

Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior¹

Lilian de Fátima Zanoni Nogueira^{a,b} , Fátima Corrêa Oliver^{b,c}

^aUniversidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil.

^bUniversidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

^cDepartamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo: Introdução: Programas de inclusão de estudantes com deficiência (EcD) em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) buscam favorecer acesso e permanência considerando-se o respeito à diversidade no ambiente universitário. A terapia ocupacional pode contribuir para desenvolver esses programas. Objetivo: Analisar o acesso da população com deficiência ao Ensino Superior, considerando as premissas do Programa INCLUIR do Ministério da Educação, além de refletir sobre a contribuição de terapeutas ocupacionais nesse programa. Método: Investigação descritiva-analítica baseada em análise documental identificou 55 núcleos do Programa INCLUIR em IFES, reconhecendo ações desenvolvidas. Nas IFES que ministravam graduação em terapia ocupacional, foram estudados os currículos e grupos de pesquisa relacionados ao tema. Foram entrevistadas três terapeutas ocupacionais coordenadoras desses programas. Resultados: Observou-se progresso na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, incentivado pelos programas governamentais. Os currículos de terapia ocupacional das 14 IFES que oferecem graduação e seus grupos de pesquisa não indicam atividades na área da Educação, o que dificultaria o exercício de ações técnicas profissionais nesse campo. Oito dos 55 núcleos contam com terapeutas ocupacionais e neles há um diferencial da ação pela capacidade profissional de perceber e favorecer o contato com a diversidade de realidades entre estudantes, o que potencializaria as ações de equiparação no cotidiano acadêmico, favorecendo especialmente a permanência. Conclusão: Há necessidade de aumentar os programas de inclusão e a participação da terapia ocupacional, de forma a ampliar a organização e o gerenciamento de ações para maior diálogo entre as instâncias das IFES, e favorecer o ingresso e permanência de estudantes.

Palavras-chave: *Terapia Ocupacional, Pessoas com Deficiência, Educação Superior, Inclusão (Educação), Equidade.*

Accessibility centers in brazilian federal institutions and contributions of occupational therapists for the inclusion of persons with disabilities in higher education

Abstract: Introduction: Inclusion programs for students with disabilities in Federal Institutions of Higher Education (IFES) seek to favor access and permanence based on respect for diversity in the university environment. The Occupational Therapy can help developing these programs. Objective: To analyze the access of the population with disabilities to higher education, considering the premises of the Inclusion Program INCLUIR of the Ministry of Education. Reflect on the contribution of occupational therapists in this program. Method: The descriptive-analytical research based on documentary analysis identified 55 Inclusion Program centers in the IFES, recognizing the developed

Autor para correspondência: Lilian de Fátima Zanoni Nogueira, Universidade de Sorocaba, Rodovia Raposo Tavares, Km 92,5, Vila Artura, CEP 18023-000, Sorocaba, SP, Brasil, e-mail: lilian.zanoni@prof.uniso.br

Recebido em Jun. 27, 2018; 1ª Revisão em Set. 4, 2018; Aceito em Set. 24, 2018.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

actions. We studied the curriculum and research groups in the IFES with an occupational therapy course regarding this subject. We interviewed three occupational therapists that coordinated these programs. Results: We observed progress in the inclusion of people with disabilities in higher education, encouraged by government programs. The occupational therapy curriculum of the 14 IFES, as well as their research groups, do not indicate activities in the area of Education, which would make it difficult to practice professional technical actions in the area. Eight of the 55 nuclei have occupational therapists with a differential action of the professional capacity to perceive and favor the contact with the diversity of realities among students, which would potentialize equalization actions in the daily academic life, especially the permanence of people with deficiency. Conclusion: There is an urgent need to increase inclusion programs and the participation of occupational therapist, to increase the organization and management of actions for more dialogue between the IFES instances and to favor the entry and stay of students with disabilities.

