagens centradas no humano e práticas de Gestão de Design contribuem para estruturar fluxos, mapear atores e organizar processos com base na experiência do usuário (Merino, 2016; Schenkel, 2024).

Ressalta-se que a identificação e a eliminação de barreiras, bem como a articulação intersetorial, constituem estratégias fundamentais para garantir a participação plena dos estudantes com deficiência, conforme preconizam a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025) (Brasil, 2015; 2025). Nesse sentido, a presença de setores e projetos institucionais interdisciplinares voltados à acessibilidade configura-se como um importante facilitador do processo de inclusão.

No contexto analisado, destacam-se iniciativas como o NACE, o Programa INCLUIR UFPE e ações desenvolvidas no Centro de Educação (CE). Entretanto, limitações relacionadas ao alcance junto ao público-alvo, à disponibilidade de recursos e à articulação entre os diferentes setores comprometem a continuidade do acompanhamento ao longo da jornada acadêmica. Esse cenário reforça que a efetividade dessas ações depende de maior integração institucional, ampliação da rede de apoio e consolidação de um modelo de acompanhamento contínuo, em consonância com os princípios da inclusão.

Com base nesses apontamentos, apresentam-se a seguir sugestões de enfrentamento das barreiras identificadas no caso estudado, considerando o mapeamento da jornada, as entrevistas com as estudantes e com as docentes/gestoras e a análise do processo de inclusão na UFPE nas fases de ingresso, permanência e conclusão.

4.4.3.1 Indicação de soluções para enfrentamento de barreiras na fase de ingresso

Nesta fase, foi apontada a necessidade de estruturar um fluxo inicial de acolhimento e comunicação com o estudante sobre a oferta de apoios, bem como de realizar avaliação detalhada das necessidades e direcionamento de informações a todos os setores envolvidos, a fim de viabilizar o planejamento das adaptações necessárias. Sobre isso, recomenda-se:

- No ato da matrícula, realização de avaliação biopsicossocial, por equipe especializada e interdisciplinar, conforme preconiza a LBI, que pode incluir o terapeuta ocupacional, para identificação das demandas e definição das adaptações necessárias ao longo do curso (LBI, 2015; Polia; Galvão, 2023). Como produto desse processo, a contribuição na elaboração do documento de recomendações integrado com o NACE.
- Após a avaliação, quando necessário, recomenda-se o encaminhamento do estudante aos setores institucionais responsáveis por apoios (Polia; Galvão, 2023), como o Hospital das Clínicas (HC) e o NASE, e clínicas escola, para demandas relacionadas à saúde, bem como a serviços voltados às adaptações e à acessibilidade, o Programa INCLUIR e o NEAP.
- Realizar acolhimento e ampla disponibilização de informações sobre os apoios institucionais, por meio de palestras, cartilhas e divulgação nas redes institucionais e sociais, garantindo formatos acessíveis, especialmente para pessoas com deficiência visual (Silva, 2024).
- Direcionar estudantes com deficiência visual a projetos de treinamento em orientação e mobilidade, como o Programa INCLUIR UFPE, incluindo a verificação de rotas acessíveis, a identificação de obstáculos no trajeto e a escuta da percepção dos usuários (Santos, 2024), visando minimizar barreiras de mobilidade e ampliar a segurança no deslocamento no campus.
- Melhorar o fluxo institucional de compartilhamento de informações sobre o estudante, utilizando o documento de recomendações, garantindo que as orientações cheguem aos docentes e às instâncias de gestão diretamente envolvidas (coordenações, chefias de departamento e pró-reitorias), de modo a favorecer a antecipação de adaptações e a continuidade dos apoios (Polia; Galvão, 2023).

- Mapeamento contínuo e sistematizado das experiências do estudante, identificando suas interações com diferentes atores e vivências acadêmicas (Schenkel, 2024; Polia; Galvão, 2023), a fim de reconhecer barreiras e orientar soluções que favoreçam sua participação.
- Atualização da Portaria Normativa de acessibilidade, incorporando setores e serviços acionados no processo de inclusão que não constam no documento vigente, como o NEAP, e considerando a participação das pessoas com deficiência e suas experiências (Sassaki, 1993).

