



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IZABELLA CAROLYNE MACEDO MARQUES MELO

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFGD: ESTUDO SOBRE A RESERVA DE
VAGAS E O PERFIL DISCENTE (2024-2025)**

DOURADOS – MS

2026

IZABELLA CAROLYNE MACEDO MARQUES MELO

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFGD: ESTUDO SOBRE A RESERVA DE
VAGAS E O PERFIL DISCENTE (2024-2025)**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade. Orientadora: Prof.^a. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins

DOURADOS – MS

2026

M528e Melo, Izabella Carolyne Macedo Marques

Estudantes com deficiência na UFGD: estudo sobre a reserva de vagas e o perfil discente (2024-2025) [recurso eletrônico] / Izabella Carolyne Macedo Marques Melo. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Morgana de Fátima Agostini Martins .

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação especial. 2. Estudantes com deficiência. 3. Educação superior. 4. Reserva de vagas.
5. UFGD. I. Martins, Morgana De Fátima Agostini. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

IZABELLA CAROLYNE MACEDO MARQUES MELO

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UFGD: ESTUDO SOBRE A RESERVA DE
VAGAS E O PERFIL DISCENTE (2024-2025)

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade. Orientadora: Prof.^a. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins

Dourados, 03 de Junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (Orientadora)
Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD

Profa. Dra. Aline Maira da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Grande Dourados – FAED/UFGD

Prof. Dr. Júnio Hora Conceição (Examinador Externo)
Universidade de São Paulo – FEUSP/USP

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma dádiva, pois só é possível agradecer quando, ao longo da caminhada, contamos com ajuda, parceria e gestos que tornam o percurso mais leve e significativo. Por isso, sinto-me privilegiada por poder registrar, minha gratidão às pessoas que fizeram parte desta trajetória.

Esta dissertação, desenvolvida na linha de pesquisa “Educação e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), é fruto de um percurso marcado por aprendizados, desafios, apoio e construção compartilhada.

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, pela saúde e por me sustentar em todos os momentos desta caminhada. Em meio aos desafios, encontrei na fé a força necessária para seguir, aprender com o processo e reconhecer, com gratidão, cada etapa vivida até aqui.

À minha orientadora, Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, expresso minha profunda gratidão pela orientação, pelo conhecimento compartilhado, pela paciência e pela sensibilidade com que conduziu este processo. Seu suporte e olhar humano foram fundamentais para que esta pesquisa se concretizasse e para que eu pudesse amadurecer academicamente ao longo desta caminhada.

À Profa. Dra. Aline Maira da Silva e ao Prof. Dr. Júnio Hora Conceição, agradeço pelas valiosas contribuições, pela leitura cuidadosa e pelo olhar atento durante o processo de qualificação, fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos pesquisadores do GEPES (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial), em especial a Edilson Rebelo dos Santos, Felipe José Carbone e Nátalli Faleiros, agradeço pela disponibilidade, pelas orientações e pelas contribuições que auxiliaram significativamente o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu esposo, Diogo Melo, agradeço pela parceria de vida, pelo companheirismo, pelo incentivo constante e por estar ao meu lado nos momentos de dúvida, dificuldade e conquista. Seu apoio foi essencial para que eu pudesse seguir com coragem nesta etapa.

Aos meus pais, Izabel Dias e Lazaro Marques Macedo, agradeço pelo amor, pelo apoio e pelos valores que me ensinaram desde cedo, especialmente a responsabilidade, a honestidade, a persistência e o respeito às pessoas. Esses ensinamentos constituem a base da minha formação e permanecem presentes em cada passo da minha trajetória.

À memória de meus avós, agradeço pelo exemplo de caráter, simplicidade e força. Seus ensinamentos permanecem vivos em minha história e continuam a orientar minha forma de compreender a vida, a família e o valor das conquistas construídas com esforço e dignidade.

Ao meu irmão, Henrique Dias, agradeço pelo carinho, pela presença e pela parceria ao longo da vida. Sua presença representa afeto, família e apoio, elementos que também sustentaram esta caminhada.

À minha amiga Eunice Dias, agradeço pelo incentivo constante, pelas palavras de apoio. Sua amizade, presença e torcida foram importantes para que eu seguisse com mais confiança e leveza.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio concedido durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta trajetória, seja por meio de uma palavra de incentivo, de um gesto de apoio ou de uma orientação ao longo do caminho.

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

MELO, Izabella Carlyne Macedo Marques. **Estudantes com deficiência na UFGD: estudo sobre a reserva de vagas e o perfil discente (2024-2025)**. 2026. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2026.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, vinculada à linha de pesquisa Educação e Diversidade da Universidade Federal da Grande Dourados, aborda a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, com foco na relação entre a oferta de vagas reservadas e o ingresso efetivo desse público na UFGD. A investigação foi orientada pela seguinte questão norteadora: qual é a relação entre o quantitativo de vagas reservadas nos Processos Seletivos de Vestibular e o ingresso efetivo de estudantes com deficiência na UFGD, nos anos de 2024 e 2025, e de que maneira esses discentes se distribuem entre cursos e tipos de deficiência? O objetivo foi mapear e analisar essa relação, identificando o perfil e a distribuição dos discentes matriculados no referido biênio. A pesquisa adotou abordagem qualiquantitativa, de natureza descritiva, fundamentada na análise documental de editais, registros institucionais e dados de matrícula. Os procedimentos metodológicos envolveram três estudos articulados: revisão integrativa da produção científica nacional sobre estudantes com deficiência na Educação Superior, realizada em bases como SciELO e Portal de Periódicos da CAPES; análise dos editais dos Processos Seletivos de Vestibular da UFGD de 2024 e 2025; e sistematização dos dados institucionais referentes às matrículas, considerando curso, tipo de deficiência e modalidade de ingresso. Os dados foram organizados, conferidos e cruzados, com uso de estatística descritiva para análise da oferta de vagas, da ocupação das reservas e da distribuição dos estudantes. Os resultados indicaram aumento na oferta total de vagas presenciais entre 2024 e 2025, mas redução das vagas especificamente reservadas para pessoas com deficiência, em decorrência da reorganização das modalidades de reserva. Verificou-se que a existência formal das vagas não assegura sua ocupação proporcional, observando-se concentração da demanda e dos ingressos em cursos como Medicina, Psicologia e Direito. O mapeamento das matrículas revelou predominância de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) entre os registros categorizados da UFGD, com percentual superior ao observado no cenário nacional, além de menor representatividade de algumas categorias, como deficiência intelectual, deficiência múltipla e visão monocular. Também foram identificadas limitações na organização e atualização dos dados institucionais, especialmente pela presença de registros classificados como “não informado”. Conclui-se que, embora a UFGD esteja alinhada às normativas nacionais de reserva de vagas, a efetivação da inclusão exige aprimoramento dos sistemas de informação, acompanhamento das trajetórias acadêmicas e fortalecimento de ações voltadas ao ingresso, à permanência e à participação qualificada desses estudantes.

Palavras-chave: Acessibilidade institucional. Ações afirmativas. Ensino Superior.

MELO, Izabella Carolyne Macedo Marques. **Students with disabilities at UFGD: a study on reserved admission slots and the student profile (2024–2025)**. 2026. 100 f. Master's dissertation (Master's in Education) – Faculty of Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2026.

ABSTRACT

This master's dissertation, linked to the Education and Diversity research line at the Federal University of Grande Dourados, addresses the inclusion of students with disabilities in Higher Education, focusing on the relationship between the provision of reserved admission slots and the effective enrollment of this group at UFGD. The investigation was guided by the following research question: what is the relationship between the number of reserved admission slots in the University Entrance Examination Selection Processes and the effective enrollment of students with disabilities at UFGD in 2024 and 2025, and how are these students distributed across courses and types of disability? The objective was to map and analyze this relationship, identifying the profile and distribution of the students enrolled during the two-year period. The research adopted a qualitative-quantitative, descriptive approach, based on documentary analysis of public notices, institutional records, and enrollment data. The methodological procedures involved three interrelated studies: an integrative review of national scientific production on students with disabilities in Higher Education, carried out in databases such as SciELO and the CAPES Periodicals Portal; an analysis of the public notices of UFGD's University Entrance Examination Selection Processes for 2024 and 2025; and the systematization of institutional data related to enrollments, considering course, type of disability, and admission modality. The data were organized, checked, and cross-referenced, using descriptive statistics to analyze the provision of admission slots, the occupation of reserved places, and the distribution of students. The results indicated an increase in the total number of on-campus admission slots between 2024 and 2025, but a reduction in the slots specifically reserved for persons with disabilities, due to the reorganization of reservation modalities. It was found that the formal existence of reserved admission slots does not ensure their proportional occupation, with demand and enrollment concentrated in courses such as Medicine, Psychology, and Law. The mapping of enrollments revealed a predominance of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) among UFGD's categorized records, with a percentage higher than that observed in the national context, as well as lower representation of some categories, such as intellectual disability, multiple disabilities, and monocular vision. Limitations were also identified in the organization and updating of institutional data, especially due to the presence of records classified as "not reported." It is concluded that, although UFGD is aligned with national regulations on reserved admission slots, the effective implementation of inclusion requires improvements in information systems, monitoring of academic trajectories, and strengthening of actions aimed at the admission, retention, and qualified participation of these students.

Keywords: Institutional accessibility. Affirmative actions. Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Procedimento sistematizado para a revisão de literatura.....	30
Figura 2 - Estrutura de distribuição de vagas Processo Seletivo Vestibular UFGD 2025	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal por tipo de programa de reserva de vagas – Brasil – 2024	26
Gráfico 2 - Comparativo entre vagas presenciais e vagas reservadas para PcD – PSV/UFGD 2024 e 2025	60
Gráfico 3 – Comparativo de demanda e oferta de vagas reservadas – PSV 2024/UFGD.....	66
Gráfico 4 – Comparativo de demanda e oferta de vagas reservadas – PSV 2025/UFGD.....	67
Gráfico 5 – Estudantes com deficiência matriculados por tipo de deficiência — 2024 e 2025	73
Gráfico 6 - Matrículas de graduação por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2024	74
Gráfico 7 - Distribuição dos ingressantes que ocuparam reserva de vagas para pessoas com deficiência, segundo o registro no campo “Necessidade Especial” – 2024 e 2025.....	77
Gráfico 8 - Distribuição dos ingressantes que ocuparam reserva de vagas para pessoas com deficiência, por curso – 2024 e 2025	78
Gráfico 9 - Percentual de cursos que garantem condições de acessibilidade por tipo e categoria administrativa – Brasil – 2024.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para compor a revisão de literatura	31
Quadro 2 - Aspectos metodológicos das pesquisas.....	42
Quadro 3 - Distribuição das vagas PcD no PSV 2024/UFGD	58
Quadro 4 - Distribuição das vagas PcD no PSV 2025/UFGD	59
Quadro 5 - Número de estudantes matriculados em 2024 e 2025, segundo o registro no campo “Necessidade Especial”	70
Quadro 6 – Número de estudantes matriculados em 2024 e 2025, segundo o registro no campo “Necessidade Especial”	72
Quadro 7 – Ingressantes que ocuparam reserva de vagas para pessoas com deficiência, segundo o registro no campo “Necessidade Especial” – 2024 e 2025	76

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2014-2024	25
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAADIP – Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade, Inclusão e Pertencimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST – Center for Applied Special Technology
CCS – Coordenadoria do Centro de Seleção
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CGAC – Coordenadoria de Gestão Acadêmica
DIAP – Divisão de Apoio Pedagógico
DPA – Divisão de Pertencimento e Acolhimento
DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
EaD – Educação a Distância
EP – Egressos de Escola Pública
FAEAD – Faculdade de Educação a Distância
GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Educação Superior
IFES – Instituição Federal de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAPEI – Laboratório de Acessibilidade e Práticas Inclusivas
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC – Ministério da Educação
NuMIAC – Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade
PBP – Programa Bolsa Permanência
PcD – Pessoa com Deficiência
PEE – Público da Educação Especial
PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil
POP – Procedimentos Operacionais Padrão
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas
PROAF – Pró-Reitoria de Ações Afirmativas
PROGRAD – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PSV – Processo Seletivo Vestibular

Q – Quilombolas

RVA – Reserva de Vagas A

RVB – Reserva de Vagas B

RVI – Reserva de Vaga Indígena

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

TILS – Tradutor e Intérprete de Libras

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Justificativa.....	23
1.2 Problematização.....	27
1.3 Objetivos.....	28
2 TRAJETÓRIAS E TENDÊNCIAS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	29
2.1 Procedimentos da revisão integrativa	29
2.2 Eixos centrais das pesquisas	34
2.2.1 Políticas públicas e ações afirmativas	34
2.2.2 Barreiras e condições para a permanência e titulação	36
2.2.3 Deficiências específicas e desafios pedagógicos correspondentes.....	38
2.2.4 Ações e serviços institucionais de apoio	40
2.2.5 Formação docente e uso de tecnologia assistiva	41
2.3 Estratégias metodológicas dos estudos analisados	42
2.4 Panorama dos principais achados	46
3 MÉTODO.....	49
3.1 Procedimentos éticos	52
3.2 Lócus da pesquisa.....	52
3.3 Instrumentos	53
3.4 Procedimentos de coleta e tratamento de dados	54
3.5 Procedimento de análise de dados	56
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
4.1 Editais, distribuição de vagas e resultados dos vestibulares da UFGD.....	57
4.1.1 Estrutura dos editais e oferta de vagas	57
4.1.2 Sistema de reservas de vagas, critérios e comprovações.....	61
4.1.3 Participação de candidatos com deficiência nos vestibulares	64
4.2 Perfil dos estudantes com deficiência matriculados	68
4.2.1 Número de matriculados e distribuição geral	70
4.2.2 Distribuição de matrículas por tipo de deficiência	71
4.2.3 O perfil da UFGD em contraste com o cenário nacional	74
4.2.4 Ingresso pela reserva de vagas para pessoas com deficiência	75

4.2.5 Cursos com maior concentração de ingressos pela reserva de vagas para pessoas com deficiência.....	78
4.3 Discussão integrada dos resultados	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – Instrumento de organização e sistematização dos dados institucionais.....	98
ANEXO A – Termo de autorização para coleta de dados.....	102

APRESENTAÇÃO

Escrever sobre a própria trajetória é também revisitar caminhos, escolhas e experiências que, de algum modo, constituem a forma como compreendo a educação. Esta dissertação nasce desse percurso, marcado por vivências pessoais, profissionais e acadêmicas que me aproximaram, aos poucos, da inclusão como compromisso humano, pedagógico e social.

Sou Izabella, natural de Dourados, Mato Grosso do Sul, e construí minha caminhada amparada por uma base familiar marcada pelo afeto, pelo incentivo e por valores como responsabilidade, honestidade, persistência e respeito às pessoas. Esses princípios acompanharam minha formação e continuam orientando minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Minha formação inicial ocorreu na área de Administração, campo que me possibilitou atuar em diferentes contextos profissionais ligados à gestão, ao trabalho em equipe e ao desenvolvimento de pessoas. Ao longo dessa trajetória, fui compreendendo que o trabalho, quando articulado à formação humana, pode abrir caminhos, fortalecer vínculos e criar oportunidades capazes de transformar vidas.

Uma das experiências que mais marcou esse percurso ocorreu em 2021, durante minha atuação no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), quando acompanhei Maurício, jovem aprendiz com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Essa convivência me fez compreender, de forma concreta, que, muitas vezes, a limitação não está na ausência de capacidade, interesse ou esforço da pessoa, mas na falta de condições, oportunidades, orientações adequadas e reconhecimento de suas potencialidades.

Ao acompanhá-lo em sua rotina de aprendizagem e no desenvolvimento de atividades relacionadas ao mundo do trabalho, pude perceber seus avanços, suas conquistas e a importância de uma mediação atenta às suas necessidades. Esse acompanhamento marcou profundamente minha formação, pois me mostrou que a educação pode modificar caminhos quando há escuta, acolhimento, orientação e confiança nas possibilidades de cada sujeito.

Foi a partir dessa vivência que comecei a perceber a docência como um caminho possível e significativo. Posteriormente, ao atuar como professora, aproximei-me ainda mais da temática da inclusão, especialmente ao acompanhar uma turma formada por pessoas com diferentes deficiências. A convivência diária com esses estudantes exigiu escuta, sensibilidade, planejamento pedagógico e busca constante por estratégias que favorecessem a aprendizagem e a participação de todos.

Essa vivência também me mostrou que incluir não significa apenas garantir a presença do estudante em determinado espaço, mas criar condições reais para que ele participe, aprenda, permaneça e seja reconhecido em suas capacidades. Foi nesse movimento, entre prática profissional, docência e inquietações pessoais, que nasceu o desejo de compreender com maior profundidade os fundamentos da inclusão.

No segundo semestre de 2023, esse desejo me levou à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde cursei a disciplina de Educação Especial como aluna especial. O contato com a Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins e com a Profa. Dra. Aline Maira da Silva foi decisivo nesse percurso formativo, pois suas aulas possibilitaram reflexões que ampliaram meu olhar sobre a Educação Especial, a acessibilidade, os direitos das pessoas com deficiência e as diferentes formas de participação nos espaços educacionais.

A cada encontro, compreendia que a inclusão não poderia ser tratada como algo distante da prática educativa, nem como uma responsabilidade isolada. As discussões realizadas em sala me fizeram perceber que a diversidade atravessa a educação e exige compromisso, sensibilidade e preparo; foi nesse processo que a temática passou a ocupar lugar central em minha formação e em minha prática profissional.

Ao ingressar no mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e Diversidade, trouxe comigo essas vivências e aprendizados. A inclusão deixou de ser apenas um tema de estudo e passou a representar uma questão que atravessa minha forma de compreender a educação, especialmente quando penso nas oportunidades que podem modificar trajetórias e ampliar possibilidades de participação social.

Desse modo, esta dissertação nasce de um percurso formativo e profissional atravessado pela inclusão de pessoas com deficiência nos espaços educacionais. Ao olhar para a presença de estudantes com deficiência na Educação Superior, busco compreender não apenas dados, vagas ou registros institucionais, mas também os caminhos que tornam possível o acesso a esse espaço e os desafios que ainda precisam ser enfrentados para que a inclusão se efetive. Assim, a pesquisa pretende contribuir para práticas e políticas que reduzam barreiras, ampliem oportunidades e favoreçam trajetórias acadêmicas mais justas, acessíveis e humanizadas.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a temática da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior ganhou protagonismo no debate educacional brasileiro. Historicamente, a participação desse público nesse nível de ensino foi marcada por baixa visibilidade e por barreiras institucionais, pedagógicas e sociais, em um sistema educacional estruturado para atender a um padrão homogêneo de estudante. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, iniciou-se uma mudança paradigmática, uma vez que a educação passou a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988).

Nesta introdução, esse processo é analisado a partir de dois eixos: os marcos legais que asseguraram o direito à inclusão na Educação Superior e as políticas e mecanismos de financiamento voltados à criação de condições institucionais de acesso, permanência e participação acadêmica.

A Constituição, aliada à mobilização de movimentos sociais, impulsionou a elaboração de políticas públicas que reconheceram o direito à educação como componente da cidadania e buscaram amenizar desigualdades estruturais, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência de grupos historicamente excluídos na Educação Superior.

Nesse contexto de transformação, a partir do início dos anos 1990, diversas políticas e programas passaram a ser implementados com o objetivo de enfrentar a exclusão histórica de grupos socialmente marginalizados, ancorados na premissa de que a educação é um direito universal que deve considerar as diferenças para sua efetivação plena. Conforme destaca Cabral (2018), esse período marca a adoção de medidas afirmativas orientadas à redistribuição de riquezas materiais e simbólicas. As riquezas materiais relacionam-se ao acesso concreto às oportunidades educacionais, como a reserva de vagas nos processos seletivos e a promoção da acessibilidade física; já as riquezas simbólicas envolvem o acesso ao conhecimento, ao reconhecimento social e ao prestígio acadêmico, por meio de estratégias institucionais e pedagógicas que contemplem a pluralidade dos estudantes.

No contexto da democratização da Educação Superior, a inclusão não deve ser reduzida ao ato isolado da matrícula, mas compreendida como um processo contínuo e multifacetado. Nessa perspectiva, torna-se fundamental distinguir acesso de permanência: enquanto o primeiro diz respeito ao ingresso formal, o segundo refere-se às condições que possibilitam a continuidade e a conclusão do curso. Santos (2005) propõe expandir essa discussão para o trinômio acesso/permanência/titulação, argumentando que a inclusão efetiva ocorre quando

estudantes de grupos historicamente discriminados não apenas ingressam, mas concluem seus estudos com resultados satisfatórios.

Sob essa ótica, o acesso à Educação Superior, para além do cumprimento de requisitos legais, configura-se como um direito emancipatório. Segundo Cury (2002, p. 168), esse ingresso representa:

[...] um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

Entretanto, para que esse direito se materialize de forma plena e resulte na titulação apontado por Santos (2005), é necessário garantir condições para que o estudante permaneça na instituição com qualidade. Nesse sentido, a permanência é compreendida a partir do conceito de afiliação proposto por Coulon (2008), para quem o ingresso na universidade exige a apropriação de um “novo ofício”: o de estudante universitário. Esse processo desenvolve-se nos tempos de estranhamento, aprendizagem e afiliação. O estranhamento corresponde ao momento inicial de contato do estudante com a universidade, marcado pelo desconhecimento de regras, códigos, rotinas e exigências próprias da vida acadêmica.

A aprendizagem, por sua vez, envolve a apropriação gradual dessas normas e práticas, até que o estudante alcance a afiliação, isto é, passe a se reconhecer e a ser reconhecido como membro da comunidade acadêmica. Assim, garantir a permanência significa oferecer os suportes necessários para que ele supere as dificuldades iniciais de inserção e participe de forma efetiva da vida universitária.

No plano normativo, esse debate foi acompanhado por um processo contínuo de institucionalização de políticas públicas voltadas à acessibilidade, à permanência e à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. No campo da acessibilidade e do atendimento às pessoas com deficiência, a Lei nº 10.048/2000 estabeleceu prioridade de atendimento a esse público em repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos, contribuindo para o reconhecimento da necessidade de tratamento diferenciado na garantia de direitos (Brasil, 2000a). Na sequência, a Lei nº 10.098/2000 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, mediante a supressão de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes e nas comunicações, visando assegurar autonomia e segurança (Brasil, 2000b).

Somou-se a esse marco a Lei nº 10.436/2002, que oficializou a Libras como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). Posteriormente, em 2005, foi criado o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, com o objetivo de promover ações voltadas à

eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais nas instituições federais de Educação Superior, por meio do apoio à criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade, da aquisição de recursos de tecnologia assistiva e do incentivo à formação continuada (Brasil, 2013a). No entanto, conforme analisa Conceição (2017), o programa também se insere em um contexto mais amplo de transformação da Educação Superior em requisito para o desenvolvimento econômico, o que pode reforçar a exigência de adaptação dos estudantes a modelos competitivos, em detrimento de mudanças estruturais nas instituições.

Em 2010, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto nº 7.234/2010, visando ampliar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2010). O PNAES incluiu ações específicas para o público com deficiência, como o financiamento de tecnologia assistiva e o apoio pedagógico. Em 2011, outro marco relevante foi o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, instituído pelo Decreto nº 7.612/2011, que articulou políticas intersetoriais voltadas à promoção dos direitos das pessoas com deficiência, abrangendo áreas como educação, saúde, acessibilidade e inclusão social (Brasil, 2011).

No que tange aos mecanismos de ingresso, a Lei nº 12.711/2012 instituiu a reserva de vagas nas instituições federais de ensino, contemplando estudantes egressos de escolas públicas, com recortes de renda e critérios étnico-raciais, como pretos, pardos e indígenas (Brasil, 2012). Em 2013, o Programa Bolsa Permanência (PBP), instituído pela Portaria MEC nº 389/2013, foi criado com a finalidade de apoiar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de Educação Superior (Brasil, 2013b).

O ápice desse processo ocorreu com a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que consolidou o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e estabeleceu a oferta de apoios especializados e tecnologia assistiva (Brasil, 2015). Assim, a LBI reforçou a responsabilidade das instituições na eliminação de barreiras que possam impedir o pleno desenvolvimento dos estudantes e o exercício da cidadania acadêmica. Em 2016, a Lei nº 13.409 incluiu as pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas das instituições federais de ensino, ampliando o alcance da política de ações afirmativas no acesso à Educação Superior (Brasil, 2016).

Mais recentemente, a Lei nº 14.723/2023 promoveu alterações substanciais na Lei de Cotas, estabelecendo que os candidatos concorram, inicialmente, às vagas de ampla concorrência e, posteriormente, às vagas reservadas, quando necessário (Brasil, 2023a). Essa mudança ampliou as possibilidades de ingresso dos candidatos cotistas e demanda

monitoramento contínuo para identificar de que modo a nova dinâmica tem repercutido no ingresso efetivo dos grupos beneficiários. Ainda em 2023, o Plano Viver sem Limite foi reformulado com a instituição do Novo Viver sem Limite, por meio do Decreto nº 11.793/2023, cuja finalidade é promover a dignidade, a autonomia, a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, de suas famílias e comunidades. O novo plano organiza-se em eixos estratégicos, entre eles o enfrentamento à violência e ao capacitismo, a acessibilidade e tecnologia assistiva e a promoção dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, o que reforça sua relevância para o debate sobre inclusão e permanência também na Educação Superior (Brasil, 2023b).

Em 2024, a Lei nº 14.914/2024 instituiu a Política Nacional de Assistência Estudantil como política de Estado, incorporando a acessibilidade entre suas dimensões e reforçando o caráter permanente dessa política no cenário institucional (Brasil, 2024). Embora represente um avanço ao integrar diferentes programas e incorporar ações voltadas ao acesso, à participação, à aprendizagem e ao acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiência, permanece o desafio de assegurar que essas demandas sejam efetivamente contempladas pelas instituições, sem que a permanência desse público dependa apenas de iniciativas pontuais ou da disponibilidade orçamentária institucional.

Em continuidade ao fortalecimento das políticas inclusivas, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro do Autismo e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2025). O decreto reafirma a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, prevendo a oferta de recursos e serviços educacionais destinados a apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização.

Apesar da relevância desses dispositivos político-normativos e programas, a política de inclusão na Educação Superior ainda enfrenta obstáculos significativos. As orientações atuais do Programa Bolsa Permanência indicam que, para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, a concessão permanece restrita àqueles já beneficiados até 2016, enquanto as novas bolsas se concentram, sobretudo, em estudantes indígenas e quilombolas. Essa configuração limita o alcance do PBP em relação a outros grupos em situação de vulnerabilidade, entre eles estudantes com deficiência, que permanecem dependentes de outras ações de assistência estudantil, acessibilidade e permanência institucional.

