

# Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais<sup>1</sup>

Dilma Fernandes Madalão Silva<sup>2</sup>

Orcid: 0009-0009-5706-2070

Luiza Helena Ferreira Soares<sup>2</sup>

Orcid: 0009-0000-5417-1436

Daniel Santos Braga<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0001-5075-4570

Fernanda Cilene Moreira de Meira<sup>2</sup>

Orcid: 0000-0003-4178-2398

## Resumo

Este artigo trata das políticas de educação especial para inclusão, acesso e permanência no ensino superior. O objeto de investigação foram as ações e programas voltados à acessibilidade do público da educação especial nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A pesquisa buscou responder: quais são as políticas destinadas a garantir o acesso e a permanência do público da educação especial na UEMG? Trata-se de uma pesquisa mista, composta por análise documental das normas institucionais, estudo de dados do Censo da Educação Superior (INEP) e aplicação de um questionário virtual, respondido por 15 diretores de unidades acadêmicas. O questionário abordou o perfil dos estudantes, as condições de acessibilidade e as ações para capacitação docente no atendimento ao público da educação especial e aos demais estudantes. Destacase que os documentos oficiais da instituição tratam apenas de pessoas com deficiência, sem menção aos estudantes com transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. Apesar da existência de políticas de entrada, as ações internas à permanência e acessibilidade ainda se restringem a iniciativas pontuais em algumas unidades, como adequação de espaços e formação de profissionais. Esses fatores resultam no baixo número de alunos do público da educação especial em relação às vagas reservadas, perpetuando desigualdades regionais e institucionais.

## Palavras-chave

Ensino superior – Educação especial – Inclusão – Deficiência – Acessibilidade.

**1-** Dados da pesquisa: O conjunto de dados que dá suporte aos resultados apresentados neste artigo pode ser localizados no repositório de microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>

**2-** Universidade do Estado de Minas Gerais, Ibirité, Minas Gerais, Brasil. Contatos: [luizah001@gmail.com](mailto:luizah001@gmail.com); [dilmafernandesmadalao@outlook.com](mailto:dilmafernandesmadalao@outlook.com); [daniel.braga@uemg.br](mailto:daniel.braga@uemg.br); [fernanda.meira@uemg.br](mailto:fernanda.meira@uemg.br)



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282815>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



## *Inclusion of students who are the target audience of special education in higher education: the case of the State University of Minas Gerais*

### **Abstract**

*This article deals with special education policies for inclusion, access and permanence in higher education. The object of investigation was the actions and programs aimed at the accessibility of the public of special education in the undergraduate courses of the State University of Minas Gerais (UEMG). The research sought to answer: what are the policies aimed at ensuring the access and permanence of the public in special education at UEMG? This is a mixed research, consisting of documentary analysis of institutional standards, study of data from the Higher Education Census (INEP) and application of a virtual questionnaire, answered by 15 directors of academic units. The questionnaire addressed the profile of the students, the conditions of accessibility and the actions for teacher training in serving the public of special education and other students. It should be noted that the institution's official documents deal only with people with disabilities, with no mention of students with autism spectrum disorder or high abilities/giftedness. Despite the existence of entry policies, internal actions for permanence and accessibility are still restricted to specific initiatives in some units, such as adapting spaces and training professionals. These factors result in the low number of students in the special education public in relation to reserved vacancies, perpetuating regional and institutional inequalities.*

### **Keywords**

*Higher education – Special education – Inclusion – Disability – Accessibility.*

---

### **Introdução**

A legislação brasileira em vigor estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Conforme o texto constitucional, em seu art. 206, inciso I, a garantia desse direito se faz obedecendo o princípio de igualdade de condições para a permanência e acesso nos espaços educacionais.

O Estado também deve prover meios para o ensino e a aprendizagem de todos, sem exceção, em instituições públicas. Sendo assim, dado o caráter universal desse direito, as normas educacionais levam em conta a existência de diferentes públicos, que precisam que suas especificidades sejam consideradas e respeitadas de forma que o seu acesso e a sua permanência sejam plenamente atendidos.

Uma das modalidades previstas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a educação especial, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, tem como público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013). Essa modalidade é transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades, estendendo-se ao longo da vida (Brasil, 2015), e as instituições educacionais devem assegurar a esse público, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, art. 59, inciso I). Além disso, os poderes públicos devem prover professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses alunos nas classes comuns (art. 59, inciso III).

Portanto, garantir o direito à educação dos estudantes do público da educação especial exige mais do que a matrícula. São possíveis ações, programas e políticas públicas para promover o acesso a bens e serviços, eliminar barreiras de acessibilidade e combater a discriminação (Brasil, 2015).

Apesar do movimento da educação especial ter se intensificado na educação básica, a partir do final da década de 1990 as políticas públicas destinadas ao ensino superior não tiveram a mesma expressividade (Poker; Valentim; Garla, 2018). Após a promulgação da LDB, o Ministério da Educação divulgou o Aviso Circular nº 277, em 1996, com orientações dirigidas às universidades para a promoção do acesso desse público à educação superior (Caixeta, 2020). A partir de então, outros instrumentos normativos consolidaram diretrizes para o atendimento educacional do público da educação especial em nível superior, seja no sentido da ampliação das vagas na forma de reserva de vagas (Cabral Neto; Castro, 2018), seja nas ações de acessibilidade (Garcia; Bacarin; Leonardo, 2018).

O ingresso do aluno com deficiência é um avanço no ensino superior, porém é necessário observar que o fato de o aluno estar na sala de aula não significa, necessariamente, a participação plena desse estudante no ambiente universitário e a absorção dos conteúdos propostos. Para tanto, é necessário que a universidade realize adaptações para que a inclusão seja efetiva, já que algumas instituições não possuem um mapeamento do ingresso e permanência desse aluno e não oferecem serviço de apoio, tornando-se assim um processo de exclusão (Tomelin *et al.* 2018, p. 96).

Dentre essas ações, destacam-se: oferta de apoio, adaptação de provas e do tempo de aplicação, inclusive durante avaliação de processo seletivo (Brasil, 1999); eliminação de barreiras arquitetônicas, reserva de vagas em estacionamentos, sala de apoio equipada, construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, adaptação de portas e banheiros com espaço acessível para cadeira de rodas e instalação de barras de apoio, instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos acessíveis a cadeirantes, sala de apoio equipada para atendimento ao alunos cegos, intérprete de língua de sinais e outras estratégias para acessibilidade de cegos e surdos, além de ofertar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística dos surdos, dentre outros (Brasil, 2003, 2004, 2015). Além das adaptações arquitetônicas e presença de profissionais especialistas e capacitados, para Tomelin *et al.* (2018) acompanhar o estudante durante



todo o processo é essencial para que ele seja realmente inclusivo. O mapeamento do ingresso e permanência é uma estratégia fundamental para que as instituições identifiquem barreiras que dificultam a inclusão e tenham dados para subsidiar ações de melhorias para atendimentos de estudantes público-alvo da educação especial.

Santos e Pessoa (2019) elencaram o estigma social, a precariedade na formação de professores universitários e a trajetória escolar pregressa malsucedida como obstáculos para a inclusão no ensino superior. Os resultados das entrevistas realizadas com alunos com deficiência revelaram que os processos de exclusão estão relacionados a falta de recursos pedagógicos adaptados, barreiras arquitetônicas, práticas excludentes e discriminatórias. Eles relatam a existência de laboratórios, equipamentos pedagógicos, sistemas de relatórios e softwares que não permitem sua operacionalização; ausência de acessibilidade nos laboratórios e prédios, pisos irregulares, ausência de corrimão, ausência de identificação dos locais e piso tátil; vivências de situações vexatórias, ações discriminatórias, resistência a mudanças, descuido e despreparo de professores e outros profissionais e preconceito entre pares.