4.4.3.2 *Indicação de soluções para enfrentamento de barreiras na fase de cursar*

Nesta fase, foi apontada a necessidade de estruturar um fluxo contínuo de acompanhamento do estudante, com identificação proativa de necessidades. Também foram evidenciadas fragilidades relacionadas à ausência de preparo e de adaptações planejadas, à formação insuficiente de docentes para lidar com a diversidade de demandas, à insuficiência de apoios e de recursos humanos, bem como à presença de barreiras atitudinais. Sobre isso, recomenda-se:

- Manter o fluxo de comunicação do setor de acessibilidade ao docente, antes de cada período letivo, sobre o estudante com deficiência, sobre o estudante com deficiência, suas necessidades e as adaptações e estratégias recomendadas (Polia; Galvão, 2023), com base nas demandas identificadas pela equipe interdisciplinar.
- Recomenda-se que o estudante tenha uma pessoa de referência (docente ou coordenação) e acesso facilitado aos setores de inclusão, reconhecendo uma rede institucional de apoio contínuo ao longo da trajetória acadêmica (Polia; Galvão, 2023).
- Criação de campos de estágio para estudantes de Terapia Ocupacional, visando ampliar a oferta de apoio ao estudante com deficiência por meio do acompanhamento de sua trajetória acadêmica e da identificação de demandas sobre limitações no desempenho em ocupações (incluindo atividades acadêmicas e diárias). Além disso, a iniciativa contribui para a

formação prática desses estudantes, fortalecendo a atuação da Terapia Ocupacional no campo da inclusão no ensino superior (Jurdi et al, 2024).

- Fortalecer a oferta de Tecnologia Assistiva por meio da criação de programas de fornecimento e/ou empréstimo, sob gestão do NACE e em articulação com laboratórios de acessibilidade (como o LabTATO/NTA), garantindo a disponibilização dos recursos antes do início das atividades acadêmicas, de modo a favorecer a aprendizagem (Ndlovu, 2021; Polía; Galvão, 2023).
- Revisar e adequar os sistemas digitais institucionais, como o SIGAA, com base em princípios de acessibilidade e Design Universal, incluindo alternativas acessíveis de validação do usuário (substituindo o CAPTCHA), garantindo o acesso às informações por usuários com e sem deficiência. Recomenda-se, ainda, a realização de testes de acessibilidade com usuários para identificar fragilidades e orientar melhorias (Luzo, 2023; Gonçalves, 2023).
- Realizar reuniões periódicas entre docentes, coordenações de curso e o núcleo de acessibilidade para discussão de casos e alinhamento de estratégias voltadas ao acompanhamento de estudantes com deficiência (Silva, 2024), com possibilidade de consulta a profissionais especializados, como o terapeuta ocupacional, conforme previsto na legislação (Brasil, 2025).
- Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes na promoção da educação inclusiva, a fim de subsidiar ações formativas alinhadas às necessidades reais do ensino, incluindo a oferta de cursos sobre deficiência e acessibilidade, bem como orientações para a construção de práticas pedagógicas que contemplem múltiplos meios de participação e avaliação, no ensino presencial e remoto, conforme o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Valle-Flórez et al., 2021).
- Fortalecer espaços institucionais de debate sobre a inclusão, por meio de ações individuais e coletivas, ampliando o envolvimento de diferentes atores do processo, como palestras e cursos com foco em sensibilização, a fim de favorecer a identificação e o enfrentamento de atitudes preconceituosas (Nogueira, 2022; Araújo, 2022).

4.4.3.3 *Indicação de soluções para enfrentamento de barreiras na fase de concluir*

Nesta fase, foi apontada a necessidade de fortalecer o acompanhamento do estudante, bem como a comunicação e o planejamento antecipado das adaptações, especialmente nas etapas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e estágio. Sobre isso, recomenda-se:

- Manter o acompanhamento sistematizado do estudante, de modo a antecipar demandas e garantir continuidade aos apoios ao longo do curso (Polia; Galvão, 2023; Schenkel, 2024), realizando busca ativa em relação às suas necessidades e, quando necessário, disponibilizando monitoria de apoio.
- Estabelecer uma política institucionalizada e amplamente divulgada para orientar e garantir o cumprimento de ações inclusivas, incluindo o acompanhamento individualizado e a integração entre departamentos e núcleos de acessibilidade, e participação da comunidade (Polia, Galvão, 2023), uma vez que essa articulação potencializa a efetividade do processo de inclusão (Araújo, 2022).

CONCLUSÕES

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as barreiras (fragilidades) no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente universitário, a partir da Gestão de Design e da Terapia Ocupacional. Entende-se que o objetivo foi alcançado por meio da realização do estudo de caso, que possibilitou a identificação e a análise das barreiras ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes.

Em relação aos objetivos específicos, o primeiro consistiu em compreender os principais temas da pesquisa: Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior, Gestão de Design e Design Centrado no Usuário, bem como a Terapia Ocupacional no Ensino Superior. Para tanto, foram realizadas pesquisas documentais e uma revisão integrativa da literatura, as quais evidenciaram que a problemática investigada constitui um tema emergente e de relevância mundial, atravessado por diferentes fases históricas da inclusão. Os estudos analisados também destacam a atuação do Design e da Terapia Ocupacional nesse campo, apontando o potencial promissor da articulação interdisciplinar entre essas áreas no processo de inclusão, especialmente por adotarem abordagens humanas.