Tal redirecionamento evidencia a necessidade de que as instituições desenvolvam alternativas de apoio à permanência, especialmente para estudantes que demandam condições específicas de acessibilidade e acompanhamento pedagógico. Embora o arcabouço legal e os programas descritos tenham promovido avanços significativos, a permanência na Educação Superior continua a se configurar como um desafio estrutural. As demandas relacionadas à acessibilidade, quando não acompanhadas de financiamento contínuo, planejamento institucional e articulação entre setores, podem gerar insegurança na oferta de apoios e comprometer a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência. Nesse cenário, evidencia-se o risco de uma inclusão apenas formal, na qual o acesso à universidade não se traduz, necessariamente, em participação efetiva, aprendizagem e êxito acadêmico.

Outro aspecto importante refere-se aos critérios utilizados para definir os apoios destinados aos estudantes com deficiência. A adoção isolada da condição de deficiência como critério pode igualar trajetórias distintas, desconsiderando fatores socioeconômicos, pedagógicos, comunicacionais e institucionais que interferem na permanência. Nesse sentido, torna-se necessário que as políticas institucionais reconheçam as singularidades dos estudantes e articulem acessibilidade, assistência estudantil e acompanhamento pedagógico, de modo que as demandas específicas desse público não sejam secundarizadas.

Em síntese, a compreensão da efetividade das políticas de inclusão na Educação Superior brasileira não pode restringir-se ao plano normativo. Diante das limitações observadas na definição e na operacionalização dos critérios de acesso e permanência, torna-se necessário articular a análise das políticas públicas a dados empíricos que evidenciem como essas diretrizes se materializam nas instituições.

1.1 Justificativa

A ampliação do acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior tem sido impulsionada por políticas públicas de inclusão e ações afirmativas, especialmente por meio da reserva de vagas nos processos seletivos. No entanto, a existência formal dessas políticas não permite compreender, por si só, como o ingresso se efetiva no cotidiano das instituições. Nesse sentido, torna-se necessário analisar a relação entre a oferta de vagas reservadas, as matrículas efetivadas e a distribuição desses estudantes entre cursos e tipos de deficiência, de modo a compreender as condições de acesso no contexto institucional investigado.

No contexto social e institucional, ao mapear o número de matrículas e analisar o contingente de estudantes com deficiência nos cursos de graduação presencial da UFGD, esta pesquisa contribui para uma visão mais abrangente das políticas de inclusão, fornecendo dados

sobre as condições de ingresso desse público na instituição. Além disso, a identificação de sua distribuição por cursos permite observar áreas com maior ou menor presença, favorecendo reflexões sobre a promoção de uma participação mais equilibrada e inclusiva nos diferentes campos de formação.

No âmbito científico, esta pesquisa insere-se no campo de estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) da UFGD, que desde 2012 produz estudos relevantes sobre Educação Especial e inclusão. No que concerne à Educação Superior, cabe ressaltar produções que contribuem para o mapeamento da temática, tais como a dissertação de Souza (2013), intitulada “Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?”, e a tese de Jesus (2020), sob o título “A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão”.

Souza (2013) analisou a organização da disciplina de Educação Especial nos cursos de Educação Física e Pedagogia da UFGD, investigando suas contribuições para a formação inicial de professores. O estudo evidenciou avanços na compreensão conceitual da inclusão, mas também apontou fragilidades na consolidação de práticas inclusivas, revelando distanciamentos entre os discursos institucionais e as ações pedagógicas efetivamente desenvolvidas no contexto universitário. Complementarmente, Jesus (2020) investigou as políticas e ações de acessibilidade nas dimensões curricular, pedagógica e de infraestrutura. Seus resultados indicaram que a construção de uma política institucional de inclusão orientada ao acesso e à permanência ainda se encontra em processo de consolidação, dependendo da articulação direta entre normativas legais, iniciativas institucionais e serviços de apoio especializado.

As pesquisas de Souza (2013) e Jesus (2020) trazem contribuições relevantes para a compreensão das dimensões pedagógicas, formativas e normativas da inclusão na Educação Superior. Nessa perspectiva, a presente investigação dialoga com os estudos anteriores ao ampliar o escopo de análise, relacionando os aspectos institucionais já discutidos à materialidade dos dados de ingresso e à distribuição desses estudantes por áreas de conhecimento nos anos de 2024 e 2025. Dessa forma, os resultados alcançados somam-se aos esforços do GEPES, oferecendo um ponto de partida para análises posteriores que venham a aprofundar o debate sobre a permanência e o êxito desses discentes na instituição.

Para além do contexto institucional, os dados nacionais também evidenciam a relevância desta investigação. Sob esse prisma, o Censo da Educação Superior 2024, divulgado em 2025 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresenta um retrato da trajetória das matrículas do público da Educação Especial (PEE) ao longo da última década, compreendida entre 2014 e 2024. Esses indicadores permitem situar o estudo da

UFGD em um cenário mais amplo, marcado pela ampliação das matrículas em um período de fortalecimento das políticas de inclusão e ações afirmativas, especialmente após a promulgação da LBI, em 2015, e da Lei nº 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas das instituições federais de ensino.

Os dados sistematizados na Tabela 1 possibilitam observar essa trajetória de expansão e, ao mesmo tempo, problematizar os limites da representatividade desse público na Educação Superior brasileira:

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2014-2024

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%
2023	92.756	0,9%
2024	95.572	0,9%

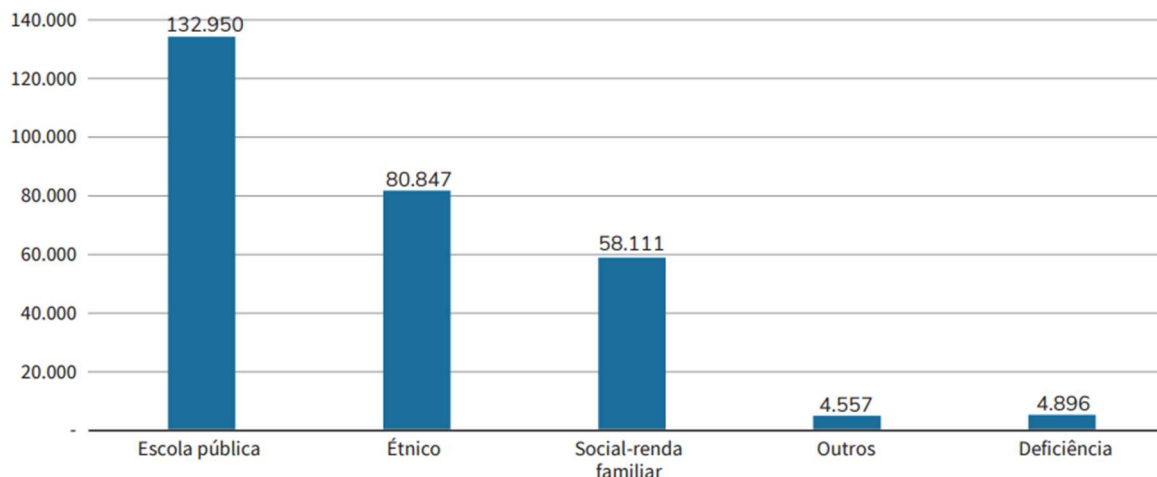
Fonte: INEP (2025)

Os dados apresentados evidenciam uma trajetória de expansão substancial: no intervalo de dez anos, o número absoluto de matrículas saltou de 33.377, em 2014, para 95.572, em 2024, o que representa crescimento superior a 186% no período. Contudo, a análise do percentual relativo revela um desafio persistente de representatividade, pois, apesar do expressivo aumento numérico, a participação desse grupo no total de matrículas de graduação no Brasil permaneceu abaixo da marca de 1%, atingindo 0,9% em 2024.

Essa disparidade sugere que, embora o acesso tenha sido ampliado, ele ainda não se traduz em presença proporcionalmente expressiva desse público na Educação Superior brasileira. Tal limitação reforça a necessidade de investigar os fatores institucionais, informacionais e procedimentais que podem interferir na relação entre a oferta de vagas reservadas e o ingresso efetivo de estudantes com deficiência. Essa questão torna-se ainda mais

evidente ao se observar a distribuição dos ingressantes por modalidade de cota no Gráfico 1 (2024), no qual a discrepância entre as diferentes ações afirmativas é acentuada.

Gráfico 1 – Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal por tipo de programa de reserva de vagas – Brasil – 2024



Fonte: INEP (2026).

Destacam-se os estudantes procedentes de escola pública, com 132.950 declarações de ingresso, seguidos pelos ingressos por programa étnico, com 80.847, e por aqueles enquadrados em critérios social-renda familiar, que somaram 58.111. Em comparação, o número de ingressantes por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência foi de 4.896, permanecendo significativamente inferior às demais modalidades de ação afirmativa (Inep, 2026). Essa diferença sugere que, embora a reserva de vagas esteja formalmente prevista, sua ocupação pode estar relacionada a obstáculos específicos, como insuficiência de informações, complexidade das exigências documentais, receio em relação à autodeclaração, dificuldades na comprovação da deficiência ou barreiras presentes na trajetória escolar anterior ao ingresso na Educação Superior.

Nessa mesma direção, Cabral, Santos e Mendes (2018) problematizam que, ao analisar os microdados do Censo da Educação Superior, o público da Educação Especial (PEE) ainda permanece marcado por certa invisibilidade política e institucional. Os autores apontam discrepâncias entre as sinopses estatísticas e os microdados do Censo, questionando se a forma de apresentação desses dados pode induzir interpretações sobre a democratização do acesso em detrimento da análise sobre recursos públicos, privados e estratégias institucionais necessárias à inclusão. Portanto, para evitar que a inclusão seja compreendida apenas a partir do crescimento numérico das matrículas, torna-se essencial ir além das sinopses estatísticas gerais

e investigar, de forma mais detalhada, como a oferta de vagas reservadas, o ingresso efetivo e o perfil dos estudantes com deficiência se configuram na realidade das instituições.

Apesar da tendência de crescimento no número de matrículas, os dados indicam que a ampliação quantitativa ainda precisa ser analisada em relação às condições concretas de ingresso e participação acadêmica. Nesse sentido, torna-se necessário compreender como as políticas de acesso se materializam nas instituições, especialmente no que se refere à oferta de vagas reservadas, à ocupação dessas vagas e ao perfil dos estudantes que ingressam na Educação Superior.

É a partir dessa necessidade que o mapeamento do perfil dos estudantes com deficiência no período analisado oferece dados empíricos para que o direito ao acesso seja acompanhado por políticas locais de permanência, fornecendo subsídios que auxiliem a universidade no esforço de transformar diretrizes legais em condições reais de participação acadêmica na UFGD.

1.2 Problemática

Apesar de avanços normativos recentes, como a LBI e a Lei nº 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas das instituições federais de ensino, a presença desses estudantes nas universidades ainda enfrenta desafios de visibilidade. Embora a legislação garanta o direito formal ao acesso, o ingresso nem sempre é acompanhado por informações sistematizadas que permitam compreender como essa inclusão ocorre na prática institucional (Coutinho, 2011; Tartuci, 2014).

Nesse cenário, a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior não pode ser compreendida apenas pela existência de dispositivos legais ou pela previsão de vagas nos processos seletivos. Torna-se necessário observar se essas vagas resultam em ingresso efetivo, quais cursos concentram maior presença desses estudantes e quais tipos de deficiência aparecem nos registros institucionais. Essa análise permite problematizar a distância entre a garantia formal do direito e sua materialização no contexto universitário.

A partir dessa lacuna, questiona-se: qual é a relação entre o quantitativo de vagas reservadas nos Processos Seletivos de Vestibular (PSV) e o ingresso efetivo de estudantes com deficiência na UFGD, nos anos de 2024 e 2025, e de que maneira esses discentes se distribuem por cursos e tipos de deficiência?

A investigação concentrou-se na relação entre a oferta de vagas reservadas e o ingresso efetivo de estudantes com deficiência na UFGD, bem como na análise das normas institucionais de reserva e na caracterização do perfil discente. Desse modo, este estudo permite compreender

como o acesso ocorreu nos anos de 2024 e 2025, mas não avalia os desdobramentos da permanência desses estudantes ao longo da graduação. Para isso, seria necessário acompanhar suas trajetórias acadêmicas em período mais amplo, considerando indicadores como rendimento, retenção, evasão e diplomação. Esses aspectos ultrapassam o recorte proposto nesta pesquisa e poderão ser aprofundados em estudos futuros.

1.3 Objetivos

O presente estudo teve por objetivo geral mapear e analisar a relação entre a oferta de vagas reservadas nos Processos Seletivos de Vestibular (PSV) e o ingresso efetivo de estudantes com deficiência na UFGD, identificando o perfil e a distribuição dos discentes matriculados nos anos de 2024 e 2025.

Os objetivos específicos foram:

- conhecer a produção científica nacional sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, a fim de contextualizar o estudo;
- analisar as normas e os procedimentos de reserva de vagas descritos nos editais do PSV de 2024 e do PSV de 2025 da UFGD;
- levantar o quantitativo de vagas ofertadas via PSV em contraste com o número total de matrículas de estudantes com deficiência efetivadas na instituição no referido biênio;
- caracterizar o perfil dos estudantes matriculados em 2024 e 2025, a partir dos registros administrativos da universidade, considerando o curso, o tipo de deficiência e a modalidade de ingresso, isto é, se o estudante ingressou por reserva de vagas ou por ampla concorrência.

Considerando esses objetivos, esta dissertação está organizada em três estudos articulados: a primeira apresenta a revisão integrativa da produção científica nacional sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior; a segunda analisa os editais dos Processos Seletivos Vestibulares de 2024 e 2025 da UFGD, a estrutura de oferta de vagas e os procedimentos institucionais relacionados ao ingresso; e a terceira sistematiza os dados institucionais referentes às matrículas efetivadas em 2024 e 2025, contemplando a distribuição dos estudantes por curso, tipo de deficiência e modalidade de ingresso.

2 TRAJETÓRIAS E TENDÊNCIAS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 Procedimentos da revisão integrativa

Considerando que esta pesquisa busca contribuir com a comunidade científica na área da Educação Especial, com foco nos processos de inclusão no contexto universitário, este capítulo dedica-se à realização de uma revisão integrativa da literatura. Conforme destacam Rodrigues, Sachinski e Martins (2022), a revisão integrativa constitui um recurso metodológico relevante para a pesquisa qualitativa em Educação, pois possibilita reunir, analisar e interpretar produções científicas sobre determinado fenômeno, favorecendo a identificação de tendências, lacunas e contribuições do campo investigado.

A finalidade desta revisão é mapear artigos científicos nacionais sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, publicados em língua portuguesa entre 2016 e 2025. Tal delimitação temporal justifica-se pela promulgação da LBI, em 2015, marco legal que redefiniu paradigmas e impulsionou o fortalecimento de políticas inclusivas no país, cujos reflexos nas publicações acadêmicas esta revisão buscou identificar a partir do ano subsequente.

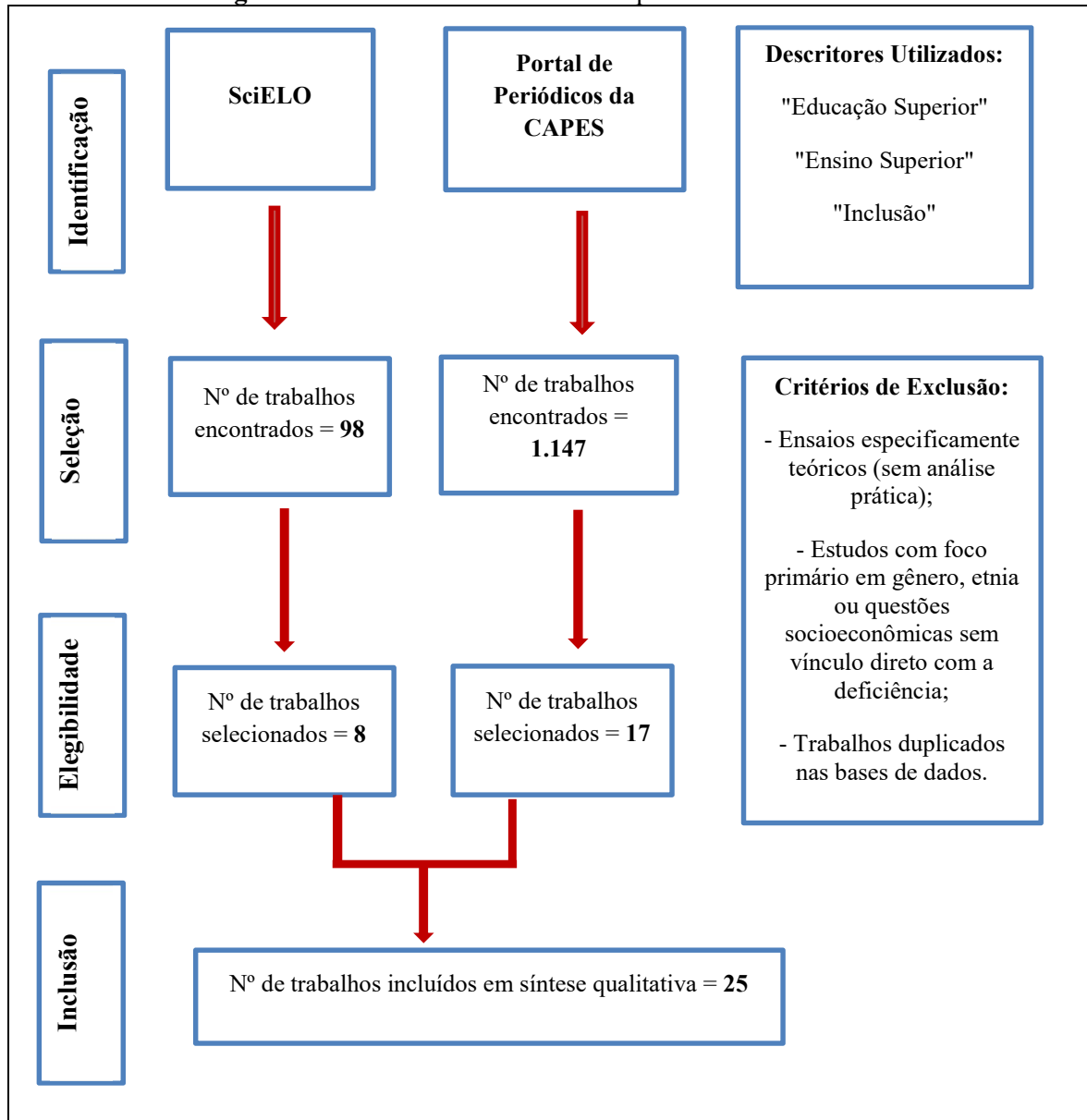
A estratégia metodológica adotada consistiu em um processo de busca e refinamento do corpus. A busca inicial foi conduzida em duas bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES. A chave de busca utilizada foi “Educação Superior” OR “Ensino Superior” AND “Inclusão”, associados por operadores booleanos.

Para garantir a precisão e a qualidade dos dados recuperados, foram aplicados filtros de seleção específicos nas ferramentas de busca de cada plataforma. Em ambas as bases, os critérios incluíram o idioma português e a restrição ao tipo de recurso “artigo”. No Portal de Periódicos da CAPES, o refinamento incluiu ainda os filtros de “acesso aberto”, “produção nacional” e trabalhos “revisados por pares”. Já na base SciELO, a busca foi delimitada especificamente à coleção “Brasil”.

Após a aplicação desses filtros, o levantamento inicial resultou em um total de 1.341 trabalhos acadêmicos, sendo 98 no SciELO e 1.147 no Portal de Periódicos da CAPES. Para o refinamento qualitativo da amostra, realizou-se uma análise preliminar dos títulos, reduzindo o volume para 17 trabalhos da busca direta no SciELO e 88 trabalhos provenientes do Portal de Periódicos da CAPES. Foi verificada uma sobreposição de 17 documentos da CAPES que já constavam na amostra da SciELO.

Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos para uma seleção mais criteriosa com base nos objetivos desta pesquisa, resultando em 8 artigos exclusivos da busca SciELO e 17 artigos exclusivos da busca CAPES. O conjunto final de artigos únicos selecionados para o estudo foi de 25 trabalhos, resultante da soma das duas bases e da exclusão das duplicidades identificadas.

Figura 1- Procedimento sistematizado para a revisão de literatura



Fonte: A autora (2025).

A fim de garantir que o referencial teórico e a discussão se baseassem em produções diretamente relacionadas ao tema, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão ao conjunto de documentos recuperados. Como critérios de inclusão, foram considerados os trabalhos que

abordavam ações ou políticas de inclusão na Educação Superior, apresentavam análises práticas, evidências empíricas ou relatos de experiência, e tratavam do acesso e/ou da permanência de estudantes com deficiência. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados ensaios exclusivamente teóricos, estudos com foco primário em gênero, etnia ou questões socioeconômicas sem vínculo direto com a deficiência, além de trabalhos duplicados nas bases de dados.

O Quadro 1 sintetiza os estudos incluídos na revisão integrativa, detalhando suas características fundamentais como título, autor/ano e objetivos relevantes. A organização cronológica desses elementos permite analisar a evolução da produção científica sobre a temática, favorecendo a identificação de lacunas, avanços e tendências que subsidiarão a interpretação dos achados.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados para compor a revisão de literatura

Autor/ano	Título	Objetivos relevantes
Calheiros e Fumes (2016)	A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL	Analisar a opinião de universitários/as com deficiência e de coordenadores de cursos de IES de Educação Física acerca do processo de inclusão desses universitários/as no Ensino Superior, particularmente em suas respectivas instituições
Ribeiro e Gomes (2017)	Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no Ensino Superior	Analisar as barreiras atitudinais encontradas por estudantes com deficiência nas interações socioeducacionais com docentes e discentes nos cursos de graduação do Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Cerqueira e Moreira (2018)	O "ACESSAbilidade" um recurso para inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior	Apresentar o ACESSAbilidade como um recurso público e acessível capaz de promover ações contínuas que possibilitem a inclusão e a permanência no ensino superior de estudantes com deficiência
Garcia, Bacarin e Leonardo (2018)	Acessibilidade e permanência na Educação Superior: percepção de estudantes com deficiência	Verificar como alunos com deficiência de uma Instituição Pública de Educação Superior no interior do Paraná percebem as condições reais de acesso e permanência na universidade
Botelho e Oliveira (2019)	Desafios da inclusão no Ensino Superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down	Examinar a vida acadêmica de uma universitária com Síndrome de Down, a partir de sua própria percepção (narrativa), com o objetivo específico de categorizar os fatores positivos e negativos que interferem em sua inclusão e aprendizagem no ensino superior

(Continua)

Oliveira e Pimentel (2019)	Inclusão na Educação Superior: apontamentos sobre a afiliação de universitários com deficiência	Compreender a trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior, analisando os significados que eles atribuem às suas experiências à luz do Interacionismo Simbólico
Oliveira e Siems-Marcondes (2019)	Ensino Superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso	Conhecer a perspectiva de estudantes com deficiência matriculados no curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em relação às questões de acesso, permanência e condições para o sucesso acadêmico
Cantorani et al. (2020)	A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409	Analisar o processo de adequação de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) à Lei n. 13.409/2016, legislação que implementa o sistema de cotas para pessoas com deficiência no ensino superior federal
Costa e Pieczkowski (2020)	Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária	Investigar como o acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior reverbera nas práticas de gestão universitária no que se refere aos direitos desse público, buscando compreender os efeitos da presença desses estudantes nos programas e políticas institucionais relativas à inclusão
Guedes (2020)	Luta por Dignidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Público Superior: uma Experiência de Construção de Acessibilidades na perspectiva da Gestão Inclusiva no Nordeste Brasileiro	Refletir sobre a importância da gestão universitária para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, a partir de uma experiência real (matrícula de uma estudante com deficiência visual), oferecendo subsídios metodológicos para a adoção de práticas acessíveis
Lima e Cabral (2020)	Gestão democrática na Educação Superior para a diferenciação e acessibilidade curricular	Identificar possibilidades de práticas de gestão democrática na perspectiva da acessibilidade em uma Instituição de Ensino Superior (IES), a partir do envolvimento cooperativo de gestores, docentes e estudantes com e sem deficiência
Rosa e Santos (2020)	Inclusão no Ensino Superior: os desafios de acolher para transpor barreiras	Investigar os possíveis avanços, tanto na esfera afetiva quanto cognitiva, desencadeados pela participação de uma acadêmica do Curso de Pedagogia, com diagnóstico de deficiência intelectual, em um grupo de pesquisa
Rosa et al. (2020)	Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologia Assistiva: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura	Avaliar as percepções dos discentes de licenciatura sobre a inclusão no Ensino Superior, utilizando Tecnologia Assistiva como instrumento problematizador
Santos et al. (2020)	A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior	Conhecer as ações tomadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) para melhorar a inclusão de pessoas com TEA, identificando quais medidas práticas foram pensadas e viabilizadas e como elas são implementadas na vivência dos estudantes

(Continua)

Santos et al. (2021)	Processos de resiliência em estudantes universitários com deficiência	Verificar como a inserção no ensino superior auxilia a promoção de resiliência de estudantes universitários com deficiência
Diniz e Silva (2021)	Perspectivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul	Analisar elementos que se constituem barreiras e/ou facilitadores presentes na trajetória de formação acadêmica de estudantes com deficiência nas universidades públicas de MS
Guimarães et al. (2021)	Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de educação	Analisar as trajetórias escolares de estudantes com deficiência ingressantes por cotas, em interface com as Políticas de Educação Inclusiva
Martins et al. (2021)	Serviços para estudantes com deficiência nas Universidades: dificuldades e desafios	Caracterizar os serviços de apoio a estudantes com deficiência nas universidades públicas, analisando funcionamento, coordenação, dificuldades e desafios
Muzi e Medeiros (2021)	Políticas públicas governamentais federais de acessibilidade na educação superior: O Programa Incluir	Analisar, panoramicamente, os efeitos do Programa Incluir na Universidade Federal Fluminense (UFF) nos anos de 2007, 2008 e 2010, investigando a otimização das condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência e a percepção da comunidade acadêmica sobre a acessibilidade na instituição
Silva (2021)	A Lei de Cotas no Ensino Superior sob a Luz do Institucionalismo: processo decisório de uma universidade mineira	Compreender os fatores que influenciaram o processo decisório de uma universidade mineira (UFMG) na implementação da Lei de Cotas
Batista, Vivas e Nunes (2022)	Inclusão no ensino superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino	Investigar as ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico (NAAP) de uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, em relação aos alunos com deficiência
Buiatti e Nunes (2022)	Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior	Apresentar reflexões sobre a inclusão/exclusão social e escolar e a política de cotas, materializando a discussão por meio do relato de experiência da Comissão de Averiguação das Condições de Ingresso da Pessoa com Deficiência na UFU
Vieira e Zanon (2023)	Políticas públicas para inclusão no ensino superior: relato de uma experiência com uma estudante transexual e com Transtorno do Espectro Autista	Problematicar a implementação de políticas públicas para inclusão no ensino superior brasileiro a partir da experiência de uma estudante transexual e com Transtorno do Espectro Autista
Rocha (2025)	A permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cursos de graduação e pós-graduação: disputas e lutas em torno das singularidades	Compreender como tem ocorrido a permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva nos cursos de graduação e pós-graduação de três universidades federais paulistas (UFABC, UFSCar e Unifesp)
Silva et al. (2025)	Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino	Investigar as ações e programas voltados à acessibilidade do público da educação

	superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais	especial nos cursos de graduação da UEMG, buscando responder quais são as políticas destinadas a garantir o acesso e a permanência desse público na instituição
--	--	---

Fonte: A autora (2025).