Leite, Cabral e Lacerda (2023) analisaram as concepções de universitários sobre deficiência para identificar como se posicionam diante de diferentes concepções de deficiência. Para os autores, conhecer as concepções dos estudantes de diferentes idades, gênero e instituições “[...] pode favorecer ações mais acertadas no que tange à inserção da pessoa com deficiência nos níveis mais avançados de ensino[...]” (p. 18).

Ainda que o ensino superior tenha sido, tradicionalmente, um espaço e ambiente meritocrático, voltado para a elite, e discriminatório em relação às diversas minorias político-sociais.

[...] a universidade não pode e não deve furtar-se à responsabilidade e ao direito de também aprender com grupos, comunidades, movimentos e experiências sociais, uma vez que esses são sintomas das nossas sociedades que causam impactos nas estruturas sociais, em diferentes graus de intensidade e com resultados distintos. Cabe à universidade, portanto, fortalecer as potencialidades dos movimentos sociais, a fim de promover a emancipação, resistir à globalização neoliberal e produzir uma globalização contra-hegemônica (Leite; Cabral; Lacerda, 2023, p.3).

Ou seja, as instituições de ensino superior devem adequar seus espaços, adaptar materiais, combater o capacitismo por meio da conscientização e capacitação dos profissionais e alunos sem deficiência favorecendo, assim, a construção de ambientes acessíveis e inclusivos.

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (PROFEI/UEMG) e do Laboratório de Estudos e Práticas em Educação Inclusiva (LEPEI/UEMG), trata exatamente das políticas de educação especial na perspectiva da inclusão no ensino superior de pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação. Mais especificamente, o objeto de análise são as ações e programas propostos para o acesso e a permanência do público da educação especial no âmbito de uma universidade pública de Minas Gerais. Como recorte de investigação, optou-se pela realização de um estudo

de caso sobre as unidades acadêmicas da UEMG. Justifica-se essa escolha pela relevância da instituição, tendo em vista que a UEMG é a terceira maior universidade do estado em número de matrículas (aproximadamente 21 mil alunos em 2023) e a maior em número de unidades (vinte unidades acadêmicas em dezoito cidades), fundada com vocação *multicampi* voltada para a interiorização da educação superior no estado, que teve como objetivo ampliar a oferta do nível superior de ensino, democratizando seu acesso.

A pergunta que se quis responder foi: quais têm sido as políticas destinadas à garantia do acesso, permanência e qualidade da educação superior organizada na UEMG para os estudantes do público da educação especial? A hipótese que perpassa a investigação é que, ainda que a instituição possua políticas de ações afirmativas para ingresso destes estudantes, ainda haveria carência de ações específicas em relação à permanência e conclusão dos cursos.

Foram adotados como procedimentos metodológicos a análise documental (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2000), das resoluções e normativas internas da UEMG que tratam da educação especial na perspectiva da inclusão; a análise de dados secundários produzidos pelo Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2022) e aplicação de questionários on-line (Babbie, 2001) enviados aos diretores das unidades acadêmicas.

Considera-se importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação e que o Censo da Educação Superior (Brasil, 2022) contabiliza os estudantes a partir da mesma classificação, optou-se por usar a terminologia público da educação especial ao longo do texto, exceto quando se tratar de análise e citação de documentos específicos da Instituição de Ensino Superior (IES). Pois resoluções e normativas internas da UEMG abordam apenas ações para atendimento a pessoas com deficiência, não foi localizada nenhuma menção a estudantes com Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades/superdotação.

O artigo está organizado da seguinte forma: a primeira parte apresenta a legislação que operacionaliza a educação especial na perspectiva da inclusão da UEMG. Em seguida, é discutido o quadro geral de matrículas da modalidade nos cursos e unidades acadêmicas da instituição. A terceira seção relaciona os resultados do questionário respondido pelas direções de unidades sobre ações para acesso e permanência em nível local. As considerações finais retomam a pergunta e a hipótese desta introdução, discutindo as contribuições e limites do estudo, bem como sugestões para trabalhos posteriores.

## **A educação especial na perspectiva da inclusão na UEMG: trajetória normativa da política**

Para compreender as políticas, medidas e ações promovidas na instituição em relação à educação especial na perspectiva da inclusão da UEMG, analisou-se o histórico documental da universidade para identificar ações executadas pela instituição como um todo e pelas unidades acadêmicas de forma autônoma.



A análise dos Estatutos e dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEMG, criada em 1989, buscou identificar orientações ou referências à inclusão (UEMG, 1995, 2013, 2014, 2023). Observa-se a ausência de termos e ações que tratam de pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação nos documentos oficiais até 2013. Sendo a primeira menção encontrada apenas no PDI de 2014, que cita a necessidade de aquisição e ampliação do quantitativo de equipamentos de atendimento aos estudantes com deficiência, adequação dos espaços físicos e equipamentos e melhoria na acessibilidade para pessoas com deficiência física na unidade de Ubá.

O Estatuto aprovado pelo Decreto nº 36.898, de 24 de maio de 1995 marca um ponto inicial da universidade como autarquia de regime especial (UEMG, 1995). Nesse primeiro documento não foi localizada nenhuma menção às pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação na instituição. Embora deva se levar em conta ser o decreto anterior à LDB. Posteriormente, no Estatuto de 2013, regulamentado pelo Decreto nº 46.352/2013, também se observa essa lacuna (UEMG, 2013). Ou seja, quase duas décadas depois do primeiro Estatuto e já sob a égide da LDB a universidade ainda não havia apresentado propostas para atender a esse público.

O Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014 definiu metas para 2015-2024, além de apresentar o Estatuto, o Regimento Geral, o modelo de gestão, a identidade da instituição e, o que é mais relevante para este trabalho, a política de atendimento aos estudantes. Dentro de seu escopo, o documento ressalta como méritos de qualidade acadêmica: o compromisso ético, a inovação, o compromisso com as políticas públicas, e em destaque, a responsabilidade social que diz:

Responsabilidade social, na UEMG, significa formar cidadãos éticos, críticos e inovadores, desenvolver pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento que possam contribuir para o avanço tecnológico do Estado e implementar um trabalho extensionista com compromisso de interagir com a comunidade na busca da transformação social, da preservação ambiental, da melhoria da qualidade de vida e da inclusão social (UEMG, 2014, p. 10, grifo nosso).

Nesse PDI, ainda não está presente uma definição clara e objetiva sobre o que a UEMG compreende por *inclusão social*, e é um dos poucos trechos em que se faz alguma menção à inclusão, no que concerne ao atendimento ao estudante, bolsas de iniciação científica, políticas de cotas e a criação do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE).

No tópico *Política de atendimento aos estudantes*, aparece pela primeira vez em uma publicação oficial da instituição, a menção a pessoas com deficiência, na qual afirma-se que “A UEMG também vem trabalhando de forma a adquirir e ampliar seus equipamentos de atendimento aos estudantes com deficiência” (UEMG, 2014, p. 45). Compreende-se que o documento traz uma visão geral de cada unidade e as necessidades de cada uma são particulares e específicas, assim sendo, quando se trata de adequações para minimizar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais (Sasaki, 2009), seria necessário analisar cada unidade individualmente considerando as instalações físicas e as ações desenvolvidas em nível de ensino, pesquisa e extensão por cada uma delas.

No documento de 2023, o Plano de Desenvolvimento Institucional, embora traga uma mudança geral na posição da instituição sobre o tema, sendo observadas pela primeira vez, metas específicas para atendimento de pessoas com deficiência (PcD), o texto ainda é genérico em relação à concepção da universidade sobre inclusão. Na meta 3 - Integração Social, a instituição define como metas para promover as políticas de permanência e inclusão, e fortalecer a política de acesso e permanência de pessoas com deficiência, a “implementação de ações para acessibilidade que atendam à legislação e às necessidades da comunidade” e “assegurar, promover e fortalecer os programas de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Ledor/Acompanhante para acessibilidade.” (UEMG, 2023).