O segundo objetivo específico foi mapear o processo de inclusão no Ensino Superior na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Esse objetivo foi alcançado a partir da análise documental, das entrevistas com estudantes e docentes/gestores e da aplicação de ferramentas como o mapa da jornada do usuário e o mapa de stakeholders, que possibilitaram a identificação do fluxo institucional em cada fase do processo (ingresso, permanência e conclusão), bem como um mapeamento mais preciso das demandas, das barreiras e das oportunidades de melhoria.

O terceiro objetivo específico, que consistiu em levantar informações relativas ao contexto (setores de inclusão), ao usuário (estudantes com deficiência e gestores) e ao produto (processo de inclusão), também foi alcançado, tendo como base o Guia de Orientação para o Desenvolvimento de Projetos (GODP), estruturado a partir dos Blocos de Referência.

Nesta pesquisa, buscou-se relacionar os achados às dimensões de acessibilidade propostas por Sasaki (2009) - arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal -, uma vez que tais condições

são essenciais para concretizar uma educação fundamentada no modelo social da deficiência, o qual atribui à sociedade a responsabilidade pela transformação das estruturas e práticas que produzem exclusão. Nessa perspectiva, cabe assegurar condições de acessibilidade, independentemente do tipo de impedimento corporal (Jurdi et al., 2024).

Nesse contexto, a abordagem da Gestão de Design, mediada por metodologias e ferramentas fundamentadas no Design Centrado no Usuário, mostrou-se estratégica para esta pesquisa. O GODP e ferramentas como o Mapa de Stakeholders e o Mapa da Jornada do Usuário possibilitaram sistematizar a investigação e mapear, de forma integrada, as experiências das estudantes, os atores envolvidos, os serviços acionados, bem como barreiras, facilitadores e oportunidades de melhoria no processo institucional, reforçando sua pertinência em contextos complexos como o ensino superior (Schenkel, 2024).

No que se refere à Terapia Ocupacional, evidenciou-se que ainda são poucos os estudos que abordam sua atuação nos processos de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior (Jurdi et al., 2024), embora a literatura recente já aponte seu potencial estratégico nesse campo. A partir dos resultados analisados, compreende-se que terapeutas ocupacionais envolvidos em processos de inclusão podem contribuir diretamente ao apoiar, em construção conjunta com o estudante e a instituição de ensino, estratégias para promover participação e convivência, viabilizando o enfrentamento de dificuldades presentes no cotidiano acadêmico e fortalecendo a inclusão do estudante em seu processo formativo.

Desse modo, observa-se que a atuação interdisciplinar entre o Design e a Terapia Ocupacional se mostrou promissora para o campo da inclusão no ensino superior, especialmente por se fundamentar em abordagens humanas e centradas nas experiências reais dos estudantes. Enquanto o Design, e sua abordagem Gestão de Design, contribui com metodologias e ferramentas capazes de mapear processos, serviços, fluxos e relações institucionais, a Terapia Ocupacional oferece subsídios para compreender demandas ocupacionais, barreiras no desempenho de atividades e estratégias para ampliar participação. Essa articulação fortalece a capacidade institucional de diagnosticar fragilidades, planejar intervenções e propor soluções mais integradas, coerentes e centradas na relação pessoa–contexto.

Os achados apontam que barreiras impostas pela instituição, especialmente aquelas associadas à rigidez e à fragmentação de fluxos e responsabilidades, podem e devem ser enfrentadas por meio da mediação e da articulação entre diferentes atores (Jurdi et al., 2024). Soma-se a isso o impacto de resistências culturais e práticas tradicionais, que ainda operam como barreiras para a efetivação da inclusão.

Nesse processo, destaca-se a importância das parcerias institucionais e da cogestão como estratégias eficazes, evidenciando o papel de terapeutas ocupacionais como mediadoras qualificadas, capazes de produzir diálogo entre necessidades e recursos, contribuindo para uma rede de apoio mais responsiva e contínua (Nogueira, Oliver, 2022; Jurdi et al, 2024).

Esta pesquisa corrobora com os achados de Schenkel (2024), ao realizar o levantamento dos processos institucionais sobre acessibilidade, inclusão e permanência de estudantes com deficiência em uma universidade pública, por meio da Gestão de Design e uso do GODP, para sistematizar a pesquisa e mapear experiências, fragilidades e oportunidades de melhoria, tornando-se relevante para a compreensão do contexto e para o aprimoramento de práticas mais inclusivas.