2.2 Eixos centrais das pesquisas

A leitura integral dos 25 artigos selecionados permitiu organizar a produção científica brasileira sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior em eixos temáticos. Considerando que os resultados da revisão serão discutidos em item específico, esta seção apresenta os eixos de maneira geral, com o objetivo de indicar as principais tendências identificadas no conjunto das pesquisas analisadas.

De modo geral, os estudos foram agrupados em cinco eixos centrais: políticas públicas e ações afirmativas; barreiras e condições para a permanência e o êxito acadêmico; deficiências específicas e desafios pedagógicos correspondentes; ações e serviços institucionais de apoio; e formação docente e uso de tecnologia assistiva. Esses eixos evidenciam que a produção científica nacional tem discutido a inclusão na Educação Superior para além do ingresso formal, contemplando também as condições institucionais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais necessárias à participação dos estudantes com deficiência.

O primeiro eixo reúne estudos voltados à análise das políticas públicas e das ações afirmativas, especialmente no que se refere à ampliação do acesso e à implementação de dispositivos legais no contexto universitário. O segundo eixo concentra pesquisas que discutem as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência durante a trajetória acadêmica, destacando aspectos relacionados à permanência, à participação e ao êxito. O terceiro eixo contempla trabalhos que abordam deficiências específicas e os desafios pedagógicos decorrentes das singularidades dos estudantes. O quarto eixo reúne estudos sobre ações, serviços e estruturas institucionais de apoio, como núcleos de acessibilidade e estratégias de acompanhamento. Por fim, o quinto eixo envolve pesquisas que discutem a formação docente e o uso de tecnologia assistiva como elementos importantes para a construção de práticas educacionais inclusivas.

2.2.1 Políticas públicas e ações afirmativas

Neste eixo temático, cinco investigações analisaram o arcabouço legal e as iniciativas governamentais voltadas ao acesso de estudantes com deficiência à Educação Superior, evidenciando tensões entre a previsão normativa das políticas e sua materialização no cotidiano

universitário. Cantorani et al. (2020), ao analisarem o cenário de uma Instituição Federal de Educação Superior (IFES) no sul do Brasil, identificaram dificuldades na implementação da Lei nº 13.409/2016, especialmente em razão da ausência de condições estruturais suficientes para sua efetivação. A pesquisa destacou, por meio da escuta de gestores, que, embora a legislação fosse reconhecida como avanço social, sua implementação demandava recursos, planejamento institucional e profissionais especializados para atender às diferentes necessidades dos estudantes, como nos casos de estudantes com autismo ou surdez.

Em uma perspectiva longitudinal, Muzi e Medeiros (2021) avaliaram os efeitos do Programa Incluir na Universidade Federal Fluminense (UFF), demonstrando que, apesar de sua relevância para a redução de desigualdades históricas e para o fomento de uma cultura institucional de acessibilidade, o alcance da política ainda enfrentava limitações relacionadas à comunicação e à infraestrutura. O estudo, realizado com uma amostra expressiva da comunidade acadêmica, apontou que o programa era desconhecido por parcela significativa dos participantes, enquanto a percepção sobre a acessibilidade na instituição permaneceu majoritariamente crítica. Esses achados sugeriram que investimentos pontuais, ainda que relevantes, não eram suficientes para superar déficits estruturais acumulados.

No âmbito da gestão estratégica, Silva (2021) analisou o processo decisório da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) durante a implementação da Lei de Cotas. A autora observou que a adequação institucional exigiu reorganizações internas e que o processo de institucionalização da inclusão permaneceu em constante construção. O estudo evidenciou que a universidade enfrentava o desafio de interpretar e atender às complexidades do contexto social dos cotistas, buscando ultrapassar o cumprimento burocrático da reserva de vagas e avançar em direção a uma inclusão substantiva.

Complementando a discussão sobre as cotas, Buiatti e Nunes (2022) analisaram a experiência da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), identificando que, apesar do aumento das matrículas, ainda havia subutilização das vagas reservadas para pessoas com deficiência oriundas de escolas públicas. As autoras também problematizaram os limites da política vigente ao apontarem que candidatos com deficiência provenientes da rede privada não eram contemplados por essa modalidade de reserva, o que evidenciou lacunas na abrangência da ação afirmativa e suscitou reflexões sobre os critérios de elegibilidade adotados.

Por fim, a dimensão subjetiva das ações afirmativas foi explorada por Guimarães, Borges e Van Petten (2021), que analisaram as trajetórias de estudantes cotistas com deficiência na UFMG. As narrativas indicaram que a Lei de Cotas transcendia o aspecto administrativo do acesso, atuando também como elemento de afirmação identitária e fortalecimento da autoestima

acadêmica desses sujeitos. Ao ingressarem na Educação Superior, os estudantes ressignificaram experiências de barreiras e preconceitos vivenciadas na Educação Básica, reconhecendo-se como sujeitos de direito e percebendo a reserva de vagas como instrumento de transformação pessoal e social.

Os achados indicaram que a consolidação da inclusão dependia das condições institucionais das universidades para transformar a previsão normativa em condições concretas de participação acadêmica. Iniciativas como a Lei de Cotas e o Programa Incluir foram fundamentais para ampliar a abertura da universidade a esse público, mas sua efetividade requeria financiamento contínuo, planejamento pedagógico e articulação entre gestão, serviços de apoio, docentes e estudantes.

Desse modo, a garantia da vaga configurou-se como etapa inicial do processo inclusivo, mas não assegurou, por si só, a permanência e o êxito acadêmico. Os estudos analisados evidenciaram que, quando não havia estrutura institucional consolidada, a inclusão tendia a depender de iniciativas locais, da atuação de comissões específicas e da resiliência individual dos estudantes. Assim, a efetividade das políticas públicas de inclusão exigiu que o acesso fosse acompanhado por condições permanentes de acessibilidade, acompanhamento pedagógico e fortalecimento institucional.

2.2.2 Barreiras e condições para a permanência e titulação

Neste eixo temático, a análise de oito investigações evidenciou que, após o ingresso na universidade, os estudantes com deficiência continuavam enfrentando barreiras que impactavam diretamente sua permanência e participação acadêmica. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), ao ouvirem estudantes de uma instituição pública no Paraná, identificaram que, embora a universidade cumprisse determinados requisitos legais, persistiam obstáculos cotidianos relacionados à acessibilidade física e pedagógica. Os estudantes relataram problemas como calçadas inadequadas, ausência de piso tátil e falta de materiais adaptados, indicando que a acessibilidade não se efetivava apenas pela existência de normas, mas por sua concretização nas práticas e nos espaços institucionais.

Esse cenário também apareceu no estudo de Calheiros e Fumes (2016), desenvolvido em cursos de Educação Física na cidade de Maceió. As autoras identificaram situações em que a permanência dos estudantes dependia, em grande medida, de esforços individuais e de apoios informais, especialmente diante da resistência de alguns docentes em adaptar atividades e avaliações. A pesquisa apontou que, quando a instituição não assumia de forma sistemática a

responsabilidade pela acessibilidade pedagógica, o direito à aprendizagem podia ficar condicionado à iniciativa isolada de professores, colegas ou dos próprios estudantes.

Ainda no campo das condições institucionais e pedagógicas para a permanência, Lima e Cabral (2020) discutiram a diferenciação curricular a partir de uma perspectiva democrática de gestão. Ao acompanharem as tensões vivenciadas por um estudante com deficiência física, os autores observaram que a rigidez normativa e a falta de diálogo entre setores institucionais podiam gerar insegurança acadêmica e sofrimento psíquico. A pesquisa evidenciou que a inclusão demandava articulação intencional entre gestores e docentes, especialmente na flexibilização de tempos, métodos e estratégias pedagógicas.

A dimensão das relações interpessoais também se mostrou central para a compreensão das barreiras à permanência. Diniz e Silva (2021), em pesquisa realizada com estudantes de universidades públicas de Mato Grosso do Sul, evidenciaram a presença de barreiras atitudinais nas interações acadêmicas. Nos grupos focais, os participantes relataram situações de isolamento em atividades coletivas, subestimação de suas capacidades e atitudes docentes marcadas por uma compreensão limitada da deficiência, frequentemente associada ao déficit.

Complementarmente, Ribeiro e Gomes (2017) analisaram barreiras atitudinais presentes no cotidiano universitário, identificando posturas como a superproteção e a exaltação do estudante com deficiência como modelo de superação. Tais atitudes, embora pudessem parecer positivas em um primeiro olhar, contribuía para a infantilização, a excepcionalização ou a responsabilização individual do estudante, deslocando o foco das mudanças institucionais necessárias. Nesse sentido, relatos como o de banheiros adaptados trancados ou utilizados como depósito, mencionados por Diniz e Silva (2021), evidenciaram que a acessibilidade ainda podia ocupar lugar secundário nas prioridades institucionais.

Aprofundando a dimensão subjetiva da permanência, Oliveira e Pimentel (2019) recorreram ao conceito de afiliação para compreender os processos de inserção universitária de estudantes com deficiência. O estudo indicou que esses estudantes precisavam, simultaneamente, apropriar-se dos conteúdos acadêmicos, compreender as regras institucionais e lidar com os estigmas associados à deficiência. Em alguns casos, estudantes com deficiências não visíveis optaram por ocultar sua condição, como estratégia para evitar rótulos de incapacidade e reduzir situações de discriminação.

Por outro lado, Santos et al. (2021) e Oliveira e Siems-Marcondes (2019) destacaram que a universidade também podia se constituir como espaço de fortalecimento subjetivo e construção de resiliência. Os estudos apontaram que a experiência acadêmica possibilitava a ressignificação da autoimagem dos estudantes, que passavam a se reconhecer como sujeitos de

direitos e, em alguns casos, a se engajar em ações voltadas à transformação das condições institucionais.

A análise desse conjunto de estudos evidenciou que a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior não podia ser compreendida apenas como responsabilidade individual. Embora os estudantes desenvolvessem estratégias próprias para enfrentar barreiras, os achados indicaram que o êxito acadêmico dependia da existência de políticas institucionais consistentes, da oferta de recursos de acessibilidade, da flexibilização curricular e pedagógica, da formação docente e da articulação entre setores de apoio, gestão e comunidade acadêmica.

Assim, a inclusão plena exigia que a universidade avançasse para além do ingresso, assumindo a acessibilidade, a permanência e a participação acadêmica como dimensões estruturantes de sua organização pedagógica e institucional.

2.2.3 Deficiências específicas e desafios pedagógicos correspondentes

Neste eixo, cinco investigações analisaram particularidades relacionadas a diferentes condições de deficiência, evidenciando que a inclusão na Educação Superior não podia ser compreendida a partir de uma perspectiva generalista. Botelho e Oliveira (2019), ao apresentarem a narrativa de uma universitária com deficiência intelectual e Síndrome de Down, identificaram desafios relacionados à acessibilidade pedagógica, especialmente no que se referia à didática docente, à padronização das exigências acadêmicas e à escassez de flexibilizações curriculares e avaliativas. O estudo indicou que, embora o acesso à universidade tivesse sido garantido, a permanência e a aprendizagem dependiam, em grande medida, da sensibilidade individual de alguns docentes, e não de uma política institucional consolidada.

Ainda no campo da deficiência intelectual, Rosa e Santos (2020) apresentaram um estudo de caso envolvendo uma estudante com deficiência intelectual, destacando a relação entre aspectos afetivos e cognitivos no processo de aprendizagem. A pesquisa mostrou que a adoção de uma abordagem colaborativa, fundamentada em Vigotski, favoreceu a superação de estigmas de incapacidade e ampliou as possibilidades de participação da estudante. Os autores indicaram que os obstáculos à aprendizagem não estavam centrados exclusivamente na condição intelectual da aluna, mas também na rigidez das práticas pedagógicas anteriormente adotadas.

No campo da surdez, Rocha (2025) apresentou um panorama relevante ao investigar estudantes surdos e com deficiência auditiva em três universidades federais paulistas. Os resultados indicaram que a presença do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), embora fundamental, não era suficiente para assegurar a inclusão plena quando as práticas pedagógicas

permaneciam pouco acessíveis. Os estudantes relataram dificuldades decorrentes da não disponibilização prévia de materiais aos intérpretes e da pouca adaptação das aulas a recursos visuais. A pesquisa evidenciou que a barreira linguística persistia não apenas pela baixa circulação da Libras no espaço acadêmico, mas também pela limitada compreensão da cultura surda nas relações universitárias.

Os estudos sobre estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) evidenciaram desafios relacionados à invisibilidade da deficiência, aos estigmas e às barreiras sensoriais e comunicacionais. Santos et al. (2020) apontaram que alguns estudantes com autismo optavam por não declarar a deficiência, como forma de evitar estigmatização, o que podia dificultar o acesso a apoios institucionais. A pesquisa relatou situações em que barreiras relacionadas a trabalhos em grupo, ambientes ruidosos e formas rígidas de avaliação impactavam diretamente a permanência acadêmica, indicando a importância da identificação das demandas e da oferta de suporte pedagógico adequado.

Aprofundando essa discussão a partir de uma perspectiva interseccional, Vieira e Zanon (2023) relataram a experiência de uma estudante transgênero com TEA. A pesquisa evidenciou barreiras que nem sempre eram percebidas pela gestão universitária, como a hipersensibilidade auditiva, as dificuldades de permanência em determinados espaços coletivos e a necessidade de estratégias de autorregulação. O estudo apontou que a inclusão da estudante foi favorecida por uma rede de apoio envolvendo acompanhamento psicoterapêutico e mediação da coordenação, o que revelou a importância de respostas institucionais articuladas diante de demandas específicas.

A análise desses trabalhos permitiu constatar os limites de modelos genéricos de acessibilidade, especialmente quando centrados apenas em aspectos arquitetônicos. As demandas apresentadas evidenciaram que diferentes condições de deficiência requeriam apoios também diferenciados: no caso de estudantes surdos, destacaram-se as dimensões linguística e cultural; no caso de estudantes com deficiência intelectual, a necessidade de flexibilizações curriculares, avaliativas e de práticas pedagógicas colaborativas; e, no caso de estudantes com TEA, a atenção a aspectos sensoriais, comunicacionais e relacionais.

Desse modo, os estudos indicaram que a inclusão na Educação Superior exigia práticas pedagógicas flexíveis, planejamento institucional e formação docente voltada à diversidade dos modos de aprender e participar. Enquanto a acessibilidade fosse tratada como resposta pontual ou excepcional, a permanência dos estudantes com deficiência continuaria dependendo de esforços isolados e de adaptações realizadas caso a caso. Assim, tornou-se necessário

compreender a flexibilização curricular e pedagógica como parte constitutiva das políticas institucionais de inclusão.

2.2.4 Ações e serviços institucionais de apoio

Neste eixo, cinco estudos analisaram a estrutura, a atuação e os limites dos setores institucionais responsáveis pelo apoio à inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Batista, Vivas e Nunes (2022), ao investigarem um Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico (NAAP) em uma instituição privada, identificaram diferenças entre a percepção da gestão e a percepção dos profissionais que atuavam diretamente no atendimento aos estudantes. Enquanto a gestão avaliava as ações como suficientes, técnicos e intérpretes apontavam dificuldades relacionadas à resistência docente, à necessidade de adaptações pedagógicas e à limitação das ações desenvolvidas pelo setor. O estudo indicou que a existência formal de um núcleo de apoio não garantia, por si só, mudanças efetivas nas práticas avaliativas e metodológicas.

Em perspectiva comparativa, Martins, Melo e Martins (2021) analisaram serviços de apoio a estudantes com deficiência em universidades do Brasil e de Portugal, constatando dificuldades relacionadas à autonomia financeira, aos recursos humanos e à articulação institucional desses setores. Os autores também destacaram que alguns estudantes evitavam procurar os serviços de apoio por receio de estigmatização, o que revelou que a existência do serviço não assegurava, necessariamente, que ele fosse percebido como espaço de direito, acolhimento e pertencimento.

A análise de experiências institucionais específicas reforçou a importância de políticas mais integradas. Silva et al. (2025), ao mapearem a inclusão na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), identificaram esforços institucionais voltados à acessibilidade, embora marcados por desigualdades entre unidades acadêmicas. O estudo apontou baixa ocupação das vagas reservadas, limitações nas ações de permanência e dificuldades relacionadas à acessibilidade arquitetônica em algumas unidades. Esses achados indicaram que a política institucional precisava alcançar de forma mais efetiva o cotidiano dos campi, garantindo condições de participação para os estudantes.

O papel da gestão universitária foi problematizado por Costa e Pieczkowski (2020), que analisaram as tensões vivenciadas por gestores diante das demandas de inclusão. As narrativas evidenciaram que, em alguns contextos, a inclusão ainda era tratada predominantemente como uma demanda administrativa, e não como dimensão pedagógica e institucional constitutiva da

universidade. Essa perspectiva podia contribuir para o isolamento das ações de inclusão em setores específicos, dificultando sua incorporação à cultura organizacional.

Por fim, Guedes (2020), ao relatar a experiência de inclusão de uma estudante cega na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), evidenciou a importância da atuação da coordenação de curso e dos agentes institucionais na garantia de recursos básicos, como materiais em braille. O estudo demonstrou que, na ausência de fluxos institucionais ágeis e consolidados, a efetivação de direitos podia depender excessivamente da iniciativa de servidores específicos, o que tornava as ações de apoio mais vulneráveis e descontinuadas.

A análise desses trabalhos apontou para o risco de concentração da responsabilidade pela inclusão nos Núcleos ou Serviços de Acessibilidade. Embora tais setores fossem fundamentais, os estudos indicaram que sua atuação não podia substituir o compromisso coletivo da instituição. Quando a inclusão era atribuída exclusivamente a esses núcleos, havia o risco de que docentes, gestores e demais setores deixassem de se reconhecer como corresponsáveis pela eliminação de barreiras e pela construção de práticas acadêmicas acessíveis.

Desse modo, a existência de serviços institucionais de apoio constituiu condição necessária, mas não suficiente para a efetivação da inclusão na Educação Superior. Para que esses setores cumprissem sua função de forma efetiva, era necessário que atuassem de maneira articulada com a gestão universitária, os cursos, os docentes e demais instâncias institucionais. Assim, os estudos analisados reforçaram que a inclusão deveria ser compreendida como responsabilidade transversal da universidade, e não como atribuição restrita a um setor especializado.

2.2.5 Formação docente e uso de tecnologia assistiva

Neste último eixo, dois estudos analisaram a relação entre o uso de recursos tecnológicos, acessibilidade comunicacional e práticas pedagógicas inclusivas na Educação Superior. Rosa et al. (2020), ao desenvolverem uma intervenção com estudantes de licenciatura a partir do uso do áudio-texto, identificaram que a ferramenta contribuiu para ampliar a acessibilidade de pessoas com deficiência visual. No entanto, os participantes também demonstraram insegurança quanto à incorporação desses recursos ao planejamento didático. O estudo evidenciou que a efetividade da tecnologia assistiva não dependia apenas de sua disponibilidade, mas da formação conceitual e pedagógica dos futuros docentes para utilizá-la de modo integrado ao processo de ensino e aprendizagem.

Em uma abordagem voltada à comunicação, Cerqueira e Moreira (2018) analisaram a ferramenta digital “ACESSAbilidade”, destacando sua contribuição para ampliar os canais de expressão de estudantes com deficiência. A investigação indicou que ambientes virtuais podiam favorecer a manifestação de dúvidas, demandas e experiências que, em determinados contextos presenciais, podiam permanecer silenciadas. Desse modo, o estudo reforçou que a acessibilidade na Educação Superior não se limitava à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas envolvia também a criação de condições comunicacionais que assegurassem maior participação e protagonismo aos estudantes.

A interlocução entre esses estudos permitiu compreender que os recursos tecnológicos e comunicacionais podem contribuir para a acessibilidade na Educação Superior, desde que sejam incorporados ao planejamento pedagógico de forma intencional. Assim, os estudos indicaram que a principal questão não se restringia à disponibilidade de ferramentas, mas envolvia a formação dos profissionais e a construção de práticas capazes de ampliar a participação dos estudantes com deficiência nos processos acadêmicos.

2.3 Estratégias metodológicas dos estudos analisados

O Quadro 2 apresenta os aspectos metodológicos dos estudos incluídos nesta revisão. Nele, são detalhados a abordagem e o delineamento da pesquisa, o perfil dos participantes e as técnicas de coleta de dados de cada investigação.

Quadro 2 - Aspectos metodológicos das pesquisas

Autor/ano	Abordagem/delineamento da pesquisa	Participantes	Técnica de coleta de dados
Calheiros e Fumes (2016)	Pesquisa de abordagem qualitativa; Estudo de casos múltiplos	Cinco universitários com deficiência; Dois coordenadores de curso	Entrevista semiestruturada
Ribeiro e Gomes (2017)	Abordagem qualitativa; Análise do discurso	Nove estudantes com deficiência	Entrevistas semiestruturadas, observações não estruturadas e anotações de campo
Cerqueira e Moreira (2018)	Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa	Uma graduanda em fisioterapia com deficiência visual, um aluno formado em Educação Física e a orientadora	Levantamento na literatura; mapeamento de estudantes; criação de recurso de Educomunicação; acompanhamento de interações em redes sociais
Garcia, Bacarin e	Qualitativa; Método do Materialismo Histórico-Dialético	Cinco alunos com deficiência (física, visual e auditiva)	Levantamento de políticas públicas/resoluções e

(Continua)

Leonardo (2018)			entrevista semiestruturada
Botelho e Oliveira (2019)	Descritiva e qualitativa; Análise narrativa	Uma universitária com Síndrome de Down	Entrevista semidirigida, uso de objetos de apoio e relatórios de campo
Oliveira e Pimentel (2019)	Qualitativa; Estudo de caso	Cinco universitários com deficiência	Entrevista semiestruturada
Oliveira e Siems-Marcondes (2019)	Qualitativa; Perspectiva da História Oral	Três estudantes com deficiência do curso de Psicologia e um representante do Núcleo de Acessibilidade	Entrevistas temáticas (semiestruturadas)
Cantorani et al. (2020)	Pesquisa de natureza qualitativa; Delineamento de estudo de caso único	Dois gestores da instituição	Entrevistas semiestruturadas e levantamentos documentais
Costa e Pieczkowski (2020)	Pesquisa com abordagem pós-estruturalista, utilizando análise do discurso com referenciais foucaultianos	Oito gestores universitários atuantes em quatro universidades localizadas no oeste de Santa Catarina (uma pública federal, uma pública estadual, uma comunitária e uma privada)	Entrevistas narrativas, guiadas por roteiro com tópicos relativos às demandas e percepções sobre a inclusão
Guedes (2020)	Pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa (Pesquisa-ação / Relato de experiência)	Uma estudante com deficiência visual	Entrevista semiestruturada, observação in loco e consulta de documentos institucionais
Lima e Cabral (2020)	Qualitativa, exploratória e de campo; Estudo de caso	Quatro professoras; três gestores; nove estudantes (incluindo um com deficiência física)	Observações in full immersion; entrevistas; análise documental
Rosa e Santos (2020)	Pesquisa do tipo experimental, sustentada na Teoria Histórico-Cultural (Materialismo Dialético)	Uma acadêmica com deficiência intelectual, estudantes, professora, pesquisadores, familiares	Registros fotográficos e escritos, áudios e filmagens das interações
Rosa et al. (2020)	Pesquisa qualitativa; Pesquisa-ação	21 estudantes do curso de licenciatura de Ciências da Natureza matriculados no componente curricular: Leitura e Produção Textual	Produção de áudio-texto como instrumento problematizador
Santos et al. (2020)	Estudo qualitativo exploratório	Dois estudantes da UFBA com diagnóstico de TEA, uma mãe de um dos estudantes e uma colaboradora do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAPE)	Pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas
Diniz e Silva (2021)	Pesquisa qualitativa, do tipo descritiva exploratória, utilizando a técnica de grupo focal	26 estudantes universitários com deficiências (física, visual, auditiva, múltipla e outras) de três universidades públicas (UEMS, UFGD e UFMS)	Grupo focal

(Continua)

Guimarães et al. (2021)	Estudo qualitativo utilizando a metodologia da História Oral	Cinco estudantes cotistas com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual e TEA) de uma instituição pública de Ensino Superior	Questionário e entrevista semiestruturada
Martins et al. (2021)	Estudo exploratório, transversal e comparativo, utilizando análise quantitativa (survey)	62 coordenadores/profissionais de Serviços de Apoio	Questionário online
Muzi e Medeiros (2021)	Pesquisa descritiva e exploratória com abordagem qualitativa-quantitativa	Três entrevistados membros ativos na luta por acessibilidade e 335 respondentes da comunidade acadêmica (docentes, alunos, técnicos), incluindo 14 pessoas com deficiência	Levantamento bibliográfico e documental, entrevistas, visitação in loco e questionário online
Santos et al. (2021)	Estudo qualitativo, exploratório e com recorte transversal, fundamentado na abordagem socioecológica	Sete estudantes com deficiência (cinco visuais e duas físicas) de duas universidades (uma pública e uma privada) no interior de São Paulo	Entrevista semiestruturada e entrevistas reflexivas
Silva (2021)	Pesquisa de natureza qualitativa e descritiva; Estudo de caso	10 gestores universitários que ocupam ou ocuparam cargos na universidade no recorte temporal proposto	Análise documental e realização de entrevistas
Batista, Vivas e Nunes (2022)	Estudo de caso, qualitativo, descritivo	Dois funcionários do setor (NAAP), um analista educacional com deficiência visual e um intérprete educacional	Entrevistas semiestruturadas e análise documental
Buiatti e Nunes (2022)	Relato de experiência; Estudo de caso	Candidatos inscritos na modalidade de cotas (análise documental)	Análise documental (legislação/resoluções), levantamento de dados quantitativos e sistematização da experiência
Vieira e Zanon (2023)	Estudo de caso de natureza qualitativa e exploratória (relato de experiência)	Uma estudante universitária transexual com diagnóstico de TEA	Entrevista semiestruturada
Rocha (2025)	Pesquisa descritiva, de natureza qualitativa	11 participantes surdos e oito com deficiência auditiva	Questionário online
Silva et al. (2025)	Estudo de caso	15 diretores de unidades acadêmicas da UEMG	Pesquisa documental

Fonte: A autora (2025).