No documento é possível observar o uso dos termos pessoas/discentes/estudantes com deficiência (n =15) e estudantes com necessidades específicas (n=3). Há uma linha de extensão denominada *pessoas com deficiências, incapacidades e necessidades especiais* que já desenvolveu sete ações extensionistas, mas não há detalhamento das ações nem das unidades em que foram realizadas.

Cita-se na *política de assistência estudantil*, suporte fundamental à permanência dos estudantes no ensino superior, que a assistência ao estudante se dará “[...]em diversas interfaces com as atividades de ensino e extensão: saúde em suas variadas áreas, assistência social, atendimento especializado, visando à inclusão de estudantes com *necessidades específicas*, e assessoramento pedagógico”. (UEMG, 2023, p. 119, grifo nosso).

Tem-se, também, a definição da política de acesso e permanência de pessoas com deficiência em que a Pró-reitoria de Extensão (PROEX) estabelece algumas ações voltadas para a permanência dos estudantes com deficiência: fortalecimento da política de acesso e permanência e programas para assegurar contratação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Ledor/Acompanhante para acessibilidade; modalidades de auxílio para promoção à inclusão da pessoa com deficiência do Programa Estadual de Assistência Estudantil (PEAES); a Política de Ações Afirmativas (PAA), para inclusão de pessoas negras, indígenas, quilombolas, ciganos e pessoas com deficiência na Pós-graduação stricto sensu; Programa de Seleção Socioeconômica de Candidatos (PROCAN), política institucional de inclusão social com reserva de 50% das vagas para ingresso por meio da política de cotas para acesso e a permanência de negros, quilombolas, indígenas, ciganos, pessoas com deficiência e egressos de escola pública e contratação de plataformas e bibliotecas virtuais com funcionalidades e recursos multimídia para auxiliar as pessoas com deficiência. (UEMG, 2023).

Vale ressaltar que algumas das ações descritas acima são metas ainda a serem alcançadas. As ações já implementadas para promover acesso e permanência de pessoas com deficiência serão apontadas na pesquisa feita com os(as) diretores(as) e vice-diretores(as) das unidades, na terceira seção deste artigo.

Um elemento importante para as ações de inclusão, foi a aprovação e a criação do Núcleo de Apoio ao Estudante, Resolução CONUN/UEMG nº 201, de 24 de junho de 2010, proposto pelo Centro de Psicologia Aplicada da UEMG - CENPA (UEMG, 2010), como medida para garantir atendimento psicológico, assegurar a inclusão (não especificada que tipo) e atendimento interno ao estudante. Em 2021, é atribuído ao NAE novas



regulamentações na resolução CONUN/UEMG nº 523, de 11 de novembro de 2021, o qual acrescenta nas suas funções no artigo 2º:

Os Núcleos de Apoio ao Estudante - NAEs têm por finalidade:

I – Implementar as políticas institucionais de inclusão, assistência estudantil e ações afirmativas para o acesso e permanência na Universidade;

II – Realizar atendimento aos estudantes, atuando em ações de caráter social, na promoção da saúde, do esporte, da cultura e oferecendo apoio acadêmico, contribuindo para a integração psicossocial, acadêmica e profissional da comunidade estudante (UEMG, 2021, art 2).

Outro programa que promove a inclusão social é o Programa Estadual de Assistência Estudantil (PEAES). Esse programa visa garantir a permanência dos estudantes por meio de um benefício mensal renovado a cada período. As modalidades de ajuda incluem: moradia (28% do total de recursos), alimentação (17%), transporte (17%), inclusão digital (15%), creche (5%), promoção à saúde (5%), promoção à cultura (5%), promoção ao esporte (5%), apoio didático-pedagógico (1%) e inclusão de PcD (2%) (UEMG, 2023). Em 2023, o auxílio destinado à inclusão de PcD ofereceu um benefício financeiro de R\$ 250,00, pago em dez parcelas para cada estudante contemplado.

A questão da inclusão também está institucionalizada na forma do ingresso ao ensino superior na UEMG, sendo duas modalidades de acesso: pelo Sistema de Seleção Unificado (SiSU) do Governo Federal e pelo vestibular próprio. Para promover a equidade de condições e contribuindo para o enfrentamento das desigualdades sociais (UEMG, 2023), foi instituído o Programa de Seleção Socioeconômica de Candidatos (PROCAN) em 2004, para ingresso por meio da política de cotas. Atualmente a UEMG baliza o acesso aos cotistas pela Lei Estadual nº 22.570 de 05 de julho de 2017, ainda garantindo o percentual de 50% das vagas para cotas que são distribuídas para candidatos de baixa renda, egressos de escola pública, autodeclarados negros, quilombolas, indígenas, ciganos e para pessoas com deficiência. (UEMG, 2023).

Quanto às metas estipuladas no PDI de 2023, cabe às unidades e à reitoria estabelecer ações para promover a inclusão de alunos com deficiência. Assim, quanto a esse quesito, cada unidade acadêmica possui autonomia para realizar adaptações do meio físico para o desenho universal, formação complementar do corpo docente, funcionários e estudantes, adaptações do acervo em braille, entre outras medidas que, conforme Sasaki (2009), poderiam contribuir para a permanência desses estudantes no ensino superior. A partir daqui, serão apresentados dados da UEMG em relação aos estudantes público-alvo da educação especial e os resultados da pesquisa com os diretores das unidades acadêmicas.

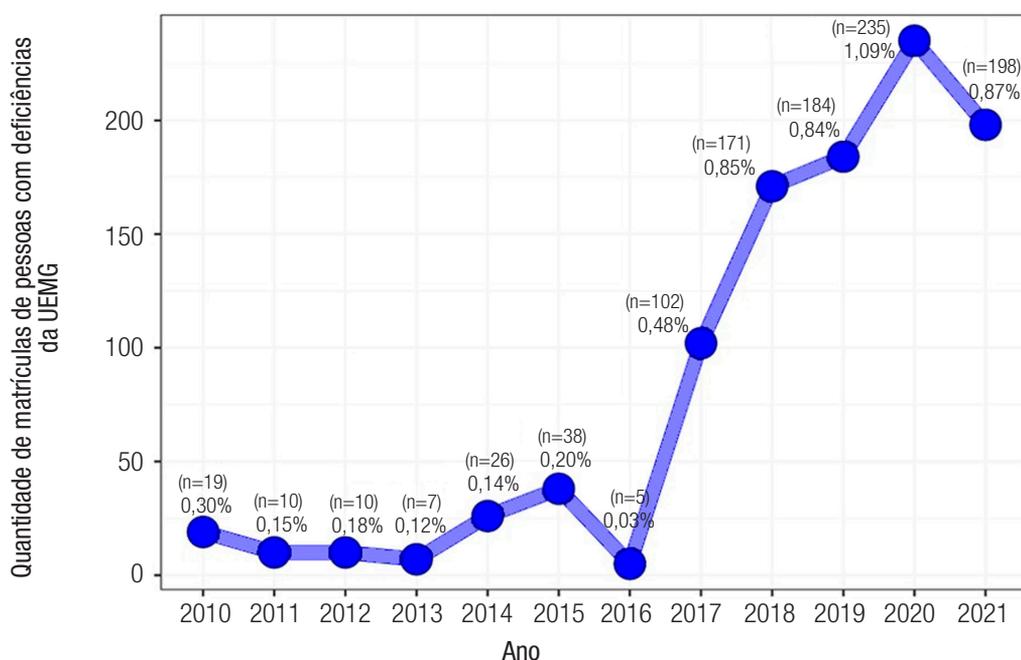
## **Acesso de estudantes público-alvo da educação especial na UEMG: o que dizem os dados?**

As informações sobre matrículas do público-alvo da educação especial na UEMG foram obtidas no Censo da Educação Superior (Brasil, 2022), realizado anualmente pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O recorte temporal foi definido de 2010-2021, sendo o ano 2010 escolhido pelo fato de que é o ano de implementação do NAE na universidade.