No entanto, ressalta-se que este estudo possui escopo delimitado à apenas uma instituição, a UFPE, e construído no depoimento de apenas três estudantes com deficiência, e duas docentes vinculadas aos cursos dessas estudantes, e portanto, seus resultados não podem ser generalizados para outros contextos institucionais. Assim, recomenda-se a realização de novas pesquisas que incluam ampliação da amostra de estudantes com deficiência, gestores e núcleos de acessibilidade, a fim de aprofundar a compreensão do processo de inclusão no ensino superior, considerando universidades públicas e particulares, em diferentes realidades brasileiras.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento do debate sobre acessibilidade, inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, oferecendo subsídios para a revisão de processos, a melhoria de fluxos institucionais e o aprimoramento de práticas mais equitativas. Ao evidenciar barreiras e facilitadores no caso estudado, o trabalho reforça a necessidade de avançar de abordagens centradas exclusivamente no estudante para uma perspectiva centrada na relação pessoa–contexto, reconhecendo que a inclusão

depende de transformações institucionais, intersetoriais e culturais sustentadas por práticas sistematizadas, participação ativa das pessoas com deficiência e corresponsabilização coletiva.

REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT NBR 9050:2015: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.
- AMARAL, D. S. Gestão de design e terapia ocupacional: um guia de orientação para a prestação de serviço em tecnologia assistiva. 2023. Tese (Doutorado em Design) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
- AMORIM, B. E. F. Contribuição da gestão de design para sistematização de oficinas terapêuticas coordenadas por terapeutas ocupacionais. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Design, Florianópolis, 2021.
- APPOLINÁRIO, F. Dicionário de Metodologia Científica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ARAÚJO, R. M. E. PLURAIS: o design no encontro entre olhares e vozes sobre o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência. 2022. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 06 set. 2022.
- ATHAYDE, J. M. Gestão de design na inclusão de pessoas com deficiência: acessibilidade e adequação no ambiente de trabalho em um órgão público - estudos de caso no TRT-13. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Design, Florianópolis, 2025.
- BEST, K. Fundamentos de Gestão do Design. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- BRADSHAW, D. G. Examining beliefs and practices of students with hidden disabilities and Universal Design for Learning in institutions of higher education. 2020. Tese (Doutorado em Educação), California State University, 2020.
- Brasil. Lei nº 4.759 de 20 de Agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, 20 de agosto de 1965.
- BRASIL, Lei Nº 7.405, de 12 de Novembro de 1985.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 2, de 26 de Janeiro de 2010.

Brasil. Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 de agosto de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 2.199, de 2022 (texto integral). Estabelece a utilização do Símbolo Internacional de Acessibilidade; altera a Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985; e dá outras providências. Senado Federal, 10 ago. 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/154345/pdf>

BRASIL. Cartilha de acessibilidade: um caminho para todos. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/600233>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Manual de Acessibilidade em Eventos Presenciais. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia> . Acesso em 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Laboratório de Tecnologia Assistiva e Terapia Ocupacional (PNIPE – Plataforma Nacional de Infraestrutura de Pesquisa). Brasília: MCTI, [s.d.]. Disponível em: <https://pnipe.mcti.gov.br/laboratory/11425> . Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Decreto Nº 12.686, De 20 De Outubro De 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, 20 de outubro de 2025;

BRASIL. Lei Nº 14.723, de 13 de Novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, 13 de novembro de 2023.

MOZOTA, B. Gestão do Design: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa. Porto Alegre: Bookman, 2011

CAST. Universal Design for Learning. Disponível em: <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>. Acesso em: 20 Ago. 2025.

CAST. Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2. Diretrizes do DUA. <http://udlguidelines.cast.org>

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Resolução COFFITO nº 500/2018 – Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências.

DIAZ-VEGA, M.; MORENO-RODRIGUEZ, R.; LOPEZ-BASTIAS, J.L. Educational Inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to Teacher Training. Educ. Sci. 2020, 10, 303. <https://doi.org/10.3390/educsci10110303>

EDWARDS, J. *Perceptions and practices: exploring how educators implement Universal Design for Learning in higher education course design and teaching methods*. 2024. Dissertação (Ed.D. – Doctor of Education) – Fairleigh Dickinson University.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2019.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GODDARD, A. K. Transforming Arkansas Schools: Leadership Practices to Promote the Inclusion of Students with Disabilities (2024). Student Theses and Dissertations.

GONÇALVES, S. F. Avaliação de acessibilidade Digital do ambiente Moodle em um curso de especialização lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica. 2023, 118 f. Dissertação (Mestrado em Humanidades Digitais) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto Multidisciplinar, Nova Iguaçu, RJ, 2023.

IBGE. Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista : resultados preliminares da amostra / IBGE.

IBGE. Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência. Agência de notícias IBGE, 23 de Maio de 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia> . Acesso em: 05/08/2025.