As pesquisas selecionadas apresentam variedade metodológica, aspecto relevante para analisar a complexidade da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Nesse cenário, observa-se a predominância de abordagens qualitativas, escolha que reflete o esforço dos pesquisadores em compreender as experiências, percepções e dinâmicas

institucionais que atravessam a permanência desse público na universidade. Dentro dessa vertente, o estudo de caso aparece como um delineamento recorrente, por possibilitar o aprofundamento da análise de contextos específicos e de suas singularidades.

Nessa abordagem qualitativa, investigações como a de Cantorani et al. (2020) utilizaram a combinação entre entrevistas com gestores e análise documental para confrontar as diretrizes legais da Lei nº 13.409/2016 com a prática cotidiana de uma instituição federal. De modo semelhante, Calheiros e Fumes (2016) optaram por um estudo de casos múltiplos, articulando observação in loco e entrevistas com coordenadores e estudantes para mapear barreiras físicas e pedagógicas em cursos de Educação Física.

Contudo, o campo não se restringe às abordagens qualitativas. Observa-se também a presença de métodos mistos e de abordagens quantitativas, que permitem captar dimensões mais amplas do fenômeno investigado. Silva et al. (2025), por exemplo, articularam dados censitários, análise documental e aplicação de questionários online a gestores, buscando construir uma visão panorâmica da gestão inclusiva. Muzi e Medeiros (2021), por sua vez, realizaram levantamento com 335 participantes da comunidade acadêmica, combinando dados quantitativos com entrevistas em profundidade para avaliar os efeitos de uma política pública federal.

Também se destacam estudos que adotam estratégias metodológicas voltadas à intervenção, à participação dos sujeitos e à análise de experiências formativas. Rosa e Santos (2020), fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, realizaram uma pesquisa experimental, registrando em áudio e vídeo as interações de uma estudante para analisar a construção de redes de apoio. Em outra perspectiva, Cerqueira e Moreira (2018) desenvolveram uma pesquisa de natureza aplicada ao criar o recurso de Educomunicação “ACESSAbilidade”, utilizando o ambiente virtual como campo de observação e interação.

No que se refere aos participantes, percebe-se um esforço de diversificação das fontes de informação. Embora a maioria dos estudos privilegie a escuta direta dos estudantes com deficiência, como fizeram Ribeiro e Gomes (2017) e Santos et al. (2021), também há pesquisas voltadas à perspectiva de gestores, coordenadores e profissionais que atuam na implementação das políticas de inclusão. Martins, Melo e Martins (2021), por exemplo, conduziram um survey internacional com 62 coordenadores de serviços de apoio, enquanto Silva (2021) analisou narrativas de gestores universitários sobre o processo decisório relacionado à implementação das cotas.

Para contemplar essas múltiplas perspectivas, as técnicas de coleta de dados variam desde entrevistas semiestruturadas até estratégias mais participativas. Diniz e Silva (2021)

utilizaram grupos focais para fomentar o debate coletivo entre estudantes, enquanto Guimarães, Borges e Van Petten (2021) recorreram à História Oral para reconstruir trajetórias de vida. Rosa et al. (2020), por sua vez, adotaram a pesquisa-ação, utilizando a produção de áudio-textos como ferramenta pedagógica e investigativa.

Em suma, o desenho metodológico das pesquisas analisadas demonstra que a compreensão da inclusão na Educação Superior exige flexibilidade e rigor. Seja pela profundidade de um estudo de caso único com uma estudante transexual e com autismo (Vieira; Zanon, 2023), seja pela abrangência de questionários aplicados a estudantes surdos e com deficiência auditiva (Rocha, 2025), os estudos mobilizam métodos capazes de descrever a realidade investigada e captar as contradições, desafios e potencialidades da experiência universitária de estudantes com deficiência.

2.4 Panorama dos principais achados

A síntese dos resultados evidencia que as políticas de acesso à Educação Superior no Brasil contribuíram para ampliar a presença de estudantes com deficiência nas universidades, mas também revelam limites importantes em sua materialização institucional. Estudos como os de Cantorani et al. (2020) e Muzi e Medeiros (2021) indicam que legislações e programas indutores, como a Lei de Cotas e o Programa Incluir, foram fundamentais para impulsionar a abertura das instituições a esse público. No entanto, essas pesquisas também demonstram que a efetividade da inclusão depende de condições institucionais concretas, como financiamento, planejamento, recursos humanos, acessibilidade e acompanhamento pedagógico.

Essa limitação institucional também aparece na discussão sobre a ocupação das vagas reservadas. Buiatti e Nunes (2022), ao analisarem a experiência da UFU, identificaram a subutilização de vagas destinadas a pessoas com deficiência oriundas de escolas públicas, além de problematizarem os limites do critério de elegibilidade vinculado à escola pública, que não contempla candidatos com deficiência provenientes da rede privada. Por outro lado, Guimarães et al. (2021) demonstram que, para os estudantes que acessam a universidade por meio das cotas, a política pode assumir uma dimensão subjetiva relevante, contribuindo para a afirmação identitária, o reconhecimento de direitos e o fortalecimento da trajetória acadêmica.

Outro achado recorrente refere-se à centralidade das barreiras atitudinais na permanência universitária. Ribeiro e Gomes (2017) e Diniz e Silva (2021) mostram que a presença física do estudante com deficiência na universidade não garante, por si só, participação acadêmica efetiva. Atitudes de descrédito, isolamento, superproteção ou subestimação das capacidades desses estudantes podem comprometer sua experiência universitária e reforçar

processos de exclusão. Esses achados indicam que a inclusão deve ser compreendida para além da acessibilidade arquitetônica, exigindo mudanças na cultura institucional e nas relações acadêmicas.

Nesse contexto, a permanência acadêmica aparece frequentemente associada às estratégias individuais dos estudantes e às redes de apoio informais. Calheiros e Fumes (2016) e Santos et al. (2021) evidenciam que familiares, colegas e professores sensíveis às demandas da inclusão muitas vezes ocupam papel decisivo na continuidade dos estudos. Embora essas redes sejam importantes, os achados demonstram que a permanência não pode depender exclusivamente da resiliência individual ou de apoios pontuais, sendo necessária a institucionalização de práticas e serviços que garantam condições de aprendizagem e participação.

Quando se analisam deficiências específicas, os estudos apontam os limites de soluções padronizadas. Rocha (2025) evidencia que a presença do Tradutor e Intérprete de Libras, embora fundamental, não garante a inclusão de estudantes surdos quando as práticas pedagógicas não incorporam recursos visuais e estratégias acessíveis. Santos et al. (2020) e Vieira e Zanon (2023), por sua vez, mostram que estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo enfrentam barreiras sensoriais, comunicacionais e relacionais que nem sempre são percebidas pela gestão universitária. Esses trabalhos reforçam a necessidade de flexibilizações curriculares, pedagógicas e avaliativas compatíveis com diferentes formas de aprender e participar.

A gestão da inclusão também emerge como dimensão central nos estudos analisados. Martins et al. (2021) e Batista, Vivas e Nunes (2022) demonstram que os Núcleos e Serviços de Acessibilidade são fundamentais, mas frequentemente enfrentam limitações relacionadas a recursos humanos, autonomia institucional e articulação com docentes e gestores. Os achados indicam que a inclusão não pode ser atribuída exclusivamente a setores especializados, pois exige uma responsabilidade transversal, envolvendo toda a comunidade universitária.

Por fim, a formação docente aparece como elemento decisivo para a efetivação da inclusão. As pesquisas de Rosa et al. (2020) e Cerqueira e Moreira (2018) evidenciam que tecnologia assistiva e recursos comunicacionais ampliam possibilidades de participação, mas sua efetividade depende da mediação pedagógica. Desse modo, os recursos tecnológicos precisam estar articulados ao planejamento didático e à formação dos professores, para que não sejam utilizados de forma isolada ou meramente instrumental.

Em síntese, os achados analisados indicam que a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira encontra-se em processo de consolidação. O ingresso

representa avanço importante, mas não assegura, por si só, permanência, aprendizagem e conclusão do curso. A literatura revisada evidencia que a efetividade das políticas inclusivas depende da articulação entre acesso, acessibilidade, formação docente, serviços de apoio, gestão institucional e acompanhamento das trajetórias acadêmicas. Assim, o debate desloca-se do direito formal à matrícula para a garantia de condições concretas de participação e êxito acadêmico.

Diante desse cenário, torna-se necessário fortalecer estratégias institucionais e pedagógicas de permanência, capazes de reduzir barreiras produzidas pelo currículo, pelas práticas de ensino, pelas formas de avaliação e pela organização dos serviços de apoio. Essa compreensão contribui para situar a presente pesquisa, uma vez que o mapeamento do ingresso e do perfil discente constitui uma etapa inicial para subsidiar políticas institucionais mais articuladas às necessidades dos estudantes com deficiência.

3 MÉTODO

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem quali-quantitativa, considerando que seus objetivos envolveram tanto o levantamento de dados numéricos quanto a análise documental e institucional dos processos de ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior. As informações foram obtidas junto a bases de dados secundárias da Coordenadoria do Centro de Seleção (CCS) e da Coordenadoria de Gestão Acadêmica, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD (CGAC/PROGRAD), além de documentos institucionais disponíveis no site da universidade.

A admissão nos cursos de graduação da UFGD ocorre por diferentes mecanismos, como o Processo Seletivo Vestibular (PSV), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), transferência voluntária, ingresso de portadores de diploma, aluno especial, reingresso e ocupação de vagas remanescentes (UFGD, 2025b). Para fins desta pesquisa, a análise da oferta de vagas concentrou-se nos editais dos PSVs de 2024 e 2025, por permitirem observar com maior detalhamento a relação entre o planejamento institucional de vagas e os critérios de ingresso nos cursos presenciais. Ressalta-se, entretanto, que o mapeamento do perfil discente foi realizado a partir dos registros de matrículas efetivadas, abrangendo ingressantes admitidos por diferentes mecanismos de acesso no referido biênio, independentemente da modalidade original de ingresso.

A dimensão quantitativa possibilitou o levantamento do número de vagas reservadas, inscrições e matrículas de estudantes com deficiência, bem como a descrição do perfil dos ingressantes, considerando curso, tipo de deficiência e modalidade de ingresso, se por reserva de vagas ou ampla concorrência. A delimitação temporal entre os anos de 2024 e 2025 justifica-se pela necessidade de analisar o cenário institucional mais recente, especialmente após as alterações na Lei de Cotas introduzidas pela Lei nº 14.723/2023.

A dimensão qualitativa esteve relacionada à análise dos procedimentos institucionais adotados pela UFGD no que se refere à reserva de vagas para estudantes com deficiência. Essa análise abrangeu os critérios estabelecidos nos editais de ingresso, a documentação exigida para comprovação da condição de deficiência, a composição e a atuação da comissão de verificação, bem como o atendimento das necessidades específicas previstas no processo seletivo. Também integrou essa dimensão a revisão da produção científica nacional sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, com o objetivo de contextualizar o estudo no campo acadêmico.

No desenho desta pesquisa, optou-se pela exclusão dos cursos na modalidade a distância (EaD), uma vez que o suporte e a acessibilidade nessa modalidade apresentam demandas distintas daquelas observadas nos cursos presenciais. Além disso, considerou-se que a UFGD oferta o curso de Letras-Libras em modalidade semipresencial/EaD, com prioridade para estudantes surdos, o que poderia concentrar determinadas tipologias de deficiência e interferir no mapeamento do perfil discente. Desse modo, a análise concentrou-se nas graduações presenciais, preservando a coerência do recorte metodológico adotado.

Conforme observa Gil (2022), a integração entre dados quantitativos e qualitativos permite ampliar a compreensão do fenômeno investigado, uma vez que os dados numéricos são interpretados à luz de seu contexto institucional. Nessa mesma direção, Mattar e Ramos (2021, p. 125) afirmam que “a pesquisa de métodos mistos incorpora elementos das abordagens qualitativas e quantitativas, procurando, assim, gerar uma perspectiva mais completa dos fenômenos estudados”.

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva, uma vez que teve como propósito identificar e descrever características de uma população específica e de um fenômeno determinado. De acordo com Gil (2022, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A técnica de coleta de dados adotada foi a análise documental, realizada a partir de documentos institucionais, editais e registros administrativos previamente elaborados. Esse procedimento possibilitou o acesso a informações oficiais, posteriormente organizadas e tratadas para a realização de análises quantitativas e qualitativas sobre o ingresso de estudantes com deficiência na UFGD.

As informações coletadas restringiram-se a dados institucionais objetivos, como número de vagas, volume de inscrições, matrículas efetivadas, modalidade de ingresso, curso e tipo de deficiência, além dos parâmetros estabelecidos nos editais. Essa sistematização buscou evidenciar a dimensão do ingresso na universidade, sem incluir a análise da trajetória estudantil posterior à admissão.

No contexto institucional da UFGD, as ações voltadas à acessibilidade e à inclusão tiveram como uma de suas iniciativas anteriores o Laboratório de Acessibilidade e Práticas Inclusivas (LAPEI), criado com recursos do Programa Incluir e atuante no período de 2007 a 2015. Essa experiência institucional contribuiu para o fortalecimento da cultura de inclusão na universidade e antecedeu a consolidação de novas formas de organização voltadas ao atendimento das demandas de acessibilidade (Nozu; Bruno; Cabral, 2018).

O Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAc), por sua vez, foi instituído como órgão suplementar à Reitoria da UFGD, sendo citado pela primeira vez em 2015 e incorporado à estrutura organizacional da universidade em 2016. Conforme informações institucionais, o núcleo tem como finalidade implementar ações que garantam às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas na UFGD a integração à vida acadêmica, por meio da eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (UFGD, 2024c).

Mais recentemente, a estrutura institucional voltada às ações afirmativas, à inclusão e ao pertencimento na UFGD passou a contar também com a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF), à qual se vincula a Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade, Inclusão e Pertencimento (CAADIP) (UFGD, 2025a; UFGD, 2026). Essa coordenadoria organiza-se em divisões e núcleos voltados ao acompanhamento de diferentes demandas institucionais, como a Divisão de Pertencimento e Acolhimento (DPA), a Divisão de Apoio Pedagógico (DIAP) e o NuMIAc (UFGD, 2024c; UFGD, 2026).

A DPA atua em ações de acolhimento, recepção e acompanhamento dos estudantes vinculados às políticas de ações afirmativas, enquanto a DIAP desenvolve estratégias voltadas ao apoio pedagógico e à acessibilidade educacional. O NuMIAc, por sua vez, compõe as ações afirmativas da UFGD no campo da inclusão e acessibilidade, articulando-se às demandas de estudantes com deficiência no contexto universitário (UFGD, 2024c; UFGD, 2026).

Cabe destacar que os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados em um momento de estruturação dessa organização institucional, razão pela qual a análise considerou os registros e setores disponíveis no período da coleta, sem desconsiderar os movimentos posteriores de reorganização administrativa voltados ao fortalecimento das políticas de inclusão, acessibilidade e pertencimento na UFGD.

Essa trajetória institucional contribui para contextualizar a realidade na qual os estudantes com deficiência se inserem ao ingressarem na UFGD. Cabe destacar que os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados em um momento de estruturação dessa organização institucional, especialmente no que se refere às ações afirmativas, à acessibilidade e ao apoio pedagógico. Por essa razão, a investigação considerou os registros disponíveis no período da coleta, reunindo informações provenientes da Coordenadoria do Centro de Seleção (CCS), da Coordenadoria de Gestão Acadêmica, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (CGAC/PROGRAD), e de documentos institucionais disponíveis no site da universidade, a fim de possibilitar a análise da oferta de vagas, do ingresso efetivo e do perfil dos estudantes com deficiência matriculados nos anos de 2024 e 2025.

3.1 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFGD, sob o Parecer nº 7.816.829 e CAAE nº 89082925.6.0000.5160.

Considerando a natureza dos dados tratados, que envolvem informações pessoais sensíveis referentes às condições de deficiência, ressalta-se que todas as etapas de coleta, organização e análise foram conduzidas em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD, Lei nº 13.709/2018 (Brasil, 2018). O acesso às bases de dados brutas foi restrito e pautado pelo princípio da minimização, utilizando-se apenas as variáveis imprescindíveis aos objetivos do estudo. Adotou-se a apresentação dos resultados de forma agregada, de modo a evitar a reidentificação individual dos estudantes e assegurar a confidencialidade e a privacidade dos participantes.

3.2 Lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), instituição pública federal localizada no município de Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. A UFGD foi instituída pela Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (Brasil, 2005). Desde sua criação, a universidade tem como finalidade oferecer Educação Superior pública e de qualidade, fomentar a produção de conhecimento por meio da pesquisa em diferentes áreas e promover ações de extensão universitária.

Atualmente a UFGD é composta por 12 faculdades, sendo 11 presenciais e uma Faculdade de Educação a Distância (FAEAD). A FAEAD oferta cursos em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (UFGD, 2025e). Conforme informações disponíveis no portal institucional, a universidade oferta 43 cursos de graduação, sendo 37 presenciais e 6 vinculados à FAEAD (UFGD, 2025b).

Na pós-graduação, são ofertados 35 cursos, distribuídos entre especializações, mestrados, doutorados e residências. Desse total, 5 correspondem a cursos de especialização, 27 a cursos de mestrado e/ou doutorado e 3 a residências, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, como Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Tecnologia, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes (UFGD, 2024a; UFGD, 2025c; UFGD, 2025d).

Em relação ao corpo discente, foram considerados os dados institucionais disponíveis no momento da coleta. Para a graduação, o dado mais recente disponível referia-se ao segundo semestre de 2023, quando a UFGD contava com 5.873 estudantes matriculados (UFGD, 2025f).

Para a pós-graduação *stricto sensu*, os dados institucionais disponíveis referiam-se ao ano de 2022 e indicavam 883 estudantes matriculados, sendo 547 no mestrado e 336 no doutorado (UFGD, 2025g). Assim, embora as informações tenham sido consultadas em fontes institucionais de 2025, os quantitativos apresentados correspondem aos anos de referência indicados pela própria universidade.

3.3 Instrumentos

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a técnica de análise documental, fundamentada nos pressupostos de Cellard (2008). A análise documental mostrou-se adequada ao estudo por possibilitar a seleção, a organização e a interpretação de documentos institucionais relacionados à oferta de vagas, aos processos seletivos e aos registros acadêmicos dos estudantes com deficiência na UFGD.

Para o autor, a pesquisa documental exige atenção crítica à qualidade das informações, à diversidade das fontes e ao cruzamento dos dados, pois esses elementos contribuem para a consistência e a profundidade da análise. Nessa perspectiva, os documentos foram compreendidos como fontes de informação que permitiram examinar a relação entre as vagas reservadas e o ingresso efetivo de estudantes com deficiência na instituição.

As fontes documentais institucionais utilizadas na pesquisa foram compostas por editais dos Processos Seletivos de Vestibular da UFGD, registros administrativos, dados de matrícula e informações disponibilizadas pelos setores responsáveis. Essas fontes constituíram a base documental utilizada para analisar a oferta de vagas reservadas, o ingresso efetivo, a distribuição dos estudantes por curso, o tipo de deficiência e a modalidade de ingresso.

Além dessas fontes institucionais, foram considerados documentos normativos nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e as alterações introduzidas pela Lei nº 13.409/2016. Esses documentos não constituíram a base direta dos resultados empíricos, mas foram utilizados como suporte jurídico e referencial normativo para a contextualização e discussão das políticas de inclusão na Educação Superior. Essa distinção permitiu articular os dados institucionais da UFGD ao panorama legal brasileiro, evidenciando como as diretrizes nacionais de reserva de vagas e acessibilidade se relacionam com a realidade investigada.

Para organizar o tratamento das informações institucionais, foi elaborada uma planilha de sistematização dos dados, apresentada no Apêndice A. Esse instrumento teve função operacional e auxiliou na conferência, organização, cruzamento e categorização das informações fornecidas pela Coordenadoria do Centro de Seleção (CCS) e pela Coordenadoria

de Gestão Acadêmica, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFGD (CGAC/PROGRAD), bem como das informações disponíveis em documentos institucionais.

Tais registros originam-se, administrativamente, da verificação de laudos médicos por comissão institucional responsável pela análise documental da condição de pessoa com deficiência, ou da autodeclaração do estudante no ato da matrícula. Entretanto, ressalta-se que a pesquisadora não teve acesso direto aos laudos médicos físicos nem aos documentos originais de autodeclaração, restringindo-se ao manuseio de bases de dados secundárias previamente processadas pelos setores responsáveis.

Adicionalmente, foram adotados procedimentos de armazenamento, segurança e tratamento dos dados em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e com o parecer aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD. As informações sensíveis foram mantidas em ambiente digital seguro, com acesso restrito à pesquisadora responsável, e os resultados foram apresentados de forma agregada, a fim de preservar o sigilo, evitar a reidentificação individual dos estudantes e assegurar a privacidade dos titulares envolvidos.

3.4 Procedimentos de coleta e tratamento de dados

O processo de coleta e tratamento de dados foi realizado de forma sistemática e organizado em três etapas principais, detalhadas operacionalmente no Instrumento de organização e sistematização dos dados institucionais, apresentado no Apêndice A. Essa organização possibilitou a transição das bases institucionais brutas para um banco de dados consolidado, padronizado e apto aos procedimentos de análise desta pesquisa.

As três etapas compreenderam: a obtenção e verificação inicial das bases institucionais; a filtragem, padronização e integração dos registros; e, por fim, a consolidação, categorização e organização dos dados para análise estatística descritiva e documental.

Etapa 1: obtenção e verificação das bases

Inicialmente, foram encaminhados termos de compromisso para autorização da coleta de dados institucionais à CCS e à CGAC/PROGRAD. À CCS, foram requisitadas as listas de candidatos aprovados nos Processos Seletivos de Vestibular de 2024 e 2025. À CGAC/PROGRAD, solicitou-se a relação de estudantes efetivamente matriculados, incluindo variáveis como curso, semestre de ingresso e indicador de deficiência.

Após o recebimento das bases, procedeu-se à verificação inicial dos arquivos. Nessa etapa, identificou-se a necessidade de converter documentos normativos, especialmente os

Editais CCS nº 08/2023 e nº 05/2024, do formato PDF para planilhas estruturadas em Excel. Para isso, utilizou-se o Microsoft Word como ferramenta intermediária, a fim de preservar a organização das informações durante a extração e facilitar sua posterior conferência.

Etapa 2: filtragem e padronização do modelo de dados

Com as bases brutas organizadas, aplicaram-se os critérios de exclusão definidos para alinhar os dados aos objetivos da pesquisa. Inicialmente, os registros foram classificados conforme a modalidade de oferta do curso, distinguindo-se os cursos presenciais daqueles ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD). Essa identificação foi realizada a partir das informações constantes nos editais dos Processos Seletivos de Vestibular, nas planilhas institucionais e na nomenclatura dos cursos, especialmente nos casos vinculados à modalidade EaD.

Após essa conferência, foram excluídos os registros referentes à EaD, mantendo-se apenas os cursos de graduação presencial. Esse procedimento resultou em um refinamento significativo da amostra: a base de 2024 foi reduzida de 11.180 para 6.172 registros de cursos presenciais, enquanto a base de 2025 passou de 23.814 para 6.813 registros.

Para permitir a comparabilidade entre as bases, estabeleceu-se um modelo de dados padronizado com campos-chave: processo seletivo, curso, opção de ingresso, número de inscrição e classificação. Os nomes dos candidatos foram mantidos apenas nessa etapa, com a finalidade de viabilizar o cruzamento entre as fontes da CCS e da CGAC/PROGRAD, sendo posteriormente anonimizados para a análise final.

Etapa 3: tratamento, integração e consolidação final

A etapa de tratamento revelou que a variável “deficiência” possuía duas origens distintas nos registros institucionais: o laudo médico, utilizado nos casos de ingresso por reserva de vagas para pessoas com deficiência, e a autodeclaração, presente nos registros dos demais estudantes.

Como etapa complementar, o banco de dados foi acrescido de uma planilha enviada pela CGAC/PROGRAD, contendo informações sobre 93 ingressantes por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência, identificados entre os anos de 2018 e 2025.

O cruzamento dessas informações permitiu conferir os registros, corrigir inconsistências e validar o conjunto de dados utilizado na análise. Em seguida, realizou-se a limpeza de valores ausentes e a categorização das deficiências identificadas. Como resultado desse processo, consolidou-se um banco de dados organizado por ano, curso, modalidade de ingresso e tipo de

deficiência, possibilitando a realização dos procedimentos de estatística descritiva e a análise documental dos dados institucionais.

Adicionalmente, para apoio à conferência e à visualização dos dados, foi desenvolvido um painel interativo em ambiente Streamlit, intitulado “Painel de Dados - Vestibular UFGD”. A ferramenta foi utilizada exclusivamente como apoio à organização, filtragem e comparação dos dados referentes aos vestibulares de 2024 e 2025, especialmente na análise da primeira opção de curso, dos candidatos únicos e dos registros vinculados à reserva de vagas para pessoas com deficiência. Ressalta-se que o painel não constituiu fonte primária da pesquisa, mas instrumento auxiliar elaborado pela autora a partir das bases institucionais fornecidas pela UFGD.