O gráfico 1 mostra a quantidade de matrículas do público da educação especial, segundo Censo da Educação Superior, no período, e sua proporção em relação ao total de alunos por ano. Observa-se a tendência de crescimento entre os anos de 2016 até 2020, ainda que em todo o período já houvesse política de acesso para pessoas com deficiência com cotas definidas na instituição.

**Gráfico 1-** Evolução das matrículas do público-alvo da educação especial na UEMG

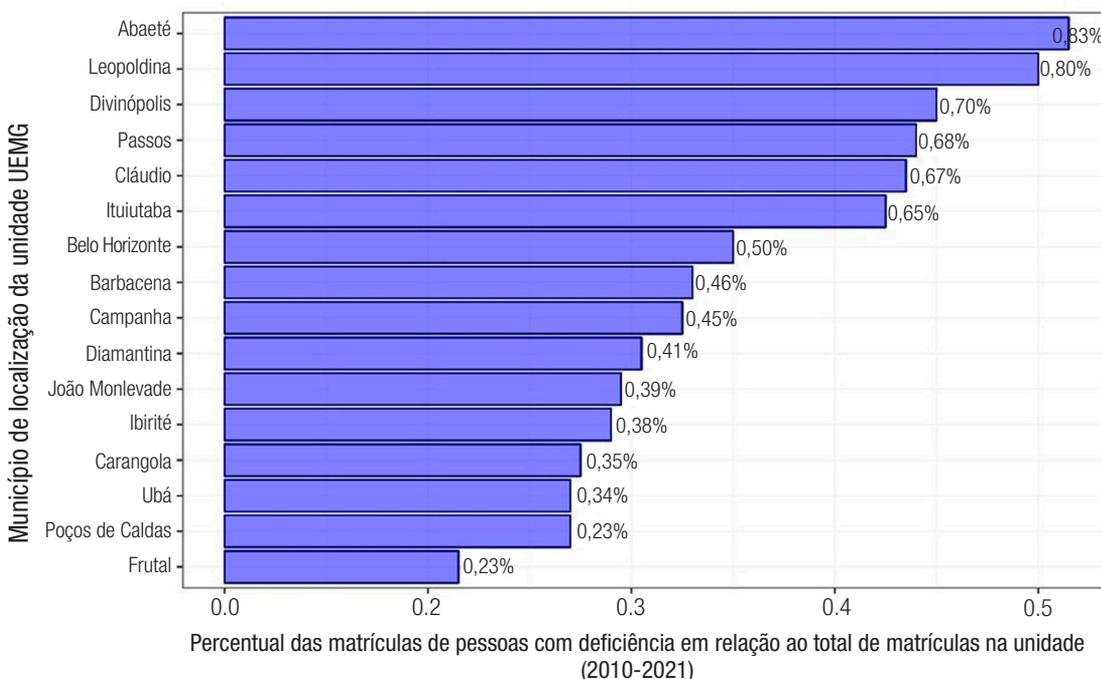


Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022).

O gráfico 2 apresenta o percentual das matrículas do público-alvo da educação especial em relação ao total de matrículas em cada unidade acadêmica. Abaeté tem o maior percentual de matrículas (0,83%), o segundo lugar é ocupado por Leopoldina (0,80%), seguida de Divinópolis (0,70%). Frutal apresentou o percentual mais baixo (0,23%). Embora Abaeté tenha menos estudantes matriculados, se comparada às outras unidades, ela apresenta maior número do público-alvo da educação especial, pois proporcionalmente tem a maior porcentagem desses estudantes em relação ao total de matrículas. Enquanto Passos concentra a maioria das matrículas do público-alvo da educação especial da UEMG, uma em cada quatro, quando comparado com o total de matrículas na própria unidade, é apenas a quarta.



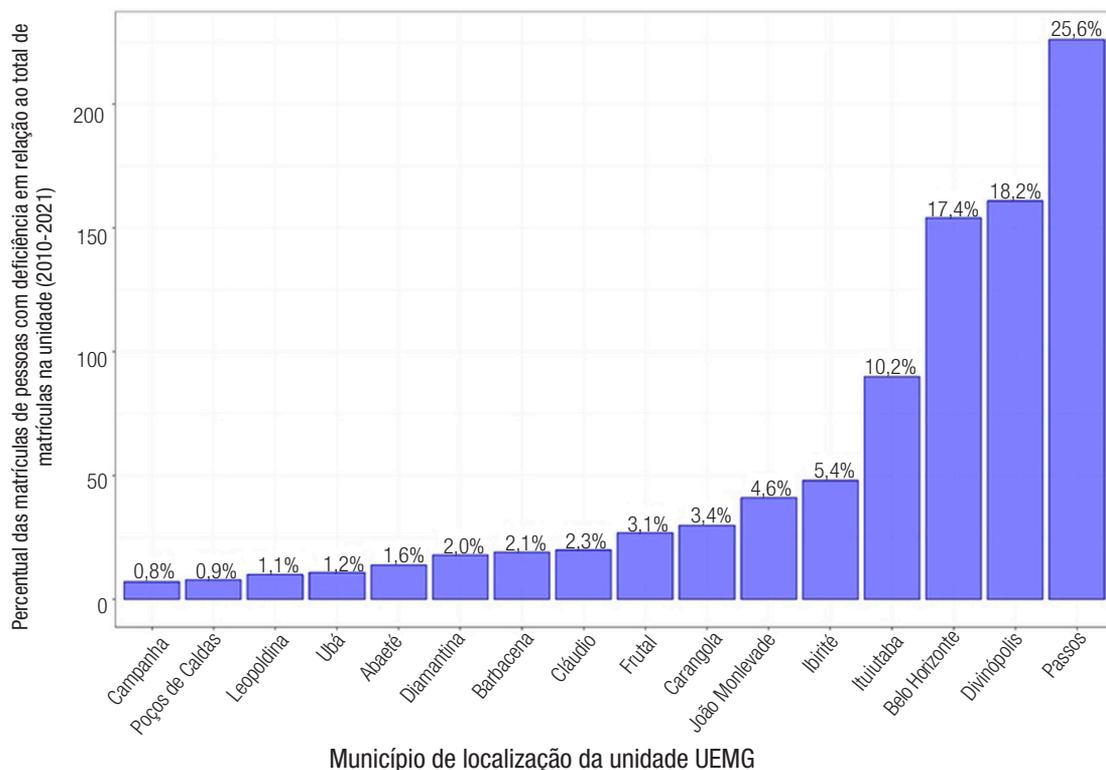
**Gráfico 2-** Percentual de matrículas do público da educação especial na UEMG em relação ao total de matrículas da unidade



Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022).

A cidade de Belo Horizonte, apesar de possuir cinco unidades acadêmicas que compõem o Campus BH (Escola de Design, Escola de Música, Escola Guignard, Faculdade de Educação e Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios) ocupa a sétima colocação em relação ao percentual de matrículas do público-alvo da educação especial na UEMG em relação ao total de matrículas da unidade e a terceira posição em relação ao percentual de matrículas por unidade.

Quanto ao percentual de matrículas nas unidades, vemos no gráfico 3 que Passos apresenta o maior número de estudantes com 25,6%, e Divinópolis em segundo com 18,2%. Em contrapartida, as cidades com menores índices de matrículas são Leopoldina, com 1,15%, Poços de Caldas com 0,9% e Campanha com apenas 0,8%. Existem diversos fatores externos ao ambiente acadêmico que podem influenciar na quantidade de matrículas (Biase, 2008), tais como: a oferta de cursos disponíveis em cada unidade, fatores econômicos e sociais, e o volume populacional do município em que cada unidade está localizada, e a quantidade de pessoas público-alvo da educação especial em idade estudantil para ingresso no ensino superior etc.

**Gráfico 3-** Percentual de matrículas do público-alvo da educação especial por unidade

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022).