IDEO. Field Guide to Human-Centered Design (Guia de Campo para Design Centrado no Humano). Versão em português. San Francisco: IDEO.org, 2015. Disponível em: <https://design-kit-production.s3.us-west->

1.amazonaws.com/Field_Guides/Field+Guide+to+Human+Centered+Design_IDEOorg_Portuguese.pdf. Acesso em: 25 de Agosto de 2025.

INEP. Painel estatístico. Censo da Educação Superior. 2025. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMGJiMmNiNTAtOTY1OC00ZjUzLTg2OGUtMjAzYzNiYTA5YjliiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9&pageName=ReportSection4036c90b8a27b5f58f54>. Acesso em: 30 de Setembro de 2025.

KAPLAN, K. When and How to Create Customer Journey Maps. Nielsen Norman Group, 2016. Disponível em: <https://www.nngroup.com/articles/customer-journey-mapping/>. Acesso em: 01 de Dezembro de 2025.

LUZO, I. C. Acessibilidade de usuários com deficiência visual: contribuições do design de informação e interação para interface de portal de periódicos científicos. 2023. 98 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Design/CCET) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, R. F. F. MERINO, E. A. D. A gestão de design como uma estratégia organizacional: um modelo de integração do design em organizações - 2ed. Londrina: Eduel; Rio de Janeiro: Rio Books, 2011. 244p.

MEDEIROS, B. C. A permanência na universidade de estudantes oriundos das ações afirmativas: uma revisão de escopo. 2020. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MERINO, G. S. A. D. GODP – Guia de Orientação para Desenvolvimento de Projetos: Uma metodologia de Design Centrado no Usuário. Florianópolis: Ngd/Ufsc, 2016. Disponível em: <www.ngd.ufsc.br>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MINAYO, M. C. de S. (org.); Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, L. M. Um modelo para avaliação do design de recursos educacionais digitais bilíngues (Libras/Português). 2020. Tese (Doutorado em Design) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219342>

MOZOTA, Brigitte, Borja de. Gestão do Design: Usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa. Porto Alegre: Bookman, 2011.

NASCIMENTO, H. O. et al. Inclusão de pessoas com deficiência nos contextos acadêmico e laboral: experiências interdisciplinares do projeto de extensão Incluir UFPE. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (org.). Anais do 7º ENEXC: 60 anos de formação discente e

transformação social: a extensão cultural na UFPE. Recife: PROExC/UFPE, 2022. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38978/5742742/Anais+7%C2%B0+ENEXC+23+jan+2025+%281%29.pdf>. Acesso em: 14/08/2025.

NDLOVU, S. Provision of Assistive Technology for Students with Disabilities in South African Higher Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, 18, 3892. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083892>

NOGUEIRA, L. de F. Z., & OLIVER, F. C.. (2022). Contribuições e desafios para a gestão de terapeutas ocupacionais em programas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 30, e3146. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2411314>.

OMS. Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo : SEDPcD, 2012. 334 p.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948.

ONU. Accessibility logo. New York, 2015. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20150712222651/https://www.un.org/webaccessibility/logo.shtml>. Acesso em: 21 out. 2025.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: Fevereiro de 2025.

POLIA, A.; GALVÃO, C. Educação inclusiva no ensino superior. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. (org.). *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. cap. 44, p. 424-435.

SANTOS, L. N. BEN: modelo de análise do comportamento do usuário centrado na orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual em rotas acessíveis internas. 2024. Tese (Doutorado em Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WRA, 1997.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SASSAKI, R. K. Por falar em classificação de deficiências. *Revista Brasileira de Tradução Visual*. 2011.

STAMBEKOVAA, A., Z., S.; T., K.; M, B., S., M.; & R. A. (2022). The model of pre-university training of people with disabilities in the system of inclusive higher education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(3), 671–681. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7274>

SCHENKEL, A. C. Gestão de design aplicada à inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior: um estudo de caso. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Design, Florianópolis, 2024.

SILVA, H. M. M. Utilização do displacement map na criação de recursos auxiliares à educação inclusiva para pessoas com deficiência visual. Trabalho de Conclusão de Curso (Design) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

STICKDORN, M.; L., A.; H., M. Isto é design de serviço na prática: como aplicar o design de serviço no mundo real. Porto Alegre: Bookman, 2019.

UFPE. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. 9 DE FEVEREIRO DE 2015.

UFPE. Portaria Normativa nº 04, de 16 de Fevereiro de 2016. Institui o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco. B.O. UFPE, Recife, 51 (017 ESPECIAL): 01 – 21 19 DE FEVEREIRO DE 2016.

UFPE. Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Pernambuco - Outubro/2019. B. O. UFPE, Recife V. 53 Nº 092 Especial Pág. 01 – 59 29 DE Outubro de 2019.

UFPE. Guia do Núcleo de Acessibilidade – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Recife: UFPE, 2020. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/432912/0/Guia_Acessibilidade_2020.3+colorido.pdf/e06c55b-26db-45eb-83bd-bed1790c1ae8. Acesso em: 24 nov. 2025.