3.5 Procedimento de análise de dados

Os dados foram analisados por meio da análise documental, articulada a procedimentos de estatística descritiva. A análise documental consistiu na identificação, interpretação e organização das informações extraídas de documentos institucionais, editais e registros administrativos, considerando seu contexto de produção, autenticidade, confiabilidade e conteúdo, conforme orienta Cellard (2008). Nessa mesma direção, Grazziotin, Klaus e Pereira (2022) ressaltam a relevância da pesquisa documental e bibliográfica na área da Educação, por permitir a compreensão dos documentos como fontes produzidas em determinados contextos históricos, institucionais e sociais.

Os dados quantitativos foram organizados em planilhas e analisados por meio da contagem dos registros e do cálculo dos percentuais correspondentes. Essa organização teve como finalidade descrever a oferta de vagas, o número de inscrições, as matrículas efetivadas, os cursos aos quais os estudantes estavam vinculados, as modalidades de ingresso e os tipos de deficiência registrados. Com isso, foi possível identificar padrões de distribuição dos estudantes com deficiência na UFGD e contrastar o número de vagas reservadas previsto nos editais com sua ocupação efetiva nos anos de 2024 e 2025.

A análise foi orientada pela questão problematizadora da pesquisa, centrada na relação entre o quantitativo de vagas reservadas nos Processos Seletivos de Vestibular e o ingresso efetivo de estudantes com deficiência na UFGD. Assim, buscou-se compreender de que maneira esses discentes se distribuem entre cursos, modalidades de ingresso e tipos de deficiência, sem incluir a análise da trajetória acadêmica posterior à matrícula.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentam-se, neste capítulo, os resultados da investigação, elaborados a partir dos dados coletados, tratados e sistematizados ao longo do estudo. A exposição foi organizada de modo a evidenciar a relação entre vagas, matrículas e perfil discente nos anos de 2024 e 2025, considerando o recorte dos cursos de graduação presencial da UFGD.

4.1 Editais, distribuição de vagas e resultados dos vestibulares da UFGD

Esta seção analisa os editais de abertura e os resultados finais dos Processos Seletivos de Vestibular da UFGD referentes aos anos de 2024 e 2025, considerando a estrutura da oferta de vagas, as modalidades de concorrência e o ingresso de estudantes com deficiência nos cursos presenciais.

4.1.1 Estrutura dos editais e oferta de vagas

Desde a instituição da política de reserva de vagas pela Lei nº 12.711/2012, posteriormente ampliada pela Lei nº 13.409/2016 para incluir pessoas com deficiência, o modelo vigente até 2024 exigia que o candidato optasse por uma única modalidade de reserva de vagas. Essa forma de organização limitava a consideração simultânea de diferentes condições sociais, econômicas, raciais e da própria deficiência, restringindo uma leitura mais integrada das desigualdades que influenciam o acesso à Educação Superior.

A partir do processo seletivo de 2025, a UFGD passou a adotar a concorrência simultânea nas categorias de reserva de vagas em que o candidato se enquadra, conforme previsto pela Lei nº 14.723/2023. Essa mudança possibilitou que a condição de deficiência fosse considerada em articulação com outros critérios de ação afirmativa, como escola pública, renda, pertencimento étnico-racial e demais grupos contemplados pela legislação.

Paralelamente, a nova legislação alterou o fluxo de classificação dos candidatos cotistas, estabelecendo que todos concorram, inicialmente, às vagas de ampla concorrência e, somente quando não alcançam pontuação suficiente nessa modalidade, sejam direcionados à concorrência pelas vagas reservadas. Esse mecanismo amplia a possibilidade de ocupação das vagas de ação afirmativa por candidatos que efetivamente dependem da reserva, uma vez que aqueles com pontuação suficiente para ingresso pela ampla concorrência deixam de ocupar vagas destinadas às cotas.

Nos dois editais analisados, a reserva de vagas para pessoas com deficiência foi organizada com base na legislação de cotas e na proporção populacional indicada pelo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tanto no PSV 2024 quanto no PSV 2025, os editais indicam que as vagas reservadas para PcD devem observar a proporção de 21,48% da população de Mato Grosso do Sul. Contudo, essa proporção não é aplicada diretamente sobre o total geral de vagas ofertadas, mas no interior da reserva destinada a candidatos egressos de escola pública, considerando a organização interna das categorias de cada edital (UFGD, 2023; UFGD, 2024b).

No vestibular de 2024, a UFGD ofertou 786 vagas presenciais distribuídas entre os cursos de graduação. Desse total, 50% foram destinadas à ampla concorrência e 50% às reservas para egressos de escolas públicas, conforme previsto na legislação. As vagas reservadas foram subdivididas segundo critérios de renda, raça/cor e deficiência, além de uma vaga adicional por curso destinada a candidatos indígenas. Conforme o edital de abertura do Vestibular UFGD 2024, o quadro de distribuição dos cursos identificava 113 vagas destinadas a pessoas com deficiência.

Para a leitura dessa distribuição, considera-se que RVA corresponde às vagas reservadas para candidatos egressos de escola pública com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, enquanto RVB corresponde às vagas reservadas para candidatos egressos de escola pública independentemente da renda. A sigla PPI refere-se a candidatos pretos, pardos e indígenas; PcD, a pessoas com deficiência; e “Outros”, aos demais egressos de escola pública. A distribuição dessas vagas, considerando exclusivamente as colunas identificadas como PcD no edital, é apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição das vagas PcD no PSV 2024/UFGD

Subcategoria	Vagas PcD
RVA/PPI/PcD	37
RVA/Outros/PcD	23
RVB/PPI/PcD	37
RVB/Outros/PcD	16
Total	113

Nota: RVA: Reserva de Vagas A; RVB: Reserva de Vagas B; PPI: pretos, pardos e indígenas; PcD: pessoa com deficiência.

Fonte: A autora (2025).

O edital de 2025 apresentou ampliação na oferta total, com 1.479 vagas anunciadas, sendo 999 presenciais e 480 na modalidade Educação a Distância (EaD). Para fins desta análise, consideram-se apenas os cursos presenciais, mantendo-se a coerência com o recorte metodológico da pesquisa. No quadro de distribuição de vagas, observa-se aumento na oferta presencial em relação a 2024, com destaque para a inclusão do curso de Tecnologia em Escrita

Criativa e para alterações no quantitativo de vagas de cursos já existentes, como Letras, que passou de 21 para 35 vagas, e Sistemas de Informação, que passou de 26 para 31. Entretanto, a ampliação da oferta presencial não foi acompanhada pelo aumento das vagas destinadas a pessoas com deficiência, uma vez que o edital identificou 76 vagas para esse público (UFGD, 2023; UFGD, 2024b).

No edital de 2025, as vagas reservadas foram organizadas nas categorias RVA e RVB. A Reserva de Vagas A (RVA) corresponde às vagas destinadas a candidatos egressos de escola pública com renda familiar per capita igual ou inferior a 1 salário-mínimo, enquanto a Reserva de Vagas B (RVB) corresponde às vagas destinadas a candidatos egressos de escola pública independentemente da renda. Observa-se, ainda, que houve alteração no critério de renda da RVA entre os editais: enquanto no PSV 2024 esse limite era de 1,5 salário-mínimo, no PSV 2025 passou a ser de 1 salário-mínimo. Essas categorias foram subdivididas em PPI, quilombolas (Q), pessoas com deficiência (PcD) e egressos de escola pública (EP). Para a contagem das vagas destinadas às pessoas com deficiência, foram consideradas exclusivamente as colunas identificadas como PcD nos cursos presenciais. A distribuição dessas vagas é apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 - Distribuição das vagas PcD no PSV 2025/UFGD

Subcategoria	Vagas PcD
RVA/PcD	38
RVB/PcD	38
Total	76

Fonte: A autora (2025).

É importante destacar que a redução do número de vagas identificadas como PcD não decorre da diminuição da oferta total presencial, que aumentou de 786 vagas em 2024 para 999 em 2025. Essa diferença ocorre porque a proporção prevista pelo IBGE não é aplicada diretamente sobre o total de vagas presenciais, mas no interior da reserva destinada a egressos de escola pública. Assim, a quantidade final de vagas PcD depende da forma como cada edital organiza as categorias de reserva, os critérios de renda e os grupos contemplados pela política de cotas.

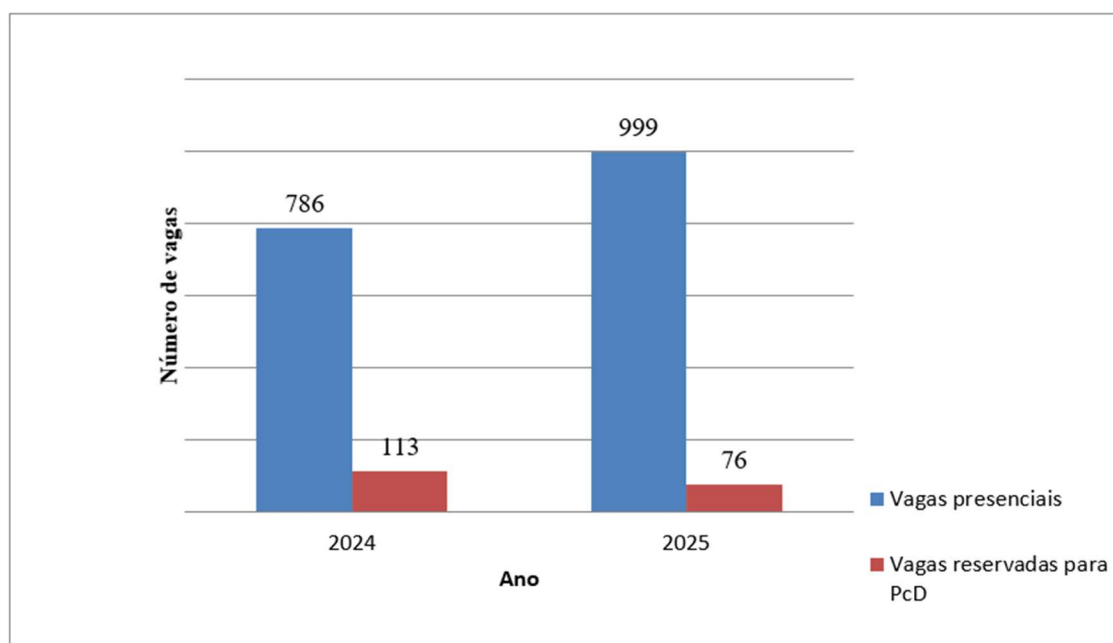
Diferentemente do edital de 2024, em que as vagas PcD apareciam distribuídas em combinações como PPI/PcD e Outros/PcD, no edital de 2025 as categorias passaram a ser organizadas em PPI, quilombolas (Q), PcD e egressos de escola pública (EP). Desse modo, para a contagem das vagas destinadas especificamente às pessoas com deficiência, foram consideradas apenas as colunas identificadas como PcD. Essa distinção é necessária para evitar

a superestimação dos dados e para evidenciar que a redução observada está relacionada à nova forma de operacionalização das cotas, e não à retração da oferta geral de vagas presenciais.

No mesmo processo seletivo, o curso de Medicina exemplifica essa reorganização. Embora tenha mantido o total de 60 vagas anuais, distribuídas em duas entradas, sendo 40 vagas para ingresso no primeiro semestre e 20 para o segundo semestre de 2025, o número de vagas PcD passou de 7 em 2024 para 4 em 2025. Esse exemplo demonstra que a manutenção ou ampliação do número total de vagas de um curso não implica, necessariamente, a permanência da mesma quantidade de vagas reservadas para pessoas com deficiência, pois essa distribuição depende da estrutura interna das categorias de reserva previstas em cada edital.

O Gráfico 2 sintetiza essa relação ao comparar a evolução da oferta presencial e das vagas reservadas para pessoas com deficiência na UFGD, nos processos seletivos de 2024 e 2025. Embora a oferta total de vagas presenciais tenha apresentado crescimento de 27,1%, passando de 786 para 999 vagas, as vagas destinadas a pessoas com deficiência seguiram movimento oposto, com redução de aproximadamente 32,7%, passando de 113 para 76 vagas. Assim, o gráfico evidencia que a ampliação da oferta presencial não resultou em aumento proporcional das vagas PcD, em razão da forma como as modalidades de reserva foram reorganizadas no edital de 2025.

Gráfico 2 - Comparativo entre vagas presenciais e vagas reservadas para PcD – PSV/UFGD 2024 e 2025



Fonte: A autora (2025).

Essa diferença reforça a necessidade de analisar não apenas a ampliação quantitativa da oferta geral, mas também a forma como a reserva foi organizada em cada edital. A partir dessa leitura, torna-se possível avançar para a análise do ingresso efetivo e da distribuição dos estudantes com deficiência nos cursos presenciais da UFGD nos anos de 2024 e 2025.

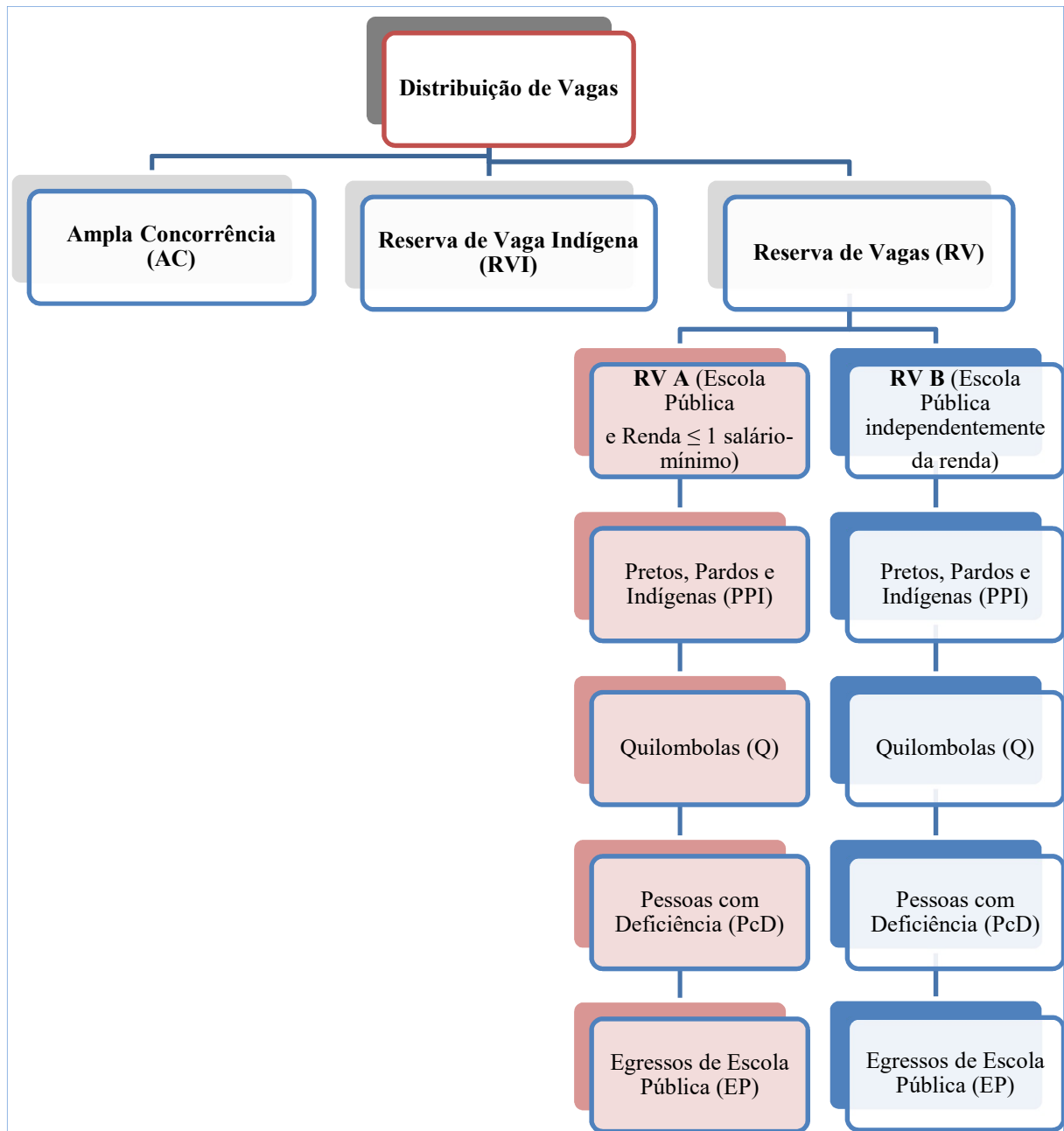
4.1.2 Sistema de reservas de vagas, critérios e comprovações

O sistema de reserva de vagas vigente na UFGD estrutura-se em um modelo escalonado, organizado a partir da distinção entre ampla concorrência, reserva de vaga indígena e reserva de vagas para egressos de escola pública. Inicialmente, parte das vagas de cada curso é destinada à ampla concorrência, enquanto 50% das vagas são reservadas a candidatos que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, conforme previsto na Lei nº 12.711/2012 e suas alterações.

No interior da reserva de vagas para egressos de escola pública, o edital de 2025 organiza a distribuição em dois grupos principais: RV A, destinada a candidatos com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário-mínimo, e RV B, destinada a candidatos egressos de escola pública independentemente da renda. Em cada uma dessas modalidades, as vagas são subdivididas entre diferentes categorias, contemplando pretos, pardos e indígenas (PPI), quilombolas (Q), pessoas com deficiência (PcD) e demais egressos de escola pública (EP).

Conforme evidenciado na Figura 2, que representa a estrutura de distribuição de vagas adotada no Processo Seletivo Vestibular da UFGD em 2025, a organização das reservas segue uma lógica que articula critérios socioeconômicos, étnico-raciais, de pertencimento a comunidades tradicionais e de deficiência. Essa organização resulta em múltiplas possibilidades de ingresso no interior da política de reserva de vagas, exigindo atenção à forma como cada categoria é apresentada no edital.

No caso das pessoas com deficiência, a contagem deve considerar somente as vagas identificadas como PcD no edital. As categorias Q e EP não foram somadas a esse quantitativo, pois correspondem, respectivamente, a candidatos quilombolas e a demais egressos de escola pública, e não a vagas destinadas especificamente a pessoas com deficiência.

Figura 2 - Estrutura de distribuição de vagas Processo Seletivo Vestibular UFGD 2025

Fonte: A autora (2025).

A análise dos procedimentos adotados pela UFGD para a reserva de vagas nos processos seletivos de 2024 e 2025 evidenciou que a instituição se pautou pelas diretrizes das legislações federais de inclusão e ações afirmativas, especialmente a Lei nº 12.711/2012, a Lei nº 13.146/2015, a Lei nº 13.409/2016 e, no caso do edital de 2025, as alterações introduzidas pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2012; Brasil, 2015; Brasil, 2016; Brasil, 2023a; UFGD, 2023; UFGD, 2024b). Para concorrer às vagas reservadas, o candidato deveria indicar, no ato da inscrição, sua participação na reserva de vagas e, posteriormente, comprovar o atendimento aos critérios da modalidade de concorrência para a qual fosse convocado.

No caso das vagas destinadas às pessoas com deficiência, os editais previram a verificação documental por comissão institucional específica, responsável por analisar a comprovação da condição declarada pelo candidato. Essa etapa é distinta da solicitação de atendimento diferenciado para a realização da prova, embora ambas envolvam a apresentação de documentação comprobatória.

Enquanto a comprovação da condição de pessoa com deficiência está relacionada à participação na reserva de vagas, o atendimento diferenciado refere-se aos recursos necessários para a realização do exame. Nos editais analisados, esse atendimento poderia incluir fiscal leitor/transcritor, prova ampliada, mesa acessível, sala térrea, tempo adicional de uma hora, intérprete de Libras, espaço para amamentação e permissão para uso de aparelho médico imprescindível, desde que solicitado no período previsto e acompanhado da documentação exigida (UFGD, 2023; UFGD, 2024b).

A efetivação da reserva de vagas envolve a apresentação de documentos conforme a modalidade de concorrência escolhida ou indicada pelo candidato. Entre eles, incluem-se histórico escolar que comprove a formação integral em escola pública, comprovação de renda familiar nas modalidades correspondentes, autodeclaração étnico-racial submetida a procedimento de heteroidentificação, documentação de pertencimento indígena ou quilombola, quando aplicável, e documentação comprobatória da condição de pessoa com deficiência. No caso dos candidatos PcD, os editais indicam que a documentação é verificada por Comissão de Verificação de Documentos da Condição de Pessoa com Deficiência, conforme os procedimentos definidos nos editais de matrícula (UFGD, 2023; UFGD, 2024b).

Em relação aos candidatos que não comprovam a condição exigida para a ocupação da vaga reservada, os editais preveem consequências distintas conforme a organização do processo seletivo. No edital de 2024, a não comprovação acarretava a perda do direito à matrícula na vaga reservada, com permanência do candidato na lista de ampla concorrência, podendo ser convocado por esse sistema caso ainda houvesse vagas disponíveis. Já no edital de 2025, em razão da nova sistemática de concorrência e da reorganização dos perfis de cotas, o candidato que não comprovasse o enquadramento no perfil convocado poderia ser reclassificado e convocado em outro perfil de cota, conforme as regras previstas no edital. Essa diferença reforça que a análise dos procedimentos de reserva de vagas deve considerar as mudanças normativas e administrativas entre os dois anos (UFGD, 2023; UFGD, 2024b).

Nesse sentido, a atuação das comissões institucionais orienta-se pela legislação nacional, que compreende a pessoa com deficiência como aquela que possui impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas

barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Essa concepção, prevista na Lei Brasileira de Inclusão, desloca a análise da deficiência de uma perspectiva exclusivamente centrada no diagnóstico individual para uma compreensão que considera também as barreiras sociais, institucionais e educacionais que atravessam o acesso e a permanência na Educação Superior. Essa abordagem se expressa, na legislação, pela avaliação biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar quando necessária, considerando não apenas os impedimentos nas funções e estruturas do corpo, mas também fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitações no desempenho de atividades e restrições de participação (Brasil, 2015).

Entretanto, a materialização da avaliação biopsicossocial no contexto dos processos seletivos constitui um desafio institucional. Isso porque a análise da condição de pessoa com deficiência, para fins de reserva de vagas, tende a ocorrer em prazos reduzidos e a partir de documentos previamente apresentados pelos candidatos, o que pode limitar a compreensão mais ampla das barreiras vivenciadas por esses sujeitos. Desse modo, permanece o desafio de articular a exigência documental à concepção biopsicossocial de deficiência, evitando que o processo de verificação se restrinja a uma leitura exclusivamente médica ou diagnóstica.

Assim, a efetivação dessa perspectiva demanda critérios claros, equipes qualificadas, procedimentos institucionais acessíveis e condições administrativas que permitam avaliar a deficiência em sua relação com as barreiras sociais, educacionais e institucionais. No âmbito da Educação Superior, esse desafio é especialmente relevante, pois a reserva de vagas não deve se limitar à comprovação documental da deficiência, mas deve estar articulada a políticas de acessibilidade, acompanhamento e permanência acadêmica.

4.1.3 Participação de candidatos com deficiência nos vestibulares

O levantamento das inscrições no vestibular da UFGD para 2024 e 2025, considerando apenas a primeira opção de curso de cada candidato, com um Cadastro de Pessoa Física (CPF) por inscrição, evidencia que o aumento no número absoluto de inscritos não foi acompanhado por um crescimento proporcional na participação de pessoas com deficiência.

Em 2024, havia cerca de 6.170 candidatos inscritos no vestibular da UFGD, entre os quais 51 pleitearam a reserva de vagas para pessoas com deficiência, representando aproximadamente 0,83% do total. No ano seguinte, o número de inscritos subiu para cerca de 6.944, com 94 candidatos pleiteando essa modalidade de reserva, o que corresponde a aproximadamente 1,35% do total. Embora tenha ocorrido aumento absoluto de 43 candidatos

nessa modalidade, a participação de candidatos com deficiência no vestibular permaneceu proporcionalmente reduzida, ainda que tenha apresentado crescimento em relação ao ano anterior.

Esse dado indica que o aumento no número de inscritos PcD não necessariamente representa uma participação proporcionalmente expressiva desse público no processo seletivo. Tal cenário sugere a necessidade de ampliar a divulgação dos editais e dos procedimentos relacionados às reservas de vagas, especialmente no que se refere aos critérios de inscrição, à documentação exigida, às etapas de verificação e às formas de acompanhamento do processo seletivo. Além disso, evidencia a importância de garantir acessibilidade comunicacional nas informações institucionais, de modo que os candidatos com deficiência possam compreender, acessar e utilizar as orientações do edital com maior segurança e autonomia.

Os dados também revelam concentração dos candidatos em poucos cursos. Em 2024, mais da metade dos inscritos na reserva de vagas para pessoas com deficiência optou por Medicina, com 29 dos 51 candidatos, o que corresponde a aproximadamente 56,9% do total. O curso de Direito recebeu 7 candidatos, equivalente a 13,7%, enquanto Engenharia de Computação registrou 3 candidatos, correspondendo a 5,9%. Artes Cênicas, Nutrição e Psicologia tiveram 2 candidatos cada, representando cerca de 3,9% em cada curso. Os demais 6 candidatos distribuíram-se entre Agronomia, Ciências Biológicas Bacharelado, Ciências Sociais, Letras, Química e Zootecnia, todos com apenas 1 inscrito.

Assim, observa-se que a procura por vagas reservadas para pessoas com deficiência esteve fortemente concentrada em Medicina e Direito. Essa concentração acompanha uma tendência geral dos processos seletivos, nos quais determinados cursos costumam apresentar maior demanda também entre candidatos sem deficiência. No entanto, no caso das vagas PcD, a baixa procura pelos demais cursos merece atenção, pois pode indicar desafios relacionados à divulgação das modalidades de reserva, ao conhecimento dos candidatos sobre seus direitos e à acessibilidade comunicacional das informações do edital.