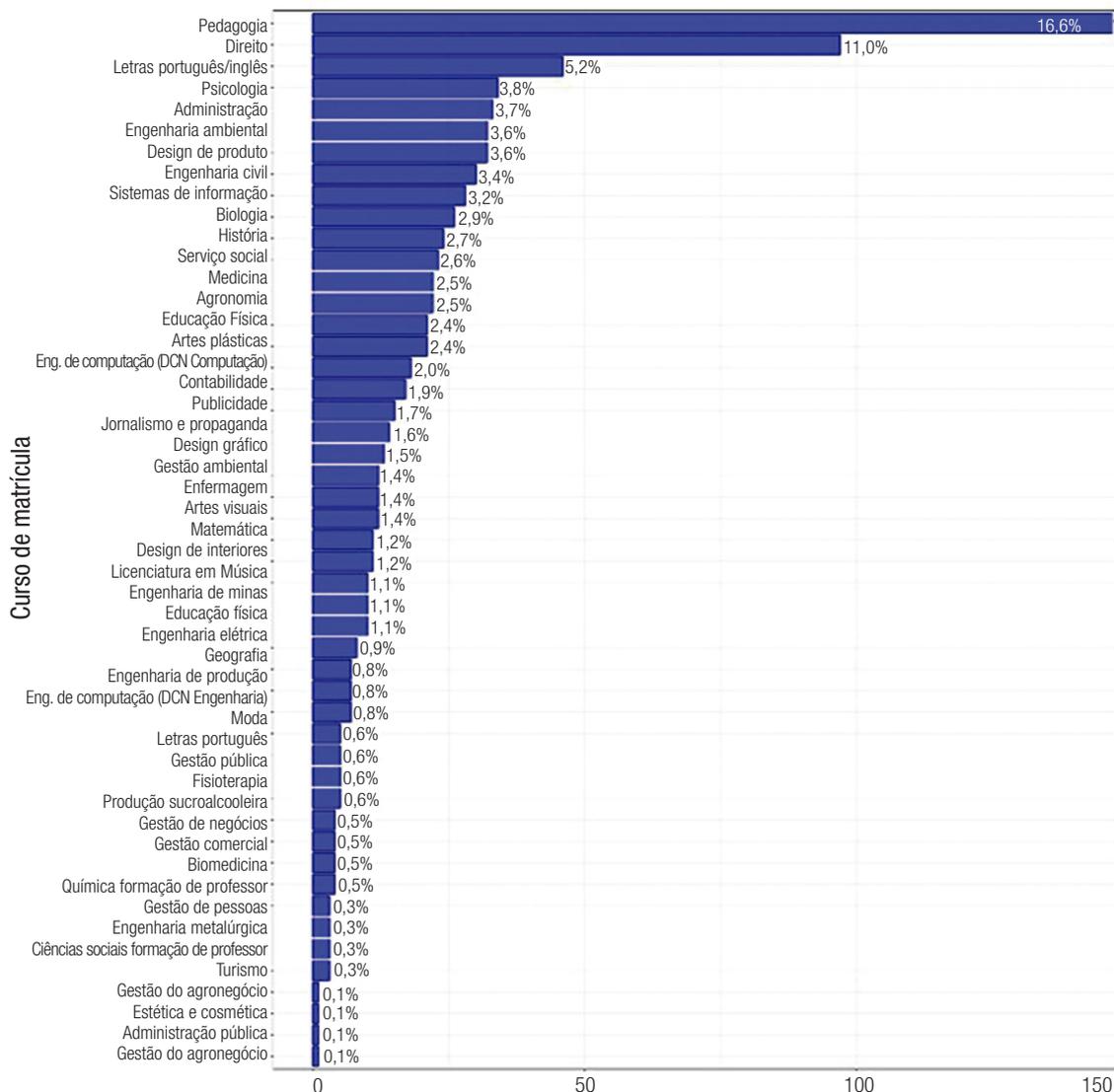
Um exemplo disso é a cidade de Passos com o total de residentes no ano de 2010, de 106.290 pessoas, sendo desse total, 9.374 apresentando algum tipo de deficiência (IBGE, 2012), o que equivale a pouco menos de 9% do número total. Nesse mesmo viés, em Ibirité, a população era de 133.414 (IBGE, 2012), enquanto a população com algum tipo de deficiência era de 9.912, o que respondia a pouco mais de 7% do total de habitantes.

Os cursos que apresentam o maior percentual de matrículas dessa população com algum tipo de deficiência na UEMG são: pedagogia, com 16,6%, seguido por direito, com 11% e português/inglês, com 5,2%. Os cursos com menor número de matrículas são turismo, gestão de agronegócio, estética e cosmética e administração pública, todos com o percentual de 0,1%. Pode-se observar que os três primeiros cursos são da área de humanas, sendo também os cursos com maior oferta de vagas na instituição. Simetricamente, as três cidades com maior percentual de matrículas no geral (gráfico 3) possuem ao menos um dos três cursos com maior percentual de matrículas específicas. O curso de pedagogia está presente em três cidades: de Belo Horizonte, Divinópolis e Passos; direito e português/inglês em uma cidade cada uma: Passos e Divinópolis, respectivamente. Destaca-se, aqui, que Divinópolis possui dois dos três cursos com maior número de matrículas de público-alvo da educação especial.



Os dados sobre as matrículas mostram que há alunos público-alvo da educação especial na UEMG, pelo menos, desde 2010 (gráfico 4). Além disso, o fato de haver cotas no processo de ingresso demonstra uma preocupação em atender esse público. Entretanto, os números ainda são baixos quando se compara ao número de vagas reservadas e ao número de estudantes público-alvo da educação especial em cada um dos cursos.

**Gráfico 4-** Matrículas do público-alvo da educação especial na UEMG por curso



Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022).



## As ações para acessibilidade e inclusão nas unidades acadêmicas da UEMG

Considerando as especificidades de cada unidade e a relevância das informações para a pesquisa, foi elaborado um questionário on-line e encaminhado a todas as unidades (n = 15) com questões sobre o perfil dos estudantes, as condições de acessibilidade e as ações para capacitação docente para o atendimento ao público-alvo da educação especial e aos demais estudantes (quadro 1).

**Quadro 1-** Perguntas do questionário on-line para os diretores

Categoria	Perguntas
Perfil dos estudantes	Há ou já houve alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação; quais deficiências foram declaradas pelos alunos; taxa de conclusão do curso e motivos da evasão?
Condições de acessibilidade física	A unidade possui piso tátil direcional; sistema de sinalização sonora para pessoas cegas e com baixa visão; campainha ou interfone acessível a pessoas em cadeira de rodas; adequação nas vias para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; portas com o vão livre de no mínimo 80 cm; rampas e corrimãos e grades de proteção; elevador ou plataformas elevatórias; pisos, paredes, móveis e possuem cores contrastantes para pessoas com baixa visão; adaptação para receber pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; mobiliário adaptado para pessoas em cadeira de rodas; banheiro adaptado; materiais utilizados nas aulas adaptados e se a unidade possui algum projeto ou plano futuro para adequar os itens que ainda não são acessíveis às pessoas com deficiência?
Ações para capacitação docente no atendimento ao público-alvo da educação especial e ações para sensibilização dos discentes	Oferta de formação do corpo docente e demais funcionários em Libras; formação para atender os alunos com baixa visão/deficiência visual e Transtorno do Espectro Autista; formação para a inclusão; monitores que possam auxiliar os estudantes; promoção ações para sensibilização dos discentes e se há alguma ação desenvolvida na unidade que foi realizada e que não foi contemplada neste questionário?

Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Após uma breve apresentação e justificativa da pesquisa, o questionário apresenta perguntas sobre a existência atual ou anterior de alunos com deficiência. O questionário foi respondido pelos diretores das unidades acadêmicas com informações sobre perfil dos estudantes, acessibilidade e ações para capacitação de professores para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial e dos demais estudantes.

Das unidades que responderam ao questionário, apenas uma afirmou que não teve nenhum estudante público da educação especial até a data da pesquisa.