UFPE. Aprova a Estrutura Regimental do Gabinete do Reitor, e dá outras providências. Portaria Normativa Nº 40, de 11 de novembro de 2020.

UFPE. Plano Diretor UFPE. 2020. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40906/3373839/Plano+Diretor+Campus+Joaquim+A+mazonas+%28Etapa+4%29+%281%29.pdf/d9e275cf-7ce1-4015-99ba-0ed9c760aa41>. Acesso em: 08/08/2025.

UFPE. UFPE está entre as melhores universidades federais do mundo. Instituições federais vinculadas ao MEC dominam representação brasileira no estudo britânico THE World University Rankings by Subject 2025. Disponível em: https://www.ufpe.br/cultura/noticias/-/asset_publisher/IMITBsqjt7WR/content/ufpe-esta-entre-as-melhores-universidades-federais-do-mundo/40615 Acesso em: 12/08/2025.

UFPE. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.. Formas de ingresso. Notícias dos Cursos – UFPE, [s.d.]. Disponível em: https://www.ufpe.br/cursos/noticias-dos-cursos?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&101_assetEntryId=162533&

[101_type=content& 101_urlTitle=formas-de-ingres-2&inheritRedirect=false](#) Acesso em: 12/08/2025.

UFPE. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Dezembro, 2024.

UFPE. Eletroposto da UFPE oferece conforto e recarga rápida para usuários de carros elétricos. Notícias – UFPE, 11 nov. 2024. Disponível em: https://www.ufpe.br/ascom/noticias/-/asset_publisher/O3Odar12gQTr/content/eletroposto-da-ufpe-oferece-conforto-e-recarga-rapida-para-usuarios-de-carros-eletricos/40615. Acesso em: 24/01/2026.

UFSC. Programa de Pós-graduação em Design. Mestrado e Doutorado. Disponível em: <https://posdesign.ufsc.br/doutorado-em-design/> Acesso em: 12/08/2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. 1998.

UNESCO. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO.

VALLE-FLÓREZ, R.-E.; de C. F., A.M.; B., R.; GARCÍA-MARTÍN, S. Faculty of Education Professors' Perception about the Inclusion of University Students with Disabilities. Int. J. Environ. Res. Public Health 2021, 18, 11667. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111667>.

VIÁRIO, F. S. Framework para a produção de gráficos instrucionais táteis nas Instituições Federais de Ensino Superior. 2022. Tese (Doutorado em Design) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/249405>

WDO. World Design Organization. Disponível em: <https://wdo.org/about/definition/>. Acesso em: 30 de Agosto de 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Tradução e adaptação: Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Brasília: Organização Mundial da Saúde; Ministério da Saúde; 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *World report on disability*. Geneva: World Health Organization, 2011. ISBN 9789241564182.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISA



**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Centro de Comunicação e Expressão (CCE)
Programa de Pós Graduação em Design (PósDesign)
Núcleo de Gestão de Design (NGD)
Laboratório de Design e Usabilidade (LDU)**

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ESTUDANTE PESQUISADORA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezado(a) Coordenador(a),

Ao cumprimentar-lhe, apresentamos a acadêmica Wanessa Santos da Silva, mestranda do Programa de Pós-graduação em Design devidamente matriculada (nº 202300814) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a pesquisa que tem como objetivo **Identificar as fragilidades/desafios do processo de inclusão (do ingresso a conclusão do curso) de estudantes com deficiência no ensino superior, utilizando a abordagem de Design Centrado no Usuário**, a ser realizada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Desse modo, vimos através desta solicitar sua participação e autorização para execução e coleta de dados em seu setor, por meio de entrevista e pesquisa documental.

Informamos que esta pesquisa atenderá aos requisitos das Resoluções de Saúde do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa região e instituição.

Florianópolis (SC) maio de 2024.



Documento assinado digitalmente
Giselle Schmidt Alves Diaz Merino
Data: 04/06/2024 11:27:24-0300
CPF: *** 441.589-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Giselle S A D Merino, Dra.

Orientadora
Pesquisadora CNPq - PQ 1D
Membro do Comitê de Assessoramento -Design CNPq
Departamento de Design | Centro de Artes,
Programa de Pós-graduação em Design ||Gestão &
Tecnologia|UFSC
lattes: <http://lattes.cnpq.br/4622661220646221>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4085-3561>
F: 55 48 [REDACTED]
Email: giselle_merino@gmail.com



Documento assinado digitalmente
ANA KARINA PESSOA DA SILVA CABRAL
Data: 04/06/2024 13:32:47-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Profa. Ana Karina P S Cabral, Dra.