Em 2025, a concentração da procura por vagas reservadas para pessoas com deficiência permaneceu expressiva. Dos 94 candidatos inscritos nessa modalidade, 67 optaram pelo curso de Medicina, o que corresponde a aproximadamente 71,3% do total. Em seguida, Direito e Psicologia registraram 7 candidatos cada, representando cerca de 7,4% cada um. Os demais 13 candidatos distribuíram-se entre Administração, Biotecnologia, Ciências Biológicas Bacharelado, Ciências Biológicas Licenciatura, Educação Física, Engenharia Mecânica, Nutrição e Sistemas de Informação. A comparação entre os dois anos indica que a procura por

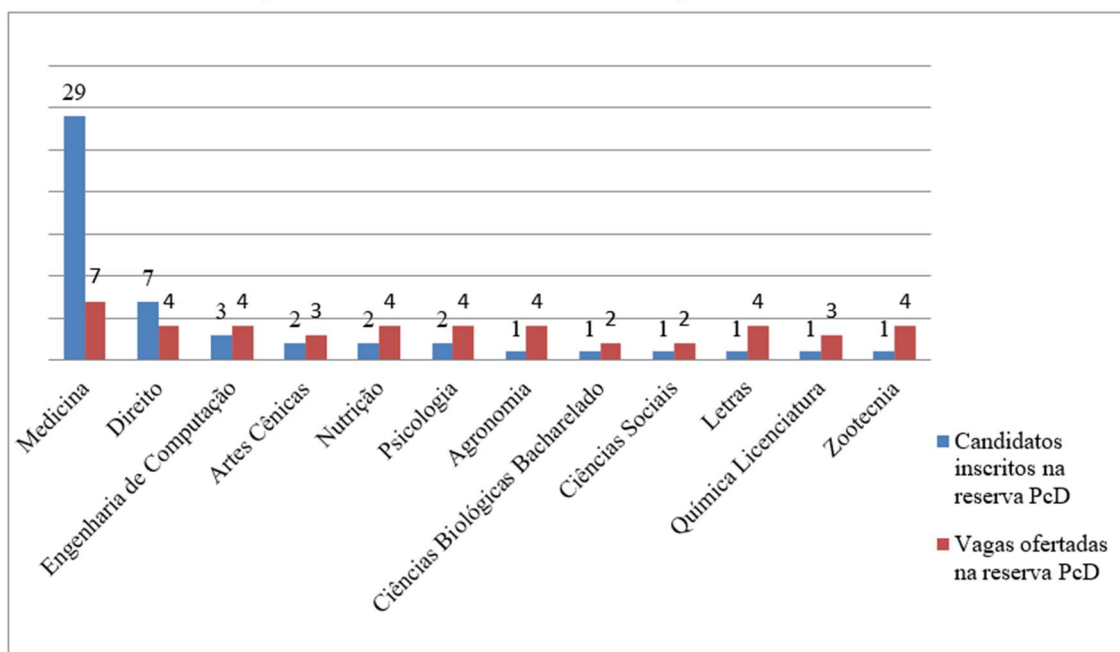
vagas reservadas permaneceu concentrada em poucos cursos, ao passo que várias graduações registraram baixa ou nenhuma demanda específica nessa modalidade.

Essa leitura precisa ser articulada à própria organização das vagas nos editais. No caso de Medicina, observa-se que o curso manteve o total de 60 vagas anuais nos dois processos seletivos, mas apresentou alteração na quantidade de vagas identificadas como PcD. No PSV 2024, eram 7 vagas vinculadas às categorias PcD; no PSV 2025, esse número passou para 4.

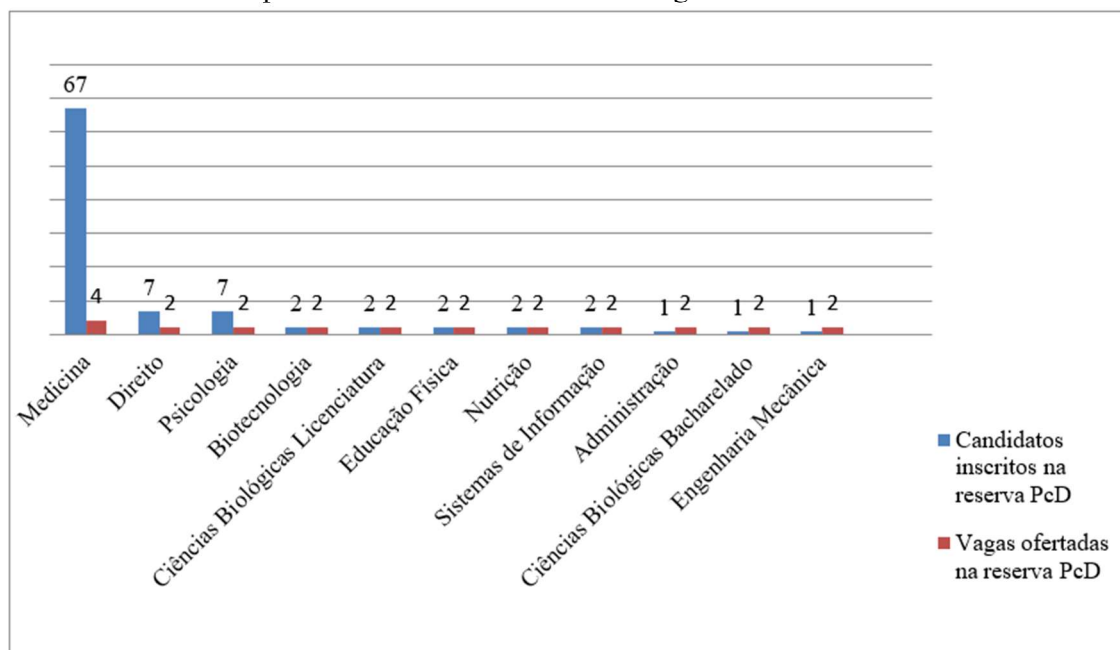
Essa redução não indica diminuição da oferta total do curso, mas resulta da redistribuição interna das vagas reservadas no edital de 2025, conforme os critérios de renda, escola pública, pertencimento étnico-racial, condição de deficiência, categoria quilombola e egressos de escola pública. Assim, o caso de Medicina evidencia que a quantidade de vagas PcD não depende apenas do total de vagas ofertadas pelo curso, mas da forma como cada edital organiza e operacionaliza as subcategorias da política de cotas.

A seguir, dois gráficos comparam a relação entre demanda e oferta de vagas reservadas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação da UFGD, nos vestibulares de 2024 e 2025. Para auxiliar a conferência, a filtragem e a comparação desses dados, foi desenvolvido um painel interativo, elaborado a partir das bases institucionais fornecidas pela UFGD. A ferramenta permitiu organizar as informações por ano, curso e modalidade de ingresso, contribuindo para a elaboração dos gráficos comparativos apresentados a seguir.

Gráfico 3 – Comparativo de demanda e oferta de vagas reservadas – PSV 2024/UFGD



Fonte: A autora (2026).

Gráfico 4 – Comparativo de demanda e oferta de vagas reservadas – PSV 2025/UFGD

Fonte: A autora (2026).

A visualização dos dados reforça que, embora houvesse vagas reservadas para pessoas com deficiência em diferentes graduações, a demanda dos candidatos concentrou-se em poucos cursos, especialmente Medicina e Direito. Consequentemente, observa-se a possibilidade de baixa ocupação inicial ou de redistribuição de vagas em cursos de menor procura. Esse fenômeno não pode ser compreendido apenas pela existência formal de vagas, pois também envolve fatores como expectativas sociais, percepção sobre as condições de permanência, barreiras institucionais e acesso à informação sobre os cursos e sobre a própria política de reserva de vagas.

Nesse sentido, a menor procura por determinadas vagas PcD não deve ser interpretada, de forma imediata, como ausência de interesse de pessoas com deficiência por esses cursos. Os dados indicam uma distribuição desigual das inscrições entre as opções de curso, mas não permitem afirmar, isoladamente, quais fatores explicam essa concentração. Assim, a análise requer cautela, especialmente porque a escolha do curso pode envolver múltiplos elementos, como trajetória escolar anterior, expectativas acadêmicas, conhecimento sobre as modalidades de ingresso e acesso às informações do processo seletivo.

Além disso, com a sistemática introduzida pela Lei nº 14.723/2023, os candidatos cotistas passaram a concorrer inicialmente às vagas de ampla concorrência e, somente quando necessário, às vagas reservadas. Desse modo, parte dos estudantes com deficiência pode

ingressar pela ampla concorrência, não aparecendo nos dados específicos da reserva PcD, o que exige cautela na interpretação de eventual baixa ocupação ou ociosidade dessas vagas.

Para reduzir esse distanciamento entre a oferta de vagas e a procura efetiva, torna-se relevante considerar não apenas os investimentos internos em acessibilidade, mas também ações de divulgação, orientação e acolhimento institucional voltadas aos candidatos com deficiência. Essas ações podem contribuir para ampliar o acesso às informações sobre as modalidades de reserva de vagas, os critérios de inscrição, a documentação exigida, as etapas de verificação e os canais institucionais de apoio ao candidato. Além disso, a acessibilidade comunicacional dos editais e das orientações institucionais constitui aspecto importante para que os candidatos compreendam o processo seletivo com maior segurança e autonomia.

4.2 Perfil dos estudantes com deficiência matriculados

No recorte temporal de 2024 e 2025, a análise do perfil discente contemplou o universo de estudantes com deficiência matriculados nos cursos presenciais de graduação da UFGD, independentemente da modalidade de ingresso registrada. Diferentemente da análise da oferta de vagas, concentrada nos editais dos Processos Seletivos de Vestibular (PSV), este mapeamento considerou as matrículas efetivadas constantes nas bases administrativas fornecidas pela CGAC/PROGRAD. Desse modo, foram incluídos estudantes ingressantes por diferentes formas de acesso à universidade, como PSV, Sistema de Seleção Unificada (SiSU), seleções para vagas remanescentes e demais modalidades registradas institucionalmente.

O mapeamento fundamenta-se em dois arquivos fornecidos por essa coordenadoria: o primeiro, denominado Dados de Matrículas Gerais, contém informações sobre os discentes dos cursos presenciais; e o segundo, intitulado Dados de Matrículas – Reserva de Vagas para Pessoas com Deficiência, reúne os registros dos estudantes que efetivaram matrícula por meio das vagas reservadas a pessoas com deficiência.

Após a descrição dos critérios de classificação adotados pela CGAC/PROGRAD, este subitem apresenta o número de ingressos, a distribuição por curso e por tipo de deficiência, bem como as diferenças entre estudantes que ingressaram pela reserva de vagas e aqueles que apenas autodeclararam possuir deficiência no sistema acadêmico.

As políticas de reserva de vagas da UFGD seguem a Lei nº 12.711/2012 e suas alterações, especialmente a Lei nº 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiência no sistema de cotas, além de normativos institucionais próprios. Nesse contexto, a condição de cotista está vinculada à forma de ingresso do estudante, isto é, ao preenchimento de vaga por meio das modalidades de reserva previstas no processo seletivo. Assim, nem todo estudante que

informa possuir deficiência é considerado cotista institucionalmente, pois, segundo a CGAC/PROGRAD, um discente pode ter ingressado por acesso universal ou por outra modalidade de reserva, sem utilizar a reserva de vaga PcD.

Ainda conforme as informações fornecidas pelo setor, apenas os estudantes que ingressam pela reserva de vagas PcD têm o campo “Necessidade Especial” preenchido, no momento da matrícula, com base em laudo médico contendo a indicação da Classificação Internacional de Doenças (CID). Para os demais estudantes, a informação decorre de autodeclaração, sem exigência de laudo para fins de ingresso. Nesses casos, o registro permanece como informação autodeclarada no sistema acadêmico, não caracterizando, necessariamente, ingresso pela modalidade de reserva de vagas.

De acordo com a mesma fonte, o NuMIAC solicita periodicamente a relação de estudantes que se declararam PcD, para fins de acompanhamento institucional. No entanto, a apresentação de laudo é exigida quando o estudante solicita acompanhamento ou atendimento específico pelo Núcleo.

As categorias registradas no campo institucional “Necessidade Especial” estão vinculadas às opções utilizadas no sistema do Censo da Educação Superior/INEP, conforme informado pela CGAC/PROGRAD. Na base analisada, aparecem registros como física, auditiva, surdez, baixa visão, cegueira, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação, múltipla e visão monocular, além de categorias genéricas ou ambíguas, como “outras necessidades”, “condutas típicas”, “mental” e “não informado”, que demandaram atenção durante a análise dos dados. Segundo a CGAC/PROGRAD, a categoria “não informado” refere-se a situações em que o CID apresentado ainda não havia sido cadastrado no sistema; já “outras necessidades” corresponde aos casos em que o CID não estava contemplado nas opções disponíveis no sistema acadêmico.

Ressalta-se que a categoria “mental”, presente na base institucional, corresponde à nomenclatura administrativa do sistema analisado, mas se encontra em desuso na legislação brasileira atual, sendo mais adequado o uso de “deficiência intelectual”, conforme a perspectiva adotada pela Lei Brasileira de Inclusão. Além disso, a presença de categorias genéricas ou sem detalhamento, especialmente “não informado” e “outras necessidades”, pode dificultar o mapeamento preciso do perfil discente e a produção de indicadores institucionais voltados ao planejamento de ações pedagógicas e de acessibilidade.

O estudo quantitativo baseou-se nas planilhas encaminhadas pela CGAC/PROGRAD, às quais foi aplicado filtro para considerar exclusivamente as matrículas de ingressantes dos cursos presenciais de graduação nos anos de 2024 e 2025. Após esse recorte, identificou-se um

total de 2.519 matrículas, das quais 555 apresentavam registro no campo institucional “Necessidade Especial”, enquanto 1.964 estavam registradas na categoria “Nenhuma necessidade especial”.

Entre os 555 estudantes com registro no campo institucional “Necessidade Especial”, 49 ingressaram especificamente por meio da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência, distribuídos entre diferentes cursos presenciais no período analisado. Os demais 506 estudantes não foram identificados, na base analisada, como ingressantes pela reserva PcD. Nesses casos, conforme informações da CGAC/PROGRAD, o registro da deficiência ou necessidade especial decorre de autodeclaração no sistema acadêmico, sem exigência de laudo médico para fins de ingresso. Diferentemente, para os estudantes que ingressaram pela reserva de vagas PcD, o preenchimento do campo “Necessidade Especial” foi realizado com base em documentação comprobatória apresentada no momento da matrícula.

Essa distinção evidencia que o registro de deficiência ou necessidade especial no sistema acadêmico não corresponde, necessariamente, ao ingresso pela modalidade de reserva de vagas PcD. Assim, a análise diferencia os estudantes que ingressaram institucionalmente como cotistas PcD daqueles que possuem registro no campo “Necessidade Especial”, mas acessaram a universidade por outras formas de ingresso.

4.2.1 Número de matriculados e distribuição geral

Ao considerar apenas os ingressantes dos anos de 2024 e 2025, a base de matrículas dos cursos presenciais da UFGD registrou 1.078 estudantes em 2024 e 1.441 estudantes em 2025. O Quadro 3 sintetiza a distribuição dos matriculados segundo a existência de registro de deficiência na base interna.

Quadro 5 - Número de estudantes matriculados em 2024 e 2025, segundo o registro no campo “Necessidade Especial”

Ano de ingresso	Nº total de matriculados	Nº de matriculados com registro no campo “Necessidade Especial”	Nº de matriculados com registro “Nenhuma necessidade especial”
2024	1.078	46	1.032
2025	1.441	502	939
Total	2.519	548	1.971

Nota: O número de 502 estudantes matriculados com registro no campo “Necessidade Especial” em 2025 é composto por 34 estudantes com a tipologia da deficiência identificada e categorizada e por 468 registros classificados como “não informado”. Ressalta-se que essa categoria não indica, necessariamente, ausência de deficiência ou de declaração por parte do discente, mas se refere às situações em que a condição foi registrada no sistema acadêmico sem que houvesse, no momento da

coleta dos dados, a correspondente classificação por tipo de deficiência associada ao CID, em razão de pendências na atualização desses registros no sistema.

Fonte: A autora (2025).

Durante a análise dos dados, observou-se a presença expressiva da categoria “não informado” no campo destinado ao registro da deficiência, especialmente no ano de 2025. Para compreender esse procedimento, foi realizado contato com a CGAC/PROGRAD, que informou que as opções do campo “Necessidade Especial” estão vinculadas ao sistema do Censo da Educação Superior/INEP. Segundo o setor, quando identificada a necessidade de atualização, é realizada interlocução com o recenseador responsável e, posteriormente, encaminhada solicitação ao setor de informática para ajuste no sistema acadêmico.

Ainda conforme a CGAC/PROGRAD, a ausência de cadastramento ou classificação do CID no sistema acadêmico não impede o acompanhamento realizado pelo NuMIAc, pois esse atendimento ocorre de forma independente dos registros acadêmicos. Contudo, essa situação pode interferir nos levantamentos institucionais, especialmente quando há incompatibilidade entre os dados registrados no sistema acadêmico e as informações migradas para o Censo da Educação Superior.

A partir dessas informações, observa-se que a não atualização dos registros pode repercutir na visibilidade institucional desses estudantes e, conseqüentemente, no planejamento de ações, políticas e serviços voltados à acessibilidade. Em fevereiro de 2026, foi realizado novo contato com a CGAC/PROGRAD para verificar a atualização desses registros; contudo, o setor informou que os dados disponibilizados não haviam sofrido alterações, possivelmente porque novas atualizações ocorreriam apenas após a abertura dos dados referentes aos ingressantes de 2026, ainda em andamento no momento do contato.

4.2.2 Distribuição de matrículas por tipo de deficiência

Ao quantificar as ocorrências por tipo de registro nos anos de 2024 e 2025, optou-se por manter as nomenclaturas originais extraídas dos bancos de dados da CGAC/PROGRAD. Essa decisão metodológica teve como finalidade preservar a correspondência direta com os registros institucionais e com as fontes analisadas, embora, como já sinalizado, algumas categorias apresentem limites conceituais ou terminológicos em relação à perspectiva adotada pela LBI, como ocorre com a categoria “Mental”.

É importante ressaltar que o quantitativo total de matriculados abrange todos os estudantes que apresentavam registro no campo institucional “Necessidade Especial” no ato da matrícula, independentemente da modalidade de ingresso, seja por reserva de vagas, ampla

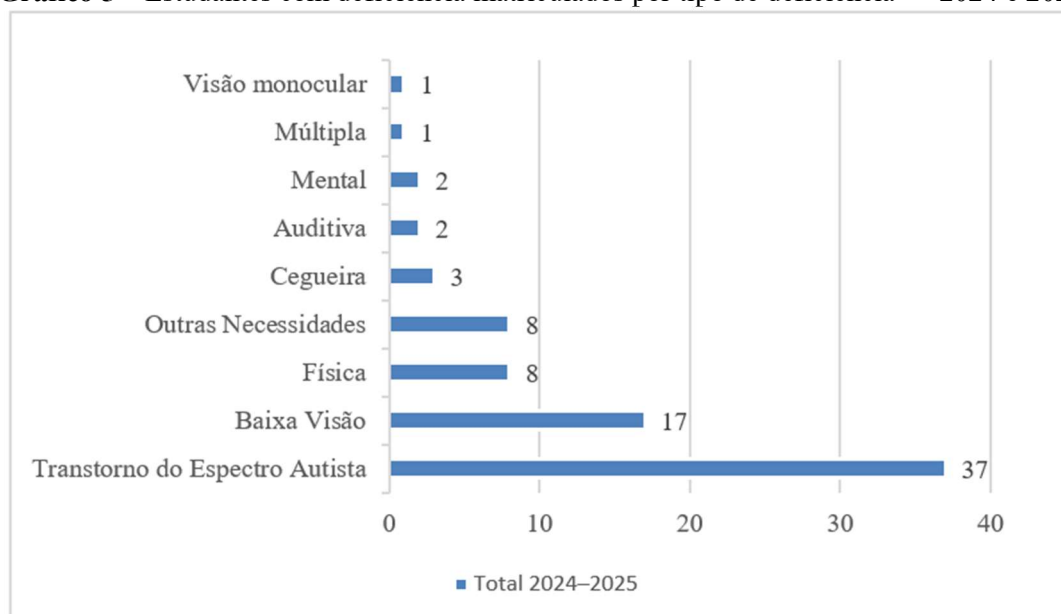
concorrência ou outra forma de acesso. O Quadro 6 apresenta a distribuição desses dados por ano, conforme as categorias disponíveis no registro institucional, incluindo a categoria “não informado”.

Quadro 6 – Número de estudantes matriculados em 2024 e 2025, segundo o registro no campo “Necessidade Especial”

Registro no campo “Necessidade Especial”	Nº matriculados 2024	Nº matriculados 2025
Não informado	–	468
Transtorno do Espectro Autista	18	19
Baixa visão	12	5
Física	4	4
Outras necessidades	5	3
Cegueira	2	1
Auditiva	2	–
Mental	1	1
Múltipla	1	–
Visão monocular	1	–
Surdez	–	1
Total	46	502

Fonte: A autora (2025).

Para complementar a análise quantitativa e facilitar a visualização da representatividade de cada categoria, o Gráfico 5 sintetiza o total de estudantes com tipologia identificada no campo “Necessidade Especial” no período de 2024 e 2025. A categoria “não informado” não foi incluída no gráfico, pois não corresponde a uma tipologia específica de deficiência, mas a registros que, no momento da coleta dos dados, ainda não apresentavam classificação associada ao CID no sistema acadêmico.

Gráfico 5 – Estudantes com deficiência matriculados por tipo de deficiência — 2024 e 2025

Nota: O gráfico considera apenas os registros com tipologia identificada no campo “Necessidade Especial”. Não foram incluídos os 468 registros classificados como “não informado” em 2025, por não corresponderem a uma tipologia específica de deficiência no momento da coleta dos dados.

Fonte: A autora (2025).

A análise dos indicadores revela um aspecto relevante no perfil dos estudantes com registro de deficiência ou necessidade especial matriculados na UFGD nos anos de 2024 e 2025: entre os registros com tipologia identificada, há predominância de estudantes com TEA, que representam 46,3% do total categorizado.

Esse resultado indica a necessidade de atenção institucional às demandas pedagógicas, comunicacionais, sensoriais e relacionais associadas a esse público, especialmente no que se refere ao planejamento de apoios acadêmicos, estratégias de permanência e ações previstas na política institucional de acessibilidade. Além disso, a concentração de registros nessa categoria também aponta para a importância de aprimorar os processos institucionais de verificação, classificação e atualização das informações sobre deficiência, de modo a qualificar os dados acadêmicos e subsidiar ações mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Em seguida, a baixa visão aparece como a segunda maior categoria, correspondendo a 21,3% dos registros categorizados. Esse dado aponta para a relevância de suportes pedagógicos e comunicacionais, como materiais digitais acessíveis, ampliação de fonte, recursos de leitura e tecnologia assistiva. A categoria “Física”, com 10,0%, também evidencia a necessidade de manutenção e ampliação das condições de acessibilidade arquitetônica e de mobilidade nos espaços institucionais. Já a categoria “Outras necessidades”, igualmente com 10,0%, sinaliza a heterogeneidade das demandas registradas e reforça a importância de aprimorar a precisão na

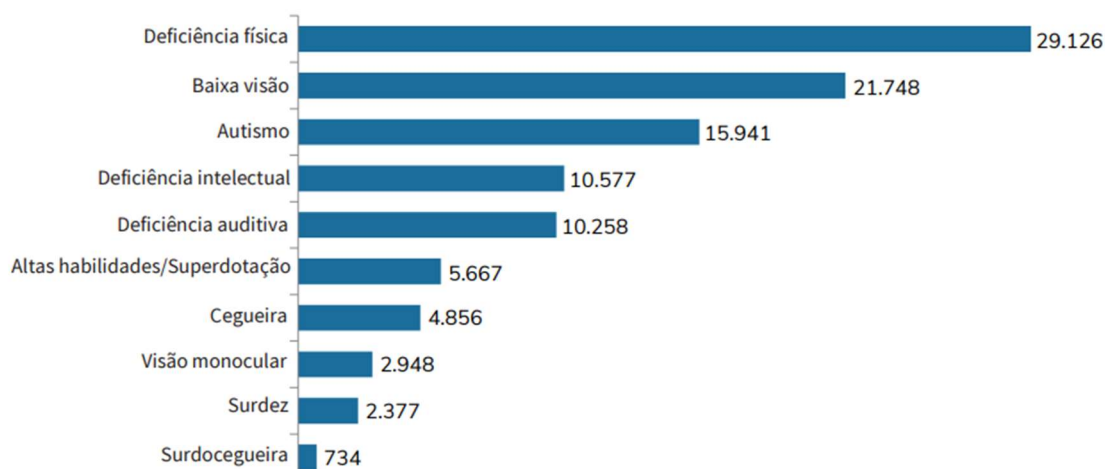
coleta e atualização dos dados institucionais, de modo a subsidiar o planejamento de recursos, serviços e ações de acessibilidade.

Dessa forma, os dados não apenas descrevem o perfil dos estudantes, mas também indicam demandas que devem orientar a política institucional de acessibilidade, especialmente no que se refere à identificação das necessidades educacionais, à oferta de apoios específicos, ao acompanhamento acadêmico e à organização de condições que favoreçam a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

4.2.3 O perfil da UFGD em contraste com o cenário nacional

Para contextualizar o perfil dos estudantes com deficiência matriculados na UFGD em relação ao cenário brasileiro, o Gráfico 6 apresenta a distribuição das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior brasileira, por tipo de deficiência, conforme dados do Censo da Educação Superior 2024, divulgado pelo INEP em 2025.

Gráfico 6 - Matrículas de graduação por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil – 2024



Fonte: INEP (2026).

No contexto brasileiro, os dados do Censo da Educação Superior 2024 indicam que 95.572 estudantes matriculados em cursos de graduação declararam alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Considerando que uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de declaração, observa-se que a deficiência física corresponde ao maior número de registros, com 29.126 declarações, seguida pela baixa visão, com 21.748, e pelo autismo, com 15.941 registros. Essas três categorias representam, respectivamente, 30,5%, 22,8% e 16,7% das declarações informadas no país (Inep, 2026).

O dado referente ao autismo merece destaque, pois aparece como a terceira declaração mais frequente em 2024, superando a deficiência intelectual, com 10.577 registros, e a deficiência auditiva, com 10.258. Esse resultado contribui para contextualizar a realidade observada na UFGD, na qual a categoria “Transtorno do Espectro do Autismo” também apresenta peso expressivo entre os estudantes com registro no campo institucional “Necessidade Especial” e entre os ingressantes por reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Ao relacionar os dados locais com o panorama nacional apresentado no Gráfico 6, observa-se uma diferença importante no perfil da UFGD. Enquanto, no Brasil, a deficiência física e a baixa visão aparecem como as categorias com maior número de declarações de matrículas, nos dados da UFGD apresentados no Gráfico 5 verifica-se uma inversão dessa hierarquia entre os registros categorizados: a categoria “Transtorno do Espectro Autista” assume a maior concentração, representando 46,3% dos registros com tipologia identificada no campo “Necessidade Especial”. Esse percentual sugere uma presença proporcionalmente superior desse grupo entre os registros categorizados da UFGD, em comparação com a distribuição nacional apresentada pelo Censo da Educação Superior.