Em seguida, foram feitos questionamentos para conhecer o perfil dos alunos e suas especificidades. Desse modo, foi possível conhecer o perfil dos estudantes público-alvo da educação especial das unidades. Destaca-se que, para essa questão era possível a seleção de mais de uma opção de resposta, considerando que um aluno poderia ter uma ou mais deficiência associada. A frequência por deficiência foi: 85,7% deficiência visual (total ou parcial); 71,4% deficiência auditiva (total ou parcial); 28,6% deficiência motora e mobilidade reduzida dos quais 71,4% fazem uso de cadeira de rodas, e 42,9 % com TEA.

A terceira questão foi para mapeamento dos estudantes que concluem a graduação. De acordo com os respondentes, apenas 21,4% de todos os estudantes público-alvo da



educação especial que ingressaram na graduação concluíram o curso. Pode-se inferir que a evasão estudantil esteja ligada a dificuldades dos estudantes em relação ao currículo comum aplicado, bem como às metodologias e políticas específicas para o acesso e permanência.

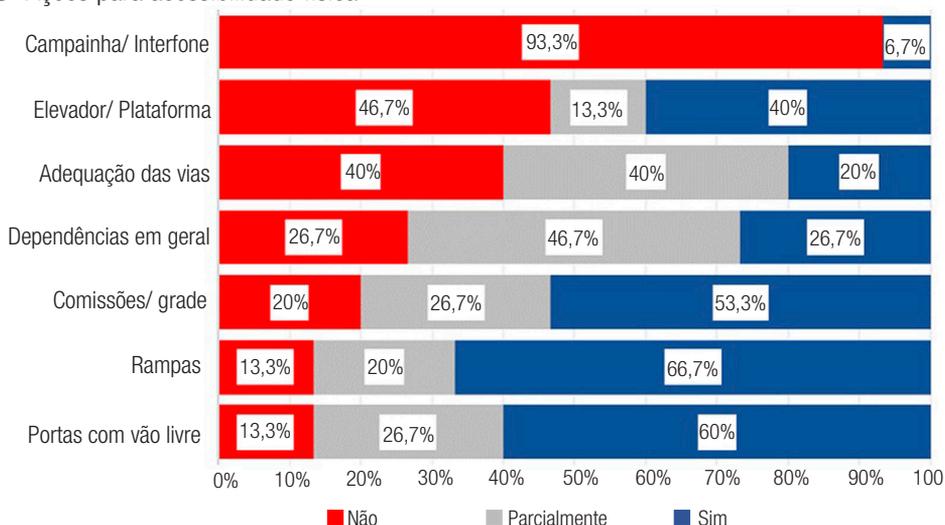
Cada unidade acadêmica da UEMG possui sua própria história, cursos, tamanho e número de estudantes. Por exemplo, a unidade acadêmica da cidade de Ibité, ocupa prédios tombados pelo patrimônio público ocasionando limitações para modificações nas instalações em relação à acessibilidade arquitetônica.

As adaptações do espaço físico são regulamentadas pela Associação Brasileira de Normas Técnica, ABNT, e decretado pela Lei Estadual nº 11.666, de 09 de dezembro de 1994, que estabelece no artigo 1º, que as adequações das edificações e do mobiliário urbano à pessoa com deficiência serão adotadas nos edifícios de uso público para facilitar seu acesso aos espaços. A mesma lei, no artigo 1º inciso II, afirma que aos prédios tombados serão admitidas as medidas caso elas não impliquem em prejuízo arquitetônico do ponto de vista histórico (Minas Gerais, 1994). A ABNT NBR 9050 (ABNT, 2004) válida desde 2015, serviu de base para elaboração das questões sobre acessibilidade no questionário da pesquisa.

Este estudo analisou ações e programas voltados para a acessibilidade de estudantes público-alvo da educação especial no âmbito dos cursos de graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Partindo de um modelo social de deficiência, que se afasta de uma perspectiva médica na qual a deficiência é uma condição inerente ao indivíduo, o artigo considera as barreiras sociais e ambientais como principais responsáveis pela exclusão destes. Ambientes que são inclusivos desde sua criação, tendem a ser mais inclusivos, ou seja, funcionam de modo acessível para todos os corpos com suas especificidades. “Assim, materializar a inclusão no ensino superior é criar condições de acessibilidade no âmbito atitudinal, arquitetônico e pedagógico.” (Santos; Pessoa, 2019, p. 431) Entretanto, quando isso não ocorre, alterações têm de ser feitas para a recepção de todo e qualquer indivíduo.

O gráfico 5, agrega as respostas em referência à acessibilidade física nas unidades pesquisadas.

**Gráfico 5-** Ações para acessibilidade física

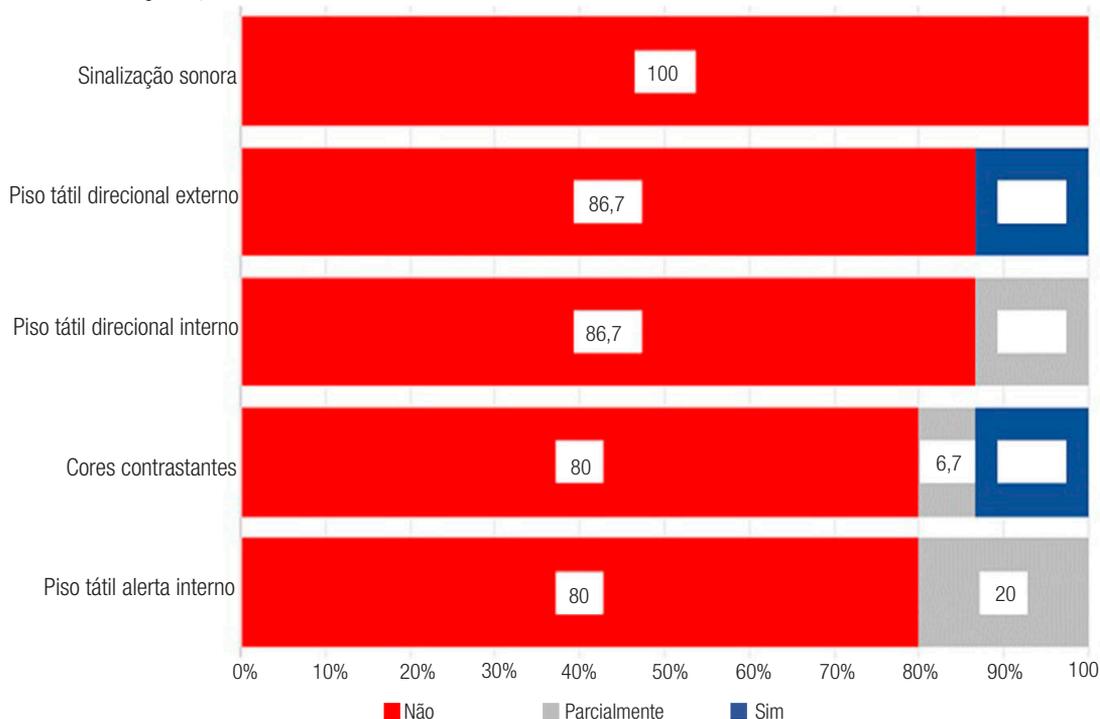


Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.

Pode-se identificar que as unidades têm promovido as adequações dos espaços físicos: 60% delas regularizaram as portas com vão livre de no mínimo 80 cm; 66,7% possuem rampas e 53,3% possuem corrimãos. Quanto às implementações que garantam o deslocamento das pessoas cadeirantes e com mobilidade reduzida, as unidades apresentam um percentual de mais da metade de respostas afirmativas, demonstrando que quanto a esse aspecto há uma preocupação em atender às normas. Sobre a implementação de elevadores ou plataformas elevatórias entre andares, o número de negativas é de 46,7%, superando os 40% de afirmativas, com 13,3% em unidades onde esse recurso não se aplica. A instalação de campainha ou interfone acessível é o item com menor implementação, sendo que a única unidade que respondeu afirmativamente foi a de Campanha.