Coorientadora
Professora Adjunta | Departamento de Terapia
Ocupacional UFPE
Programa de Pós-Graduação em Ergonomia
PPERgo UFPE
LabTATO | NTA CCS
lattes: <http://lattes.cnpq.br/8720727944373795>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4693-7758>
F: 55 81 [REDACTED]
Email: anakarina.cabral@ufpe.br



Documento assinado digitalmente
Wanessa Santos da Silva
Data: 30/05/2024 12:00:06-0300
CPF: ***.759.784-60
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Wanessa Santos da Silva

Mestranda
Programa de Pós Graduação em Design
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9086599089817867>
CPF: 108.759.784-60
Telefone: 81 [REDACTED]
Email: wanessasantos.to@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Centro de Comunicação e Expressão (CCE)
Programa de Pós Graduação em Design (PósDesign)
Núcleo de Gestão de Design (NGD)
Laboratório de Design e Usabilidade (LDU)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa cujo objetivo é **Identificar as fragilidades/desafios do processo de inclusão (do ingresso à conclusão de curso) de estudantes com deficiência no ensino superior, utilizando abordagem de Design Centrado no Usuário.** A pesquisa de caráter exploratório é parte integrante da dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Design (Pós-Design) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Sua participação consiste em responder a um questionário e/ou entrevista semiestruturada sobre o tema da pesquisa, de forma voluntária, sem nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Ressalta-se que o acesso ao questionário e/ou entrevista somente será liberado após os pesquisadores receberem a comunicação dos participantes concordando com os termos deste TCLE. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação.

Este estudo fornece como benefício aos participantes o diagnóstico, por meio do mapeamento do processo de inclusão na instituição, identificando as potencialidades e fragilidades, o que possibilita a

proposição de melhorias no serviço prestado pela instituição, o que beneficia toda a comunidade acadêmica (estudantes, servidores técnicos e docentes).

Ressalta-se que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo, e que esta decisão não acarretará em prejuízo em sua relação com o pesquisador, ou para a instituição que trabalha. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato/email do pesquisador responsável pela pesquisa, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. Importante frisar que as informações desta pesquisa ficarão de posse dos pesquisadores responsáveis, são confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

As entrevistas serão feitas de forma simples e com linguagem acessível, mas não podemos descartar a possibilidade de você não ter compreendido. Os riscos de incômodo, constrangimento ou insegurança serão minimizados pela cautela e realização de entrevistas de forma reservada, sem a presença de outras pessoas que não os profissionais registrados na pesquisa, havendo a manutenção do sigilo. Ainda, os pesquisadores se comprometem em orientá-lo (a), acolhê-lo (a), e até cancelar a entrevista, caso seja necessário, sem nenhuma consequência, apenas para os pesquisadores que terão os dados descartados. Os dados coletados na pesquisa serão impressos e armazenados pelo pesquisador principal pelo período de cinco anos após o término da pesquisa.

Caso concordem com os esclarecimentos realizados acima, solicitamos que assine este termo no espaço reservado apresentado a seguir, bem como rubrique cada página deste documento. Você receberá todas as vias deste termo rubricadas em todas as suas páginas.

Este documento segue as Resoluções nº466/2012 e nº510/2016 que definem as diretrizes para o desenvolvimento de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Florianópolis (SC) maio de 2024.

**Núcleo de Gestão de Design (NGD) e Laboratório de Design e Usabilidade (LDI),
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Reitor João David Ferreira
Lima, Bairro Trindade, Florianópolis, Santa Catarina, CEP 88040-970.**



Documento assinado digitalmente
Giselle Schmidt Alves Diaz Merino
Data: 04/06/2024 11:28:06 -0300
CPF: ***.441.589-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Giselle S A D Merino, Dra.
Orientadora
Pesquisadora CNPq - PQ 1D
Membro do Comitê de Assessoramento -Design CNPq
Departamento de Design | Centro de Artes,
Programa de Pós-graduação em Design |Gestão &
Tecnologia|UFSC
lattes: <http://lattes.cnpq.br/4622661220646221>
ORCID:<http://orcid.org/0000-0003-4085-3561>
F: 55 48 [REDACTED]
Email: giselle.merino@gmail.com



Documento assinado digitalmente
ANA KARINA PESSOA DA SILVA CABRAL
Data: 04/06/2024 13:32:47 -0300
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Profa. Ana Karina P S Cabral, Dra.
Coordenadora
Professora Adjunta | Departamento de Terapia
Ocupacional UFPE
Programa de Pós-Graduação em Ergonomia
PPERgo UFPE
LabTATO | NTA CCS
lattes: <http://lattes.cnpq.br/8720727944373795>
ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-4693-7758>
F: 55 81 [REDACTED]
Email: anakarina.cabral@ufpe.br



Documento assinado digitalmente
Wanessa Santos da Silva
Data: 30/05/2024 11:53:42 -0300
CPF: ***.759.784-60
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Wanessa Santos da Silva
Mestranda
Programa de Pós Graduação em Design –
UFSC
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5066599089817867>
CPF: 108.759.784-60
Telefone: 81 [REDACTED]
Email: wanessasantos.to@gmail.com

Eu, _____, li
atentamente este documento e fui devidamente informado(a) pelos
pesquisadores sobre todas as informações que julguei necessárias para
me sentir esclarecido (a), e ACEITO por livre e espontânea vontade
participar desta pesquisa.