4.2.4 Ingresso pela reserva de vagas para pessoas com deficiência

Como discutido anteriormente, as vagas reservadas às pessoas com deficiência na UFGD são organizadas no interior da política de ações afirmativas, considerando a reserva destinada a estudantes egressos de escola pública e a proporção populacional de pessoas com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul, indicada nos editais dos processos seletivos (UFGD, 2023; UFGD, 2024b). Desse modo, a quantidade final de vagas PcD não corresponde a um percentual aplicado diretamente sobre o total geral de vagas, mas resulta da forma como cada edital operacionaliza as categorias de reserva, os critérios de renda, pertencimento étnico-racial, deficiência e demais grupos contemplados pela legislação.

A ocupação dessas vagas está condicionada ao cumprimento de critérios específicos, como a formação integral em escola pública, o enquadramento na modalidade de reserva escolhida e a comprovação da condição de pessoa com deficiência, mediante apresentação da documentação exigida e validação por comissão institucional (UFGD, 2023; UFGD, 2024b).

A sistematização dos ingressos efetivados por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência indica o ingresso de 18 estudantes em 2024 e 24 em 2025, conforme planilhas institucionais fornecidas pela CGAC/PROGRAD. O quadro 7 a seguir detalha a distribuição desses registros por categoria registrada no campo institucional “Necessidade Especial”,

evidenciando o perfil dos discentes que acessaram a instituição por essa modalidade de reserva.

Para a análise dos ingressantes por reserva de vagas para pessoas com deficiência, foram considerados apenas os estudantes cuja lista de ocupação indicou o ingresso por essa modalidade. As nomenclaturas das categorias foram mantidas conforme o registro no campo institucional “Necessidade Especial”, preservando a correspondência direta com a base de dados analisada.

Quadro 7 – Ingressantes que ocuparam reserva de vagas para pessoas com deficiência, segundo o registro no campo “Necessidade Especial” – 2024 e 2025

Registro no campo ‘Necessidade Especial	Nº de ingressantes 2024	Nº de ingressantes 2025
Transtorno do Espectro Autista	8	15
Física	3	6
Baixa visão	2	1
Outras necessidades	–	1
Cegueira	1	1
Auditiva	1	–
Mental	1	–
Múltipla	1	–
Visão monocular	1	–
Total	18	24

Nota: as nomenclaturas das categorias foram mantidas conforme o registro no campo “Necessidade Especial” da base institucional. Para este quadro, foram considerados apenas os estudantes cuja lista de ocupação indicou reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Fonte: A autora (2025).

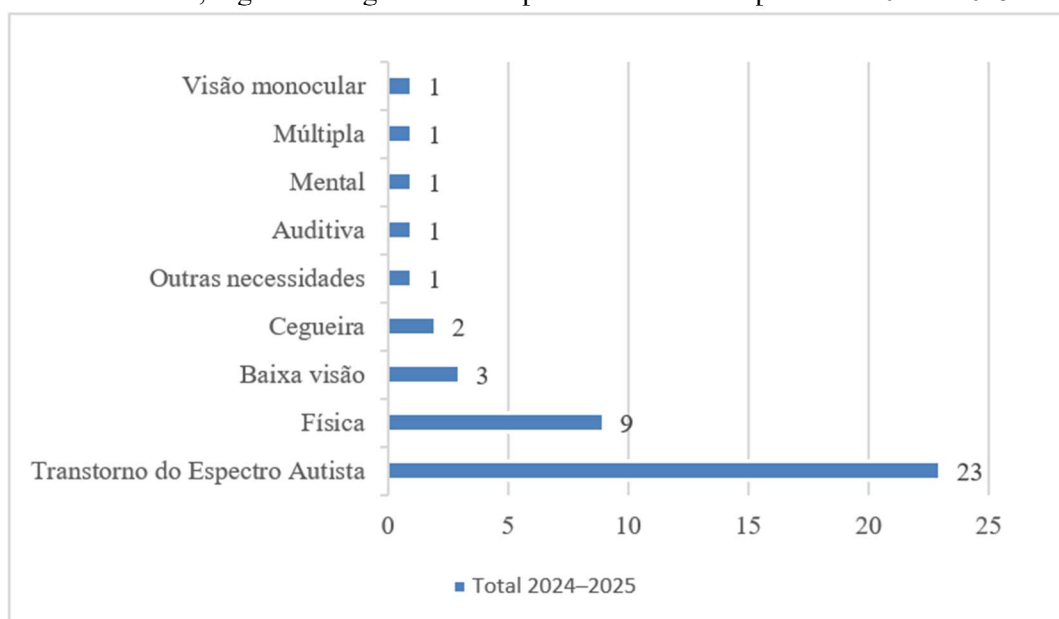
A distribuição dos ingressantes que ocuparam reserva de vagas para pessoas com deficiência, apresentada no Quadro 5, revela que as categorias “Transtorno do Espectro Autista” e “Física” concentram a maior parte dos ingressos efetivados por essa modalidade no período de 2024 a 2025. A categoria “Transtorno do Espectro Autista” representa, isoladamente, o maior número de ingressantes pela reserva de vagas PcD, com 8 registros em 2024 e 15 em 2025.

Em contraste com essa concentração, observa-se baixa representatividade de outras categorias registradas na base institucional, como “Outras necessidades”, “Auditiva”, “Mental”, “Múltipla” e “Visão monocular”, que apresentaram apenas um ingresso cada no período analisado. Essa baixa frequência sugere que a existência formal de vagas reservadas não garante, por si só, a ocupação equilibrada entre os diferentes grupos de estudantes com deficiência. Entre os fatores que podem interferir no ingresso efetivo, destacam-se a complexidade na obtenção de documentação comprobatória, a insuficiência de informações

sobre a política de cotas e as barreiras presentes na trajetória escolar anterior ao ingresso na Educação Superior.

Para facilitar a visualização desse perfil e analisar a concentração dos ingressos por reserva de vagas, o Gráfico 7 sintetiza o contingente total de estudantes que ingressaram na UFGD por essa modalidade no período analisado.

Gráfico 7 - Distribuição dos ingressantes que ocuparam reserva de vagas para pessoas com deficiência, segundo o registro no campo “Necessidade Especial” – 2024 e 2025



Fonte: A autora (2025).

A observação do Gráfico 7 permite identificar o perfil de acesso à UFGD por meio da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos anos de 2024 e 2025. O dado de maior destaque é a predominância da categoria “Transtorno do Espectro Autista”, que totalizou 23 ingressos, representando aproximadamente 54,8% do total de 42 ingressos efetivados por essa modalidade. Essa concentração pode indicar maior demanda de candidatos com esse registro pela política de reserva de vagas ou maior presença desse grupo entre os registros validados no período analisado.

As três maiores categorias, “Transtorno do Espectro Autista”, “Física” e “Baixa visão”, concentram conjuntamente 83,3% do total de ingressos por reserva de vagas. Em contrapartida, grupos com menor representatividade, como “Outras necessidades”, “Auditiva”, “Mental”, “Múltipla” e “Visão monocular”, registraram apenas um ingresso cada no período analisado. Essa disparidade sugere variações na procura, na comprovação documental ou nas condições de acesso conforme o tipo de deficiência, reforçando a necessidade de estratégias de divulgação, orientação e suporte diferenciadas para cada perfil. Além disso, essa distribuição também

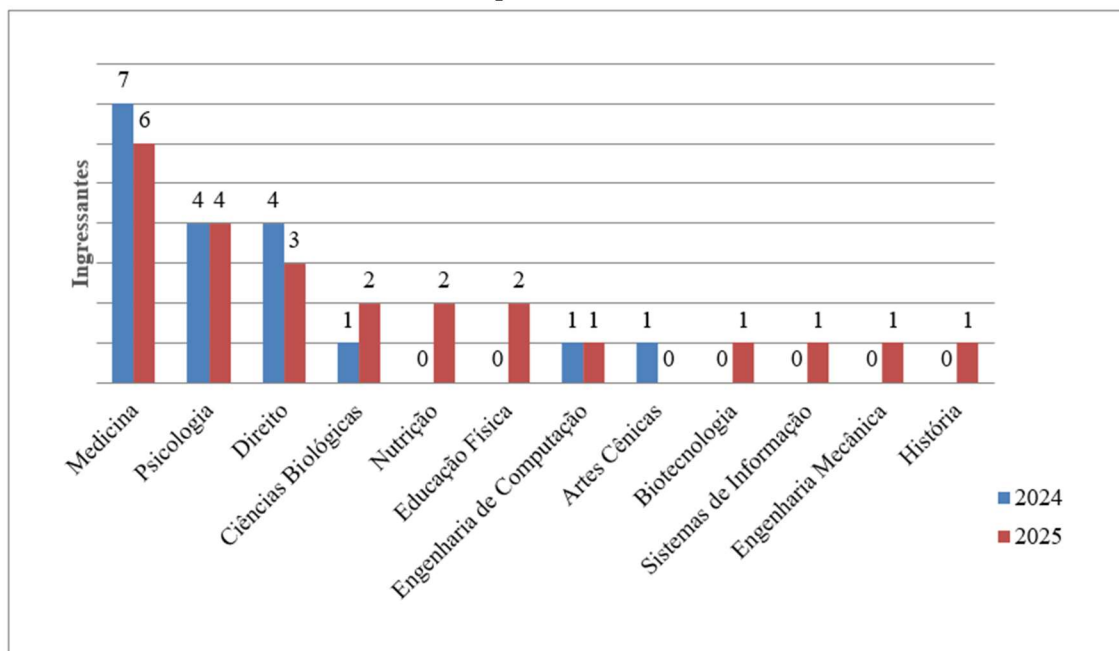
levanta reflexões sobre o percurso educacional anterior desses estudantes, especialmente no Ensino Médio, uma vez que as condições de acesso, permanência e conclusão nessa etapa podem influenciar diretamente a chegada à Educação Superior.

4.2.5 Cursos com maior concentração de ingressos pela reserva de vagas para pessoas com deficiência

A distribuição dos ingressantes por curso na UFGD demonstra que a ocupação das vagas reservadas para pessoas com deficiência não ocorre de forma homogênea entre as diferentes áreas do conhecimento. Para esta análise, foram considerados apenas os estudantes cuja lista de ocupação indicou reserva de vagas para pessoas com deficiência, agrupados por curso e ano de ingresso.

Essa distribuição revela padrões de concentração em determinadas graduações, o que pode estar relacionado tanto às escolhas profissionais dos estudantes quanto às características dos cursos, aos níveis de concorrência e às expectativas sociais associadas a determinadas formações. O Gráfico 8, apresentado a seguir, detalha o comparativo anual dos cursos com ingressantes por essa modalidade nos anos de 2024 e 2025.

Gráfico 8 - Distribuição dos ingressantes que ocuparam reserva de vagas para pessoas com deficiência, por curso – 2024 e 2025



Fonte: A autora (2025).

Conforme evidenciado pelos dados, o curso de Medicina apresentou a maior concentração de ingressos por reserva de vagas para pessoas com deficiência, registrando sete

ingressos em 2024 e seis em 2025, totalizando 13 estudantes no período analisado. Em seguida, destaca-se o curso de Psicologia, com quatro ingressos em cada ano, e o curso de Direito, que somou sete registros no total. Esses dados indicam maior concentração em cursos vinculados às áreas da Saúde e das Ciências Sociais Aplicadas.

Além desses cursos, observa-se que, em 2025, houve registro de ingressantes em graduações que não haviam apresentado ocupação por essa modalidade no ano anterior, como Nutrição e Educação Física, com dois ingressos cada, além de Biotecnologia, Sistemas de Informação, Engenharia Mecânica e História, com um ingresso cada. Em contrapartida, a presença em áreas vinculadas à tecnologia, como Engenharia de Computação e Sistemas de Informação, ainda se mostrou reduzida em comparação aos cursos com maior concentração.

Em síntese, os dados sugerem que, embora a reserva de vagas esteja formalmente disponível em diferentes cursos, sua ocupação efetiva apresenta concentração em determinadas graduações. Esse padrão pode estar relacionado a fatores simbólicos, sociais e institucionais, como expectativas sobre o mercado de trabalho, trajetórias escolares anteriores, acesso à informação sobre os cursos e percepções sobre possibilidades de permanência e êxito acadêmico. Assim, a análise da distribuição por curso contribui para compreender não apenas o ingresso, mas também os sentidos atribuídos às escolhas acadêmicas dos estudantes com deficiência na instituição.

4.3 Discussão integrada dos resultados

Os resultados apresentados permitem afirmar que a inclusão de estudantes com deficiência na UFGD não pode ser analisada apenas a partir da existência formal de vagas reservadas. Embora a universidade se mostre alinhada ao marco normativo nacional que organiza o ingresso nas instituições federais, especialmente à Lei nº 12.711/2012, à Lei nº 13.409/2016, à Lei nº 14.723/2023 e à Lei Brasileira de Inclusão, os dados demonstram que a previsão legal, isoladamente, não garante ocupação proporcional, visibilidade estatística nem, por consequência, inclusão acadêmica em sentido mais amplo.

Nesta mesma direção, analisando as normativas sob a lente da teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias, Hora e Pantaleão (2018) e Hora, Bazilatto e Pantaleão (2023) argumentam que o amparo legal, isoladamente, é insuficiente. Os autores destacam que quando o Estado falha em ofertar condições concretas para a estabilidade da Educação Especial, ocorre um impacto negativo no próprio processo civilizador. Em outras palavras, a falha na efetivação material dos direitos previstos em lei obstrui o aprimoramento da condição humana e a

construção de um ambiente universitário que verdadeiramente incorpore o respeito e a aceitação das diferenças.

Nesse aspecto, os achados do estudo reforçam que o acesso à Educação Superior é um processo composto por etapas sucessivas, como inscrição, classificação, comprovação documental, matrícula e acompanhamento institucional, e que barreiras em qualquer uma dessas fases pode reduzir a efetividade concreta da política. A própria atualização da Lei de Cotas em 2023, ao ampliar as chances de ingresso dos candidatos cotistas por meio da disputa inicial na ampla concorrência, exige leitura analítica mais cuidadosa dos números, pois o simples cotejo entre vaga reservada e matrícula na modalidade de cota pode produzir interpretações apressadas sobre “ociosidade” ou subocupação da política (Brasil, 2012, 2015, 2016, 2023a).

Quando situado no cenário nacional, o caso da UFGD não aparece como uma exceção, mas como expressão localizada de uma tendência mais ampla. O Censo da Educação Superior 2024, ao apresentar dados específicos sobre acessibilidade, reforça a relevância dessas informações para o planejamento e a tomada de decisão institucional. Segundo o Resumo Técnico do Inep, em 2024, 95.572 estudantes de graduação declararam alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, quantitativo que, embora indique crescimento em relação a anos anteriores, ainda representa uma proporção reduzida diante do total de matrículas na Educação Superior. Entre as declarações mais frequentes no país, destacam-se a deficiência física (30,5%), a baixa visão (22,8%) e o autismo (16,7%).

Assim, a realidade observada na UFGD, marcada pela ampliação do acesso acompanhada de limites na ocupação efetiva das vagas e na sistematização dos registros, dialoga com um quadro nacional em que a expansão quantitativa ainda convive com baixa representatividade relativa e com desafios de monitoramento e permanência (Inep, 2025; Inep, 2026).

No que se refere à distribuição por curso, a concentração de ingressos em graduações como Medicina, Psicologia e Direito sugere que a escolha do curso não pode ser tratada como decisão puramente individual. Ela é atravessada por expectativas sociais de prestígio, projeções de inserção profissional, acesso desigual à informação e avaliação prévia das condições de permanência dentro da própria instituição.

Nesse sentido, a concentração observada pode ser lida como indício de que os estudantes com deficiência chegam a educação superior já marcados por trajetórias escolares desiguais e por processos seletivos que operam sobre pontos de partida distintos. Como esta pesquisa não

acompanhou diretamente a escolarização anterior nem os processos de orientação acadêmica no ensino médio, não é possível demonstrar causalidade; ainda assim, é plausível interpretar que a presença reduzida em determinados cursos se relacione a barreiras acumuladas antes do ingresso, e não apenas à oferta formal de vagas. Esse argumento se aproxima da literatura revisada no capítulo teórico, que desloca o foco do acesso abstrato para as condições reais de afiliação universitária, participação e êxito (Oliveira; Pimentel, 2019; Diniz; Silva, 2021; Guimarães et al., 2021).

A análise do perfil discente reforça a necessidade de evitar generalizações sobre “o estudante com deficiência” como se se tratasse de grupo homogêneo. Nos dados da UFGD, o Transtorno do Espectro do Autismo aparece com peso proporcional elevado, inclusive entre os ingressos por reserva de vagas, o que diferencia o perfil institucional daquele identificado pelo Inep para o conjunto nacional. Esse contraste é analiticamente relevante por duas razões. A primeira é que ele mostra que o público da política de inclusão não se distribui de forma uniforme entre tipologias de deficiência.

A segunda é que ele traz implicações pedagógicas concretas: demandas sensoriais, comunicacionais, organizacionais, relacionais e cognitivas associadas ao TEA, por exemplo, não se confundem com as necessidades mais diretamente relacionadas à deficiência física ou à baixa visão. No ambiente acadêmico, tais demandas podem envolver planejamento, organização da rotina de estudos, compreensão de instruções complexas, participação em atividades coletivas, manejo de interações sociais e formas alternativas de comunicação. Contudo, é necessário evitar uma relação automática entre diagnóstico e necessidade homogênea de apoio, pois, mesmo entre estudantes com a mesma categoria registrada, as demandas podem variar significativamente. Há casos em que o discente não solicita acompanhamento pedagógico imediato ou apresenta maior autonomia em determinadas atividades acadêmicas.

Ainda assim, isso não elimina a necessidade de a instituição dispor de fluxos de identificação, escuta e acompanhamento, uma vez que as barreiras podem emergir em diferentes momentos da trajetória universitária. Por isso, a presença expressiva de estudantes com TEA exige não apenas ações isoladas, mas também procedimentos institucionais sistemáticos de acompanhamento, formação de profissionais capacitados, estratégias de apoio às habilidades sociais e, quando necessário, recursos de comunicação alternativa. Do mesmo modo, a baixa incidência de outras categorias não autoriza concluir inexistência de demanda; ela pode refletir menor reconhecimento diagnóstico, maior dificuldade documental, menor visibilidade institucional ou obstáculos anteriores ao ingresso. Como os dados disponíveis não permitem

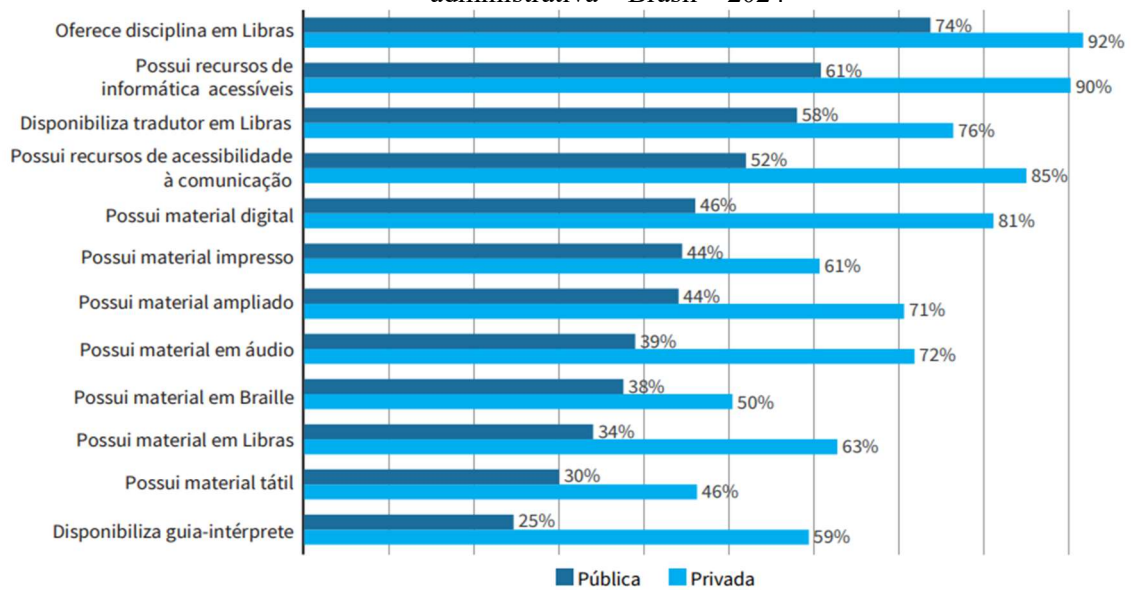
hierarquizar essas hipóteses, a interpretação deve permanecer prudente (Santos et al., 2020; Vieira; Zanon, 2023; Inep, 2026).

Outro ponto central da discussão diz respeito à organização dos dados institucionais. O estudo evidencia que parte importante do trabalho analítico dependeu de cruzamento, conferência e sistematização de bases que não estavam reunidas de forma pública, integrada e imediatamente utilizável. Nesse sentido, a presença da categoria “não informado” deve ser interpretada menos como ruído técnico e mais como indicador de invisibilidade institucional parcial. Quando a universidade não dispõe, de maneira consolidada, de dados suficientemente estáveis sobre modalidade de ingresso, curso, semestre, categoria de deficiência e trajetória acadêmica, ela reduz sua própria capacidade de planejar ações de acessibilidade, prever demandas por recursos e monitorar indicadores de permanência, retenção, evasão e conclusão.

Essa necessidade de planejamento institucional também aparece no cenário nacional. O Inep informa que, em 2024, 95% dos cursos de graduação, correspondentes a 44.034 cursos, declararam garantir condições de acessibilidade para pessoas com deficiência. O documento também aponta diferenças entre as categorias administrativas, indicando que, assim como na edição anterior, os percentuais de recursos de tecnologia assistiva disponíveis nos cursos das instituições privadas superam os das instituições públicas. Nas IES públicas, mais de 50% dos cursos declararam disponibilizar quatro recursos: disciplina em Libras, recursos de informática acessíveis, tradutor de Libras e recursos de acessibilidade à comunicação.

O Gráfico 9 apresenta esses dados por tipo de recurso e categoria administrativa, permitindo observar que a acessibilidade envolve múltiplas dimensões e deve ser considerada no planejamento institucional das universidades (Inep, 2026).

Gráfico 9 - Percentual de cursos que garantem condições de acessibilidade por tipo e categoria administrativa – Brasil – 2024



Fonte: INEP (2026).

Os dados evidenciam que a declaração de condições de acessibilidade, embora expressiva no conjunto dos cursos de graduação, apresenta variações conforme o tipo de recurso disponibilizado e a categoria administrativa da instituição. Essa diferença reforça que a acessibilidade não deve ser compreendida apenas como adequação física ou como cumprimento formal de exigências legais, mas como um conjunto articulado de recursos pedagógicos, comunicacionais, tecnológicos e humanos. No contexto da UFGD, essa leitura dialoga com a necessidade de manter registros institucionais atualizados e integrados, capazes de subsidiar o planejamento de ações de permanência e participação acadêmica dos estudantes com deficiência.

Em outras palavras, melhorar a qualidade do registro não é apenas aperfeiçoar banco de dados; é ampliar a inteligibilidade institucional sobre quem são seus estudantes e sobre quais barreiras efetivamente estruturam sua experiência universitária.

É precisamente nesse ponto que os achados empíricos desta pesquisa dialogam com estudos que também analisaram a inclusão de estudantes com deficiência a partir de dados institucionais, políticas de acesso e condições de permanência na Educação Superior. Cabral, Santos e Mendes (2018), ao problematizarem os microdados do Censo da Educação Superior, indicaram que a forma de organização e apresentação das informações pode contribuir para a invisibilidade política e institucional desse público. De modo semelhante, Buiatti e Nunes (2022), ao analisarem a experiência da Universidade Federal de Uberlândia, identificaram

subutilização de vagas reservadas para pessoas com deficiência, evidenciando que a existência formal da reserva não garante, por si só, sua ocupação efetiva.

Também se aproximam desta discussão os estudos de Cantorani et al. (2020) e Silva et al. (2025), que apontaram desafios institucionais na implementação da Lei nº 13.409/2016 e na consolidação de ações voltadas à acessibilidade e permanência. Esses trabalhos reforçam que a inclusão na Educação Superior não pode ser compreendida apenas como cumprimento normativo, mas exige planejamento institucional, registros qualificados, articulação entre setores e acompanhamento das demandas dos estudantes com deficiência. No contexto da UFGD, os dados analisados confirmam essa necessidade, ao evidenciar que a melhoria dos registros institucionais não representa apenas aperfeiçoamento técnico de banco de dados, mas condição para ampliar a compreensão sobre quem são esses estudantes, como ingressam e quais barreiras podem atravessar sua trajetória universitária.

Pesquisas sobre trajetórias universitárias de estudantes com deficiência destacam que a permanência depende da articulação entre serviços de apoio, coordenações de curso, formação docente, flexibilização pedagógica e clima institucional de pertencimento. Esse movimento teórico fortalece a leitura de que a matrícula, embora condição indispensável, não esgota a política de inclusão. No caso da UFGD, o mapeamento do ingresso funciona como base inicial, mas aponta para a necessidade de um segundo nível de análise: como esses estudantes circulam pelos cursos, acessam apoios, constroem vínculos acadêmicos e respondem ao desenho curricular efetivamente praticado pela instituição.

Nessa direção, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) deve ser incorporado à discussão como referencial explicativo e não apenas como recomendação conclusiva. Conforme o CAST, as Diretrizes do DUA constituem ferramenta aplicável a diferentes domínios para garantir que os estudantes possam acessar e participar de oportunidades de aprendizagem significativas; em português, Sebastián-Heredero (2020) sistematiza esse referencial a partir dos múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, enquanto Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022) o vinculam explicitamente aos componentes do currículo na Educação Superior.

À luz dos resultados deste estudo, o valor analítico do DUA está em deslocar o foco da suposta adaptação do estudante para a necessidade de revisão prévia do currículo, dos materiais, das metodologias e das formas de avaliação. Isso é especialmente pertinente em um cenário institucional marcado por variabilidade de perfis e por necessidades que não podem ser adequadamente respondidas apenas por soluções pontuais e reativas (Sebastián-Heredero, 2020; Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022; CAST, 2024).