O gráfico 6, a seguir, que diz respeito à acessibilidade nas comunicações e na informação, mostra que o percentual de respostas negativas foi expressivo. Não há registro de instalação de sistema de sinalização sonora em nenhuma unidade, os pisos táteis direcionais e de alerta interno tiveram 86,7% e 80% de respostas negativas, respectivamente. Os dados indicam a ausência de sinalização que poderia orientar as pessoas com deficiência visual. Nesse item, observa-se que as unidades não implementaram as adaptações com tanto rigor como os dados apresentados anteriormente no gráfico 5. O que pode indicar um impedimento para os alunos com deficiência, considerando que os números de estudantes com deficiência visual (total ou parcial) é de 85,7%, conforme relatado pelas 15 unidades que responderam à pesquisa.

**Gráfico 6-** Ações para acessibilidade sensorial



Fonte: Elaboração própria com dados da pesquisa.



Quanto à acessibilidade de materiais, a questão se refere aos materiais nas salas de aula: “Os materiais utilizados nas aulas são, em sua maioria, adaptados para o atendimento das necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial? (Por exemplo, livros em Braille, materiais que permitam percepção visual e/ou tátil, materiais que facilitam o manuseio de pessoas com dificuldades de preensão, lápis com engrossador etc. E, se há materiais didáticos em versão em áudio ou Braille; com letras ampliadas; com imagens de maior contraste; computadores com conversor de texto para áudio etc.)”.

Apenas uma unidade, João Monlevade, respondeu sim para todos os materiais, do restante, 26,7% afirmaram que possuem materiais parcialmente adaptados e 66,7% que não possuem materiais adaptados. Quanto ao mobiliário, obteve-se 33,3% de respostas positivas e 40% parcialmente em relação a adaptação e acessibilidade. Destacando que 86,7% das unidades possuem banheiros adaptados e 13,3% das unidades possuem apenas adaptação parcial.

Quanto à adaptação de mobiliário e banheiro, as unidades apresentaram respostas afirmativas, sendo itens que, em sua maioria, foram adaptados e que são básicos para a permanência dos estudantes na instituição. Os materiais de aula apresentaram menores percentuais de adaptação, fato que pode estar relacionado com a necessidade de tradução para língua de sinais ou transcrição para Braille que, em alguns casos, demandaram recursos específicos e profissionais especializados. A gestão da unidade acadêmica de Campanha relatou esse problema na questão aberta: “Há alguma ação desenvolvida na unidade que foi realizada e que não foi contemplada neste questionário?”, sendo respondida assim: “Elaboramos uma proposta de transformar todos os planos pedagógicos de curso e documentos da secretaria acadêmica em Braille. Contudo, o valor do orçamento ficou muito alto.”

Sobre o corpo docente, os técnicos administrativos e os analistas, ressalta-se a necessidade de capacitação de todos os profissionais que compõem as unidades acadêmicas. Consta no PDI (2023) a oferta do curso básico de libras e o curso de formação de gestores de recursos humanos em inclusão laboral de pessoas com deficiência, ambos em parceria com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE), que é ofertado para os funcionários. Porém, destaca-se a relevância de propor cursos que tratem das especificidades de cada unidade e que sejam ofertados também para os estudantes sem deficiência.

No entanto, a afirmativa de que não há oferta de formação continuada de professores e funcionários para suporte e atendimento de estudantes com deficiência visual ou baixa visão, atingiu 86,7% das respostas nas unidades acadêmicas. A ausência de capacitação também pode ser observada quando 80% dos respondentes afirmam que a unidade não possui meios para formação de corpo docente e profissionais para atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. Enquanto os outros 20% afirmam que existe uma formação ou preparação para a recepção desses, o que pode estar associado ao atendimento para os alunos feito pelo NAE em conjunto com o curso de extensão de formação de gestores de recursos humanos em inclusão laboral de pessoas com deficiência, porém, também, este é um item que carece ser analisado em estudos futuros.

Tal como ficou evidenciado pelas respostas e análises das questões anteriores, pode-se apontar que existem iniciativas para formação de professores e demais

profissionais das unidades, ainda que não abranja todas as deficiências e nem mesmo todas as unidades. É um processo progressivo e gradual que tende a crescer de acordo com as demandas, 53,3% das unidades afirmam oferecer formação aos docentes para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial por meio de cursos, palestras e grupos de estudos; 33,3% responderam que não ofertam a formação e 13,3 % não souberam informar.

Ao final do questionário apresentou-se uma questão dissertativa para que os participantes pudessem responder se havia alguma ação desenvolvida na unidade que não tinha sido contemplada nas questões anteriores. Obteve-se 10 respostas, das quais quatro unidades acadêmicas apontaram o NAE como um importante instrumento para apoio aos estudantes com deficiência, contribuindo com a realização de palestras e minicursos. E duas respostas destacaram outras ações realizadas de forma autônoma pela própria unidade:

O Núcleo de Apoio ao Estudante vem promovendo na unidade palestras e cursos de capacitação para a formação docente no que compete às multiplicidades no campo da saúde mental, que vem gerando inúmeros desafios no processo de ensino-aprendizagem. Sobre a sinalização correta temos o mapeamento de toda a unidade e que seria instalada com as placas e totens recém-adquiridos, porém houve um problema no processo de licitação e conseguimos apenas as placas e sinalizações comuns, sem acessibilidade. Os novos prédios, das obras paralisadas da extinta Hidroex, o projeto de reforma contempla a acessibilidade com a ABNT vigente, porém ainda não se iniciaram. Alunos com comprometimento visual ou outras necessidades podem solicitar auxílio via edital do leitor e tem também a modalidade de monitor de estudantes com necessidades educacionais especiais<sup>3</sup>, nesses casos, o aluno procura o NAE, que abre o edital para o monitor. A unidade possui também duas cadeiras de rodas disponíveis na entrada, caso seja necessário (Unidade Acadêmica de Frutal).

O NAE é um importante programa nas unidades, como mostram os dados nos comentários do questionário. Frutal aponta a possibilidade de ter leitor e os monitores que corroboram para o processo de aprendizagem nessa modalidade de ensino. Outro ponto é a disponibilidade de duas cadeiras de rodas na entrada da instituição.

A resposta da unidade Ubá aponta uma questão importante acerca das reformas dos espaços visando acessibilidade, ou seja, já planejar os espaços de forma acessível, seguindo as normas vigentes. Pois, caso contrário, o que serviria para tornar o espaço seguro e de livre acesso se transforma em mais uma barreira dificultando, assim, o acesso e permanência dos alunos na instituição.

Também faço pesquisas envolvendo a acessibilidade e já fui professor desta disciplina aqui na minha unidade. Uma característica que percebo, e que pode ser do município, é que algumas ações até são feitas, algumas adequações ou reformas são realizadas, mas de forma inadequada e fora das normas (Unidade Acadêmica de Ubá).

---

**3-** O texto foi mantido na íntegra, com a terminologia *discentes com necessidades educacionais especiais* utilizada para descrever alunos com deficiência.



A UEMG, em 2020, promoveu processo seletivo de bolsistas da graduação para assegurar e prover a inclusão de estudantes com deficiência visual. O edital foi suspenso devido à interrupção das aulas no período da pandemia do Covid 19. Novos editais para ledores foram publicados em maio de 2021. E, em julho de 2022, foi publicado novo edital, com vagas suplementares, para ledor/acompanhante para acessibilidade, ampliando o acompanhamento para estudantes com outros tipos de deficiência. O ledor/acompanhante para acessibilidade deveria auxiliar o estudante com deficiência nas atividades da classe e de locomoção, ou em atividade on-line durante o período de ensino remoto emergencial. Em 2022 a instituição manteve a publicação semestral de edital para seleção de ledor/acompanhante para acessibilidade e em 2023 a nomenclatura e objetivos foram alterados para monitor de estudantes com necessidades educacionais especiais, responsáveis por prover e assegurar “a inclusão de estudantes que encontram barreiras no processo de ensino e aprendizagem devido às suas limitações ligadas a deficiências, transtornos, síndromes, doenças crônicas e outras condições limitantes de sua autonomia nas atividades acadêmicas” (UEMG, 2023).