Assinatura do participante: _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES

 ESTUDANTE	DADOS PESSOAIS
	Nome: _____ Idade: _____ Estado civil: _____ Escolaridade: _____ Ocupações: () estudante () trabalhador(a) () outro: _____
	CONDIÇÃO DE SAÚDE
	Diagnóstico com CID: _____ Uso de medicação? _____ Deficiências cognitivas / motoras / sensoriais? Apresenta limitações em atividades diárias? se sim, qual(is)? _____ Capacidades: _____ / Potencialidades: _____
	FATORES CONTEXTUAIS
	TECNOLOGIAS DE APOIO Tecnologia Assistiva em uso: _____ Meio de aquisição: () online () confecção sob medida Frequência de uso: () sempre () quase sempre () às vezes () quase nunca () nunca Há insatisfação / necessidade de ajuste? _____ Necessidade de ambiente adaptado? qual(is) _____ Necessidade de mobiliários adaptados? qual(is) _____
	MORADIA E TRANSPORTE Endereço: _____ Condição de Moradia: () própria () alugada () em processo de mudança Condições de acessibilidade no entorno: Transporte em uso: () público () próprio () Outro: _____
	FAMÍLIA Composição familiar: _____ Cuidador / Relações de apoio: _____
	ATITUDES / COMPORTAMENTOS Hábitos / estilo de vida: Motivações / Expectativas diante o futuro: _____
	OBSERVAÇÕES DO ENTREVISTADOR



UNIVERSIDADE

SOBRE A UFPE

MOTIVAÇÃO E ESCOLHA

O que motivou a sua escolha pela UFPE?

INSCRIÇÃO

Qual foi a sua modalidade de inscrição?

() Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Qual fase de entrada? () 1º semestre () 2º semestre

DESCREVA COMO FOI O PROCESSO DE INSCRIÇÃO À MATRÍCULA NO CURSO
(PASSO A PASSO)

O que foi feito	Como foi feito?	Setores / pessoas

SOBRE O CURSO

Curso/ fase-período que encontra:

BARREIRAS / FRAGILIDADES	INGRESSAR	CURSAR	CONCLUIR
BARREIRA ARQUITETÔNICA Você já deixou de frequentar algum espaço da universidade / ou de seu entorno por não estar acessível (barreiras físicas) ?			
COMUNICACIONAL Você já vivenciou alguma situação na universidade em que a comunicação não foi efetiva? (pessoas, setores, sites)			



UNIVERSIDADE

SOBRE O CURSO

BARREIRAS / FRAGILIDADES	INGRESSAR	CURSAR	CONCLUIR
METODOLÓGICA Você já sentiu alguma dificuldade / conforto em algum momento sobre como as aulas em salas e laboratórios são conduzidas? INSTRUMENTAL Você sente alguma dificuldade em manusear instrumentos e técnicas propostas em sala de aula? ATITUDINAL Você já vivenciou alguma atitude de outra pessoa (preconceito, discriminação) que a impedisse de executar alguma atividade na universidade? PROGRAMÁTICA Você conhece as políticas, legislações e normas da universidade em prol da inclusão estudantil? Você conhece os setores de acessibilidade? Você foi orientado (a) sobre as ações disponíveis para estudantes com deficiência?			

PALAVRA/ sentimento que fica quanto a sua formação:

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES / GESTORES

 GESTOR (A)	TRAJETÓRIA DO ENTREVISTADO
	Nome: _____ Formação: _____ Cargo e Função: _____ Trajetória na instituição: _____
	PROCESSO DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE Como ocorre o processo de inclusão? _____ Quantos estudantes com deficiência têm atualmente? _____ Os estudantes se identificaram pessoalmente ou via NACE? _____ Quais desafios? Como gestor (a) e como professor (a) _____ Como é organizado os estágios? Quais as disciplinas mais desafiadoras para adaptações? _____ Há articulação com outros setores no processo de inclusão do estudante? _____ No departamento do curso, tem aulas, projetos voltados à inclusão? _____ A instituição oferta cursos de capacitação aos professores, servidores? _____ Para você, qual o sentimento ou uma palavra que fica sobre o processo de inclusão? _____
	OBSERVAÇÕES DO ENTREVISTADOR