No entanto, inserir o DUA na discussão exige também precisão conceitual. O DUA não substitui intérpretes de Libras, tecnologia assistiva, apoio pedagógico especializado, adaptações individualizadas ou ajustes razoáveis. Sua contribuição consiste em reduzir barreiras estruturais de base, tornando o ensino menos dependente de remediações tardias. Em termos institucionais, isso implica pensar planos de ensino com objetivos explicitados, materiais em múltiplos formatos, orientações claras, maior previsibilidade das rotinas, diversificação de linguagens de apresentação de conteúdo, alternativas de participação acadêmica e formas variadas de demonstração da aprendizagem.

Para uma universidade que apresenta presença significativa de estudantes com TEA, baixa visão e deficiência física, essa abordagem permite compreender a acessibilidade como princípio do planejamento pedagógico, e não como providência excepcional acionada apenas quando a dificuldade já se consolidou. A literatura recente em língua portuguesa reforça a complementaridade entre acessibilidade curricular, flexibilização pedagógica e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), destacando a importância de práticas que ampliem as formas de participação, expressão e demonstração da aprendizagem na Educação Superior (Sebastián-Heredero, 2020; Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022).

Em síntese, a discussão integrada dos resultados permite sustentar que a efetividade da inclusão na UFGD depende menos do simples cumprimento formal da reserva de vagas e mais da articulação entre legislação, informação qualificada, monitoramento institucional e planejamento pedagógico inclusivo. O acesso é condição necessária, mas não suficiente; sua consolidação requer que a universidade reconheça a heterogeneidade do público com deficiência, enfrente a invisibilidade produzida por registros incompletos e trate a acessibilidade como eixo transversal da vida universitária. Essa passagem, do acesso formal à participação acadêmica qualificada, sintetiza o principal significado dos resultados obtidos nesta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou a relação entre a oferta de vagas reservadas e o ingresso efetivo de estudantes com deficiência na UFGD, tomando como referência os processos seletivos de 2024 e 2025 e o perfil dos discentes matriculados nesse período. Os resultados permitiram concluir que, embora a universidade esteja formalmente alinhada ao marco legal que regula a reserva de vagas nas instituições federais, a efetivação da inclusão não se esgota na existência normativa da vaga. O estudo evidenciou concentração de ingressos em determinados cursos, predominância de algumas tipologias de deficiência, com destaque para o TEA, e limitações na organização dos registros institucionais, indicando que o acesso precisa ser analisado em articulação com visibilidade estatística, planejamento institucional e condições de permanência (Brasil, 2012, 2015, 2016, 2023a; Inep, 2025; Inep, 2026).

Em relação à oferta de vagas, verificou-se que a ampliação do número total de vagas presenciais na UFGD não resultou, necessariamente, no aumento das vagas especificamente reservadas para pessoas com deficiência. Entre 2024 e 2025, a oferta presencial cresceu 27,1%, passando de 786 para 999 vagas; entretanto, as vagas identificadas como PcD foram reduzidas em aproximadamente 32,7%, passando de 113 para 76. Esse achado evidencia que a análise da política de cotas não pode se limitar ao número geral de vagas ofertadas, sendo necessário observar a forma como cada edital estrutura as subcategorias da reserva, os critérios de renda, escola pública, pertencimento étnico-racial, deficiência e demais grupos contemplados pela legislação.

Quanto à participação de candidatos com deficiência nos vestibulares, os dados indicaram crescimento no número absoluto de inscritos nessa modalidade entre 2024 e 2025, mas a participação proporcional permaneceu reduzida em relação ao total de candidatos. Além disso, a procura concentrou-se em poucos cursos, especialmente Medicina, Direito e Psicologia. Esse resultado sugere que a escolha do curso não pode ser compreendida apenas como decisão individual, pois pode estar relacionada a múltiplos fatores, como maior procura por determinados cursos nos processos seletivos, acesso à informação, trajetórias escolares anteriores, conhecimento sobre as modalidades de ingresso e percepção sobre as condições de permanência na universidade.

No que se refere ao ingresso efetivo por reserva de vagas para pessoas com deficiência, constatou-se que 18 estudantes ingressaram por essa modalidade em 2024 e 24 em 2025. A distribuição desses ingressos também se mostrou concentrada, tanto em relação aos cursos quanto às categorias registradas no campo “Necessidade Especial”. Medicina, Psicologia e

Direito reuniram os maiores quantitativos de ingressantes, enquanto outros cursos apresentaram baixa ou nenhuma ocupação da reserva PcD. Esse padrão de concentração, contudo, não é exclusivo dos estudantes com deficiência, pois também pode ser observado entre estudantes sem deficiência, especialmente em cursos que historicamente apresentam maior procura nos processos seletivos. No caso das vagas PcD, entretanto, essa distribuição merece atenção, pois evidencia a necessidade de compreender como se dá a procura por diferentes cursos, a ocupação das vagas reservadas e as possíveis barreiras informacionais, escolares e institucionais que antecedem o ingresso na Educação Superior.

A análise do perfil discente revelou predominância de estudantes com TEA entre os registros categorizados e entre os ingressantes pela reserva de vagas para pessoas com deficiência. Esse dado diferencia o perfil observado na UFGD do cenário nacional apresentado pelo Censo da Educação Superior, no qual a deficiência física e a baixa visão aparecem como as declarações mais frequentes. Essa inversão de hierarquia constitui um dos achados relevantes da pesquisa, pois demonstra que o planejamento institucional e pedagógico da UFGD não deve se apoiar exclusivamente em tendências nacionais ou em modelos genéricos de acessibilidade. As demandas associadas ao TEA envolvem dimensões comunicacionais, sensoriais, relacionais, cognitivas e organizacionais que indicam a necessidade de acompanhamento qualificado, formação de profissionais e estratégias institucionais planejadas.

Outro achado importante refere-se à distinção entre estudantes com registro no campo “Necessidade Especial” e estudantes que ingressaram especificamente pela reserva de vagas PcD. A pesquisa mostrou que nem todo estudante com registro de deficiência ou necessidade especial acessou a universidade por meio dessa modalidade de reserva. Essa diferenciação é relevante porque impede interpretações equivocadas sobre o número de cotistas PcD e permite compreender que a presença de estudantes com deficiência na universidade pode ocorrer por diferentes formas de ingresso, incluindo ampla concorrência e outras modalidades institucionais.

A pesquisa também evidenciou que a organização dos dados institucionais constitui dimensão central da política de inclusão. No contexto da UFGD, embora exista uma estrutura institucional de apoio à inclusão e à acessibilidade, como o NuMIAC, os dados específicos sobre o quantitativo de estudantes que ingressaram por reserva de vagas e sua distribuição pelos cursos não se encontravam sistematizados em uma base única de consulta pública no momento da pesquisa. Embora parte das informações tenha sido obtida no site institucional e outra parte tenha sido disponibilizada pelos setores responsáveis, foi necessário realizar tratamento,

conferência, cruzamento, organização e sistematização dos dados provenientes de diferentes fontes para tornar possível a análise do ingresso e do perfil discente.

A presença expressiva da categoria “não informado”, especialmente em 2025, e a necessidade de cruzamento de bases distintas demonstram que a produção de informações sobre estudantes com deficiência ainda demanda aprimoramento. Mais do que uma questão técnica, a qualidade dos registros interfere diretamente na capacidade da universidade de conhecer seu público, planejar ações de acessibilidade, prever demandas por recursos, acompanhar trajetórias acadêmicas e avaliar os efeitos de suas políticas de inclusão. Nesse sentido, a invisibilidade estatística pode produzir invisibilidade institucional, uma vez que aquilo que não é adequadamente registrado tende a não orientar, de forma precisa, o planejamento das ações institucionais.

Nesse contexto, também se destaca a importância de que os procedimentos de verificação da condição de pessoa com deficiência sejam conduzidos por comissão institucional com atribuições explicitamente definidas e composição compatível com a complexidade da avaliação. Considerando que a LBI compreende a deficiência a partir da interação entre impedimentos e barreiras, a análise documental não deve se restringir a uma leitura exclusivamente médica ou diagnóstica, mas precisa considerar, quando necessário, elementos relacionados à avaliação biopsicossocial da deficiência. Para isso, é fundamental que sejam disponibilizadas condições institucionais adequadas, como fluxos claros, critérios padronizados, equipe qualificada e tempo suficiente para a análise, de modo que o processo de verificação contribua tanto para a segurança jurídica da política de reserva de vagas quanto para a identificação das demandas de acessibilidade e apoio aos estudantes.

No plano analítico, os resultados reforçam que a política de inclusão na Educação Superior deve ser compreendida para além do ingresso formal. A reserva de vagas representa uma conquista importante no reconhecimento do direito de estudantes com deficiência à universidade, mas sua efetividade depende de ações articuladas que envolvam orientação pré-ingresso, acessibilidade institucional, acompanhamento acadêmico, formação docente, atualização dos registros e planejamento pedagógico inclusivo. Retomando a perspectiva do trinômio acesso, permanência e sucesso, bem como o conceito de afiliação universitária, é possível afirmar que a inclusão somente se consolida quando o estudante não apenas ingressa, mas encontra condições para compreender os códigos da vida acadêmica, participar das práticas universitárias, construir vínculos e concluir sua trajetória formativa.

Entre as limitações do estudo, destaca-se que a pesquisa se concentrou no ingresso e no perfil discente, não alcançando o acompanhamento longitudinal das trajetórias acadêmicas. Em

razão desse recorte, não foi possível examinar desempenho acadêmico, retenção, evasão, diplomação ou efetividade dos apoios institucionais ao longo da permanência. Do mesmo modo, os dados analisados não permitem afirmar, de forma causal, as razões da concentração por curso ou da maior presença de determinadas tipologias de deficiência, oferecendo antes hipóteses interpretativas que podem orientar investigações futuras. Ainda assim, esse recorte possui relevância estratégica, porque oferece uma base empírica inicial para que a universidade avance da política de ingresso para uma política de permanência qualificada, planejada e monitorada.

Como encaminhamento, recomenda-se que pesquisas futuras acompanhem longitudinalmente as trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência na UFGD, articulando dados de ingresso, permanência, trancamento, evasão, conclusão e participação acadêmica. No plano institucional, sugere-se que a UFGD fortaleça fluxos articulados entre os setores responsáveis pelo ingresso, pela matrícula, pelo acompanhamento acadêmico e pela acessibilidade, com padronização de categorias e atualização contínua dos registros, respeitando a LGPD e evitando a reidentificação dos estudantes.

Também se considera relevante ampliar ações de orientação pré-ingresso e de apoio informacional sobre editais, documentação exigida e modalidades de acesso. Além disso, destaca-se a importância de investir em formação docente continuada voltada à acessibilidade curricular, incluindo os princípios do DUA, de forma articulada ao trabalho dos setores institucionais de apoio e das coordenações de curso. Por fim, recomenda-se o monitoramento longitudinal dos estudantes com deficiência, desde o ingresso até a conclusão do curso, considerando indicadores como permanência, trancamento, evasão e diplomação.

Desse modo, a principal contribuição desta dissertação está em demonstrar que democratizar o acesso é passo essencial, mas insuficiente para consolidar a inclusão universitária. Os dados analisados mostram que a efetividade da reserva de vagas depende da articulação entre acesso, informação, acompanhamento, acessibilidade, currículo e monitoramento institucional. Portanto, avançar na inclusão de estudantes com deficiência na UFGD exige ultrapassar o registro da vaga ocupada e fortalecer políticas capazes de acompanhar trajetórias acadêmicas, reconhecer a diversidade de demandas e transformar o direito formal de ingresso em participação qualificada, pertencimento e permanência efetiva na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

BATISTA, R. C. G.; VIVAS, E. S.; NUNES, T. S. **Inclusão no ensino superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino.** Revista de Gestão e Secretariado (GeSec), São Paulo, SP, v. 13, n. 1, p. 170-195, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v13i1.1251>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BOTELHO, D. H. O.; OLIVEIRA, V. M. **Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down.** Revista Valore, Volta Redonda, v. 4, n. Especial, p. 156-170, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. **Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2000a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2000b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005. **Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111153.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.** Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá**

outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília, DF: MEC, 2013a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=12737&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. **Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências.** Brasília, DF: MEC, 2013b. Disponível em: https://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

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, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD.** Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 15 nov. 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, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite.** Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. **Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114914.htm. Acesso em: 15 nov. 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, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 15 nov. 2025.

BUIATTI, V. P.; NUNES, L. G. A. **Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 11, n. 1, p. 325-345, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-6>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CABRAL, L. S. A. **Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 26, n. 57, 2018.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. G. **Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso?** Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados, v. 8, n. 23, p. 111-126, maio/ago. 2018.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. **A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 523-539, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200011>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CANTORANI, J. R. H. et al. **A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da Lei nº 13.409**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250016, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 3.0**. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERQUEIRA, M. R. R.; MOREIRA, J. C. C. **O “Acessabilidade”: um recurso para inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, SP, v. 15, n. esp. 2, p. 406-412, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001129>. Acesso em: 14 nov. 2025.

CONCEIÇÃO, J. H. **Educação especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5386969. Acesso em: 15 nov. 2025.

COSTA, J. M.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária**. Educação em Revista, Belo

Horizonte, v. 36, e208179, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469820>. Acesso em: 14 nov. 2025.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.
CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, 2002.

COUTINHO, M. M. A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8200-a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-visual-na-educacao-superior-e-a-construcao-de-suas-identidades.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

DINIZ, E. P. S.; SILVA, A. M. **Perspectivas de estudantes com deficiências sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, e0059, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. **Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência**. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 22, n. esp., p. 33-40, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
GRAZZIOTIN, L. S. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. **Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos**. Pro-Posições, Campinas, v. 33, e20200141, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141>. Acesso em: 15 nov. 2025.

GUEDES, L. C. **Luta por dignidade e inclusão da pessoa com deficiência no ensino público superior: uma experiência de construção de acessibilidades na perspectiva da gestão inclusiva no nordeste brasileiro**. Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, ano 54, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_54_5. Acesso em: 14 nov. 2025.

GUIMARÃES, M. C. A.; BORGES, A. A. P.; VAN PETTEN, A. M. V. N. **Trajetórias de alunos com deficiência e as políticas de Educação Inclusiva: da educação básica ao ensino superior**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, e0059, p. 935-952, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0059>. Acesso em: 14 nov. 2025.

HORA, J.; BAZILATTO, A.; PANTALEÃO, E. **Legislações e políticas públicas: um estudo comparado internacional em Educação Especial na Educação Superior**. Educación, Lima, v. 32, n. 62, p. 144-160, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/26867>. Acesso em: 15 nov. 2025.

HORA, J.; PANTALEÃO, E. **Legislações e políticas públicas da educação especial no ensino superior e a historiografia: um estudo comparado internacional**. Revista

CAMINE: Caminhos da Educação, Franca, v. 10, n. 2, p. 85-104, 2018. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2663>. Acesso em: 30 abr. 2026.

INEP. **Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 nov. 2025.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_superior/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 23 mai. 2026.

JESUS, I. D. **A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão**. 2020. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

LIMA, A. H.; CABRAL, L. S. A. **Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 24, n. 2, p. 1104-1117, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14336>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V.; MARTINS, C. **Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 37, e27022, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469827022>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MUZI, T. G.; MEDEIROS, J. **Políticas públicas governamentais federais de acessibilidade na educação superior: o Programa Incluir e seus reflexos em instituição do Estado do Rio de Janeiro**. Interfaces da Educação, Paranaíba, MS, v. 12, n. 36, p. 710-731, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5504>. Acesso em: 14 nov. 2025.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. **Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, n. esp., p. 105-113, 2018.

OLIVEIRA, D. S.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R. **Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência: condições de acesso, permanência e sucesso**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 342-359, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riac.2019.44858>. Acesso em: 14 nov. 2025.

OLIVEIRA, G. K. A. P.; PIMENTEL, S. C. **Inclusão na Educação Superior: apontamentos sobre a afiliação de universitários com deficiência**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 5, e019017, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653637>. Acesso em: 14 nov. 2025.

RIBEIRO, D. M.; GOMES, A. M. **Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i24.927>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ROCHA, L. R. M. **A permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cursos de graduação e pós-graduação: disputas e lutas em torno das singularidades.** Revista Brasileira de Educação, v. 30, e300079, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782025300079>. Acesso em: 14 nov. 2025.

RODRIGUES, A. S. P.; SACHINSKI, G. P.; MARTINS, P. L. O. **Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 108-137, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984723823522022108>. Acesso em: 15 nov. 2025.

ROSA, C. M. et al. **Inclusão no ensino superior e o uso de tecnologia assistiva: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, p. 1-22, 2020.

ROSA, J. E.; SANTOS, M. D. **Inclusão no ensino superior: os desafios de acolher para transpor barreiras.** Perspectivas da Educação Matemática, Campo Grande, MS, v. 13, n. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/10783>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, I. S.; PESSOA, A. S. G.; GOMES, A. R.; FURUKAWA, L. Y. A. **Processos de resiliência em estudantes universitários com deficiência.** Revista Subjetividades, Fortaleza, v. 21, n. 3, e11181, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v21i3.e11181>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SANTOS, W. F. et al. **A inclusão da pessoa com autismo no ensino superior.** Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador, v. 9, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33786/23606>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S. F. da C.; MOREIRA, F. R. **Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, D. F. M. et al. **Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 51, e282815, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282815>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SILVA, F. C. **A Lei de Cotas no Ensino Superior sob a luz do institucionalismo: processo decisório de uma universidade mineira.** 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SOUZA, C. J. **Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

TARTUCI, T. M. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Campus Catalão.** 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3924>. Acesso em: 6 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Editais do Processo Seletivo Vestibular - PSV 2024.** Dourados, MS: UFGD, 2023. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/vestibular/processo-seletivo-vestibular-psv/psv-2024>. Acesso em: 8 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Cursos de Pós-graduação: Residência.** Dourados, MS: UFGD, 2024a. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/portal/cursos-pos-graduacao/residencia>. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Editais do Processo Seletivo Vestibular - PSV 2025/UFGD.** Dourados, MS: UFGD, 2024b. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/vestibular/processo-seletivo-vestibular-psv/psv-2025>. Acesso em: 8 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade.** Dourados, MS: UFGD, 2024c. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/numiac/index>. Acesso em: 15 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Conselho Universitário. Resolução COUNI n. 959, de 17 de novembro de 2025. **Dispõe sobre alterações na Estrutura Administrativa Organizacional da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados e dá outras providências.** Dourados, MS: UFGD, 2025a. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/ACESSOAINFORMACAO/Institucional/RES.%20COUNI%20959.2025%20-%20Altera%20Estrutura%20UFGD.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Cursos de Graduação.** Dourados, MS: UFGD, 2025b. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/portal/cursos-de-graduacao/index>. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Cursos de Pós-graduação: Especialização.** Dourados, MS: UFGD, 2025c. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/portal/cursos-pos-graduacao/especializacao>. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Cursos de Pós-graduação: Mestrado e Doutorado**. Dourados, MS: UFGD, 2025d. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/portal/cursos-pos-graduacao/mestrado-e-doutorado>. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Faculdade de Educação a Distância**. Dourados, MS: UFGD, 2025e. Disponível em: <https://portal.faead.ufgd.edu.br/aead/>. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Graduação**. Dourados, MS: UFGD, 2025f. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/indicadores/graduacao>. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Pós-Graduação e Pesquisa**. Dourados, MS: UFGD, 2025g. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/indicadores/pos-graduacao-e-pesquisa>. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROAF**. Dourados, MS: UFGD, 2026. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/pro-reitoria/proaf/index>. Acesso em: 30 jun. 2026.

VIEIRA, B. B.; ZANON, R. B. **Políticas públicas para inclusão no ensino superior: relato de uma experiência com uma estudante transexual e com Transtorno do Espectro Autista**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 12, n. 3, p. 1283-1299, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-70013>. Acesso em: 14 nov. 2025.

APÊNDICE A – Instrumento de organização e sistematização dos dados institucionais

Projeto de Pesquisa: Estudantes com deficiência na UFGD: estudo sobre a reserva de vagas e o perfil discente (2024-2025)

Pesquisador(a) responsável: Izabella Carlyne Macedo Marques Melo

Data da última atualização do protocolo: 11/05/2026

1 FONTES DE DADOS E ESCOPO

As informações utilizadas neste estudo são provenientes de registros administrativos institucionais e documentos normativos públicos, delimitados conforme abaixo:

Fonte primária dos dados: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

- Coordenadoria do Centro de Seleção (CCS).
- Coordenadoria de Gestão Acadêmica (CGAC/PROGRAD)

Fontes documentais complementares:

- Edital de Abertura CCS nº 08/2023 (referente ao PSV-2024).
- Edital de Abertura CCS nº 05/2024 (referente ao PSV-2025).

Escopo temporal da base consolidada: ingressantes entre 2024 e 2025.

Escopo de modalidade: apenas cursos de graduação presencial.

2 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS (LGPD)

Considerando o tratamento de dados pessoais e, especificamente, de dados sensíveis referentes à condição de deficiência (Art. 5º, II da Lei nº 13.709/2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), o tratamento de dados pautou-se pelos princípios da finalidade acadêmica, necessidade e segurança.

- O acesso aos microdados identificados foi restrito à pesquisadora.
- As etapas de análise e divulgação dos resultados foram realizadas com dados anonimizados ou agregados, impedindo a reidentificação dos titulares.

3 PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS PADRÃO (POP)

O fluxo de tratamento dos dados foi detalhado em seis fases operacionais, correspondentes às três etapas metodológicas descritas no corpo da dissertação.

Etapa 1: Solicitação e obtenção das bases brutas

1. Encaminhamento do Termo de Autorização aos setores competentes da UFGD.
2. Requisição ao CCS: solicitação das listas de candidatos aprovados nos processos seletivos de graduação para os anos de 2024 e 2025.
3. Requisição à CGAC/PROGRAD: solicitação da relação de estudantes matriculados, requisitando a inclusão das variáveis: curso, ano/semestre de ingresso e indicador de deficiência.

Etapa 2: Recepção, verificação inicial e extração documental

1. Verificação dos arquivos recebidos (CCS): recebimento de arquivo em formato Excel (.xlsx) contendo múltiplas abas (vestibulares, transferências, etc.).
 - Ação Corretiva: identificação de heterogeneidade na estrutura das abas. Realização de contato com o setor para esclarecimento de nomenclaturas e dicionário de dados.
2. Coleta de documentos normativos: download dos Editais de Abertura (CCS nº 08/2023 e nº 05/2024) em formato PDF para compreensão das regras do certame.
3. Processamento de extração de dados: para viabilizar o tratamento tabular dos dados contidos em documentos PDF, como editais de homologação, executou-se um fluxo de conversão:
 - Conversão intermediária: PDF para documento editável (Word).
 - Conversão final: Word para planilha estruturada (Excel).

Etapa 3: Filtragem de escopo e definição da população-alvo

1. Aplicação de critérios de exclusão nas bases brutas dos vestibulares para alinhamento aos objetivos da pesquisa.
 - Critério de Exclusão: registros referentes à modalidade "Educação a Distância".
2. Resultados da filtragem:
 - Base 2024 (bruta: 11.180 linhas) para base 2024 (presencial: 6.172 linhas).
 - Base 2025 (bruta: 23.814 linhas) para base 2025 (presencial: 6.813 linhas).

Etapa 4: Padronização e integração de bases

1. Definição do modelo de dados: estabelecimento de padronização comum de campos para permitir a comparabilidade entre anos e diferentes fontes de ingresso. Os campos chave definidos foram:
 - Processo seletivo (PSV);
 - Curso;
 - Opção de ingresso;
 - Número de inscrição;
 - Nome do candidato (para fins de cruzamento, posteriormente anonimizado);
 - Classificação na reserva de vagas;
 - Classificação na ampla concorrência.
2. Reestruturação: adaptação das planilhas extraídas na Fase 2 e 3 para o modelo definido acima.
3. Consolidação inicial: integração da base de matrículas enviada pela CGAC/PROGRAD (N=6.810 estudantes em 2024/2025) à estrutura padronizada.
4. Levantamento preliminar: verificação da consistência da coluna indicadora de "necessidade especial" na base consolidada.

Etapa 5: Validação da variável deficiência e complementação da base de dados

Consulta ao setor responsável para esclarecer inconsistências na origem do dado.

- Resultado: identificação de duas fontes de registro: laudo médico (para ingressantes via cotas) e autodeclaração (para demais estudantes).
1. Enriquecimento da base: obtenção, junto à CGAC/PROGRAD, de uma segunda planilha complementar e verificada, contendo especificamente 93 ingressantes via reserva de vagas para pessoas com deficiência entre o período de 2018 a 2025.
 2. Regularização: cruzamento da base principal com a planilha complementar para verificação e regularização da situação cadastral dos estudantes com deficiência, com apoio da equipe técnica institucional.

Etapa 6: Consolidação final, limpeza e categorização

1. Integração final: unificação de todas as fontes tratadas em um único dataset.
2. Organização temporal e de curso: aplicação de filtro final para manter apenas cursos presenciais e organização dos registros por ano de ingresso (corte temporal: 2024 a 2025).

3. Definição do universo de pesquisa:
 - Estudantes presenciais regularmente matriculados.
 - Estudantes ingressantes via reserva de vaga (PcD).
4. Operações finais de limpeza:
 - Importação da base consolidada para software de planilha (Excel).
 - Checagem e tratamento de valores ausentes.
5. Status final: base de dados pronta para procedimentos de estatística descritiva e análise documental.

5 FERRAMENTAS E SOFTWARES UTILIZADOS

- Microsoft Excel, para tabulação, limpeza e consolidação de dados;
- Microsoft Word, como ferramenta intermediária de conversão de arquivos;
- Leitores de PDF, para acesso aos documentos normativos e editais;
- Streamlit, para desenvolvimento de painel interativo de apoio à conferência, filtragem e visualização dos dados dos vestibulares de 2024 e 2025.

ANEXO A – Termo de autorização para coleta de dados

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	 Universidade Federal da Grande Dourados
---	---	---

TERMO DE COMPROMISSO

Autorizamos a coleta de dados referente à pesquisa intitulada Mapeamento de Estudantes com Deficiência nos Cursos de Graduação da UFGD, coordenada pela pesquisadora Izabella Carolyne Macedo Marques Melo. A pesquisa será realizada nas dependências da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Estamos cientes de que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético substanciado.

Declaramos que conhecemos, assim como a orientadora da referida pesquisa, a Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins Res. 466/12 – CNS/CONEP e que seguiremos seus preceitos.

Dourados-MS, ____/____/____.

ASSINADO DIGITALMENTE
JONES DARI GOETTERT
A conferência com o original pode ser verificada em
<http://margem.gov.br/assinatura-digital>


SERPRO