Mesmo que os editais prevejam vagas de monitores para todos os cursos, ainda existem unidades acadêmicas que não têm monitores, o que é o caso de 20% delas, conforme resposta dos gestores. A ausência de monitores pode ser justificada pela recente implementação das bolsas, por questões financeiras ou relacionadas às demandas dos bolsistas que, apesar de serem relevantes, não são objetivo da atual pesquisa. Ainda sobre a presença de monitores, 66,7% dos gestores responderam que possuem monitores para alunos com deficiências, transtornos, síndromes, doenças crônicas e outras condições limitantes de sua autonomia nas atividades acadêmicas e 13% não souberam informar.

Outro questionamento foi sobre ações de sensibilização de estudantes no sentido da compreensão da inclusão e das especificidades do público-alvo da educação especial. Os resultados repetem os percentuais da questão anterior: 66,7% disseram que promovem essas ações com frequência, 20% afirmaram que elas acontecem eventualmente e duas unidades responderam que não fizeram nenhum tipo de atividade nesse sentido.

Considera-se que a promoção desse tipo de ação, de forma permanente nas agendas anuais de cada unidade acadêmica, contribui para a superação de barreiras atitudinais e outras formas de preconceito. Além disso, mais ações de formação, seja de professores ou de estudantes, precisam ocorrer como atividades estruturais da universidade, bem como no interior de outras programações acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão da própria UEMG.

## **Considerações finais**

A análise dos dados permitiu confirmar a hipótese de que, embora a UEMG tenha institucionalizado políticas de inclusão, sobretudo com a reserva de vagas, o acompanhamento sistemático do NAE e com o financiamento de bolsas de permanência com o PEAES; além da adequação predial e material, bem como da formação/capacitação estudante, docente e do corpo técnico administrativo, tais ações fizeram com que essa política se operacionalizasse em nível local de forma desigualmente distribuída. Isso pode ter se refletido no baixo percentual de estudantes público-alvo da educação especial entre



as unidades e cursos, além de mais matrículas em determinadas unidades em detrimento de outras. Há também que se adequar os documentos institucionais de acordo com a terminologia utilizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Considera-se que a garantia do direito à educação superior também envolve adaptações físicas, preparação de profissionais, formação de corpo docente, assim como garantia de intérpretes, ledores, monitores e outros recursos humanos, materiais e pedagógicos. Ainda que algumas instalações já estejam quase universalizadas entre as unidades, outras ainda são praticamente inexistentes. Entende-se que essas alterações são necessárias independentemente da existência de estudantes público-alvo da educação especial com matrículas ativas. Evidencia-se, ainda, que a importância da inclusão de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista, ou altas habilidades/superdotação no ensino superior, além da matrícula, deve-se garantir o ingresso em programas de ensino, pesquisa, extensão, participação em órgãos colegiados, movimento estudantil e outros.

Apesar de o número de alunos público-alvo da educação especial corresponder a menos de 1% do número total de estudantes em cada uma das unidades, a universidade e suas unidades acadêmicas têm realizado ações para promover espaços e práticas inclusivas. No entanto, essas ações ainda são pouco disseminadas entre as unidades e são realizadas de formas pontuais e isoladas.

Ao realizar este estudo de caso, na terceira maior universidade de Minas Gerais em número de estudantes, os resultados contribuem para a ampliação da compreensão do campo ao trazer evidências empíricas de ações no âmbito das unidades nas quais, de fato, ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, para além das políticas e programas desenvolvidos na reitoria. Os resultados da UEMG não podem ser generalizados para outras instituições de ensino superior, mas os dados apontam elementos que suscitam reflexão sobre os limites e as possibilidades das ações para acessibilidade nesse nível de ensino.

Como limites, o estudo obteve resposta apenas de 15 direções acadêmicas, com ausência de respostas de 25% das unidades. Além disso, como as perguntas inquiriram apenas sobre a presença das instalações, equipamentos e materiais, não se tem informação sobre suas condições de uso. Como sugestões de estudos posteriores, considera-se importante a realização de trabalhos que se utilizem de outros métodos de investigação e que permitam averiguar, também, a qualidade das ações e verificação *in loco* dos recursos de acessibilidade em cada unidade.

## Referências

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível em: norma-abnt-NBR-9050.pdf — Direitos do Cidadão. Acesso em: 2. abr, 2025.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.



BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BIASE, Érica Giaretta. **Motivos de escolha do curso de graduação**: uma análise da produção científica nacional. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº. 12.769, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da educação superior 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2022.



CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação superior no Brasil: disputas e tensões no processo de expansão pós-LDB. *In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.* São Paulo: Cortez, 2018. p. 95-130.

CAIXETA, Wender da Silva. A educação especial no ensino superior: da legislação à prática cotidiana. **Mediação**, Pires do Rio, v. 15, n. 2, p. 93-105, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/11145>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. 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: 30 jan. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resultados gerais da amostra. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LEITE, Lúcia Pereira; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, e0233127, jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 11.666, de 09 de dezembro de 1994**. Estabelece normas para facilitar o acesso dos portadores de deficiência física aos edifícios de uso público. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

MINAS GERAIS. Lei nº 22.570, de 05 de julho de 2017. Dispõe sobre as políticas de democratização do acesso e de promoção de condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior mantidas pelo Estado. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, col. 1, p. 1, 2017.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 127-134, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SANTOS, Isabela Samogim; PESSOA, Alex Sandro Gomes. Fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 20, n. 4, p. 430-439, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019v20n4p430-439. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7466>. Acesso em: 5 out. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 12, p. 10-16. mar./abr. 2009.

TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Sílvia. **Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio estudante e docente.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 35, n.106, p. 94-103, abr. 2018.



UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Estatuto da Universidade do Estado de Minas Gerais: Decreto 36.898.** Belo Horizonte: UEMG, 1995.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Estatuto da Universidade do Estado de Minas Gerais: Decreto 46.352.** Belo Horizonte: UEMG, 2013.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2024).** Belo Horizonte: UEMG, 2014.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023-2027).** Belo Horizonte: UEMG, 2023.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. Conselho universitário. **Resolução nº 201/2010, de 24 de junho de 2010.** Autoriza a criação e o funcionamento do NAE. Belo Horizonte: Conselho Universitário, 2010.

UEMG. Universidade do Estado de Minas Gerais. Conselho universitário. **Resolução nº 523/2021, de 11 de novembro de 2021.** Dispõe sobre a regulamentação, a estruturação e a implementação dos NAEs na Reitoria e nas Unidades Acadêmicas da UEMG e dá outras providências. Belo Horizonte: Conselho Universitário, 2021.

*Recebido em: 30.01.2024*

*Revisado em: 10.09.2024*

*Aprovado em: 09.12.2024*

**Editora:** Profa Dra. Rosana Passos

**Dilma Fernandes Maladão Silva** é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Acadêmica de Ibirité; escritora, autora dos livros Cappuccino grande e Amor é amor.

**Luíza Helena Ferreira Soares** é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade acadêmica de Ibirité. É graduanda em Ciências Contábeis pela Universidade Estácio de Sá.

**Daniel Santos Braga** é docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, na Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade acadêmica de Ibirité (PROFEI). É membro do Laboratório de Estudos e Práticas em Educação Inclusiva (LEPEI).

**Fernanda Cilene Moreira de Meira** é docente na Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade acadêmica de Ibirité; coordenadora do Laboratório de Estudos e Práticas em Educação Inclusiva (LEPEI). É doutoranda em Educação pela FaE/UFMG.