Keywords: *Occupational Therapy, Disabled Persons, Education Higher, Mainstreaming (Education), Equity.*

1 Introdução

Neste estudo, serão consideradas deficiências aquelas condições indicadas no Documento Orientador do Programa INCLUIR (BRASIL, 2013, p. 11) que informa que

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que em interação com as barreiras atitudinais e ambientais poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Assim, a deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial.

Acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior relacionam-se aos seus processos de participação social, considerando-se o exercício de direitos, o usufruto de bens materiais e culturais, e, principalmente, a compreensão da sociedade sobre o fenômeno da deficiência. Ou seja, parâmetros biomédicos ou educacionais de compreensão da deficiência constituem-se na complexidade dos processos sociais e nas oportunidades de participação social das pessoas com deficiência.

Desde os anos 1960, debates trazidos pelos propositores do modelo social de compreensão da deficiência favorecem o entendimento sobre como e por que as pessoas com deficiência acessam e podem ou não ter seus direitos garantidos em contextos sociais específicos, sendo, neste caso, no Ensino Superior. Entre esses autores, destacam-se as contribuições de Ferreira (2008), Barnes (2009), Abberley (1987) e Diniz (2013).

O modelo social de deficiência considera a deficiência como um problema social, sem negligenciar a dimensão corporal e funcional envolvida nessa condição humana, e pode repercutir positivamente na implementação de políticas de saúde e direitos

humanos, desde que sejam priorizadas medidas de reparação de desigualdade e não apenas medidas sanitárias de reabilitação (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007).

A inclusão de jovens no Ensino Superior pode ser entendida como condição que favorece o direito à participação social. Os direitos não existem em si mesmos, apenas são validados no seu exercício, minimizando desigualdades socialmente impostas. No caso da deficiência, os diferentes quadros clínicos podem impor impedimentos corporais, psicológicos ou emocionais que, associados a processos sociais, trazem consequências desafiadoras e restrições às possibilidades de participação social desse grupo. Assim, experiências, conteúdos imaginários e estereótipos relacionados à deficiência e à pessoa com deficiência são parte de uma construção social e histórica. A participação no Ensino Superior, por exemplo, revela a frágil compreensão sobre os direitos colocados para esse grupo.

Participação social é um norteador de muitas ações de profissionais que atuam junto às pessoas com deficiência, inclusive de terapeutas ocupacionais.

Conforme apontam Teixeira et al. (2009, p. 235), o conceito de participação tem um percurso nas ciências sociais ligado às teorias da democracia e também abrange a dimensão política, “[...] trata-se de intervir em processos decisórios que atingem o coletivo”, o que as pessoas com deficiência traduziram em seus movimentos por reafirmação e exercício de direitos.

Oliver et al. (2013, p. 4) consideram que fomentar a participação pode fundamentar ações técnicas que se desloquem

[...] da prioridade à reparação de uma incapacidade centrada no corpo e no comportamento, para incorporar outras dimensões da deficiência, da incapacidade e/ou das rupturas vivenciadas pelas pessoas com limitações nas atividades e restrições à participação.

Assim, a terapia ocupacional

[...] tem procurado contribuir para o desenvolvimento de propostas de atenção centradas na complexidade dos processos de deficiência, limitações e restrições à participação (OLIVER et al., 2013, p. 4).

Participar de experiências de ensino atrela-se à complexidade dos contextos sociais. Falta de apoio técnico ou resistência de professores e falta de participação familiar ou dificuldades individuais da pessoa com deficiência são fatores que não devem ser negligenciados, mas não é possível atribuir a um deles a não efetividade de processos de ensino inclusivo, que dependem de transformações efetivas no campo das políticas sociais e dos direitos humanos.

Muitas áreas profissionais têm realizado estudos e aprimorado suas ações técnicas para acompanhar a realidade das pessoas com deficiência, e a terapia ocupacional é uma delas. Historicamente, essa área tem atuado com uma proposição técnica, que se vincula à compreensão e ao apoio aos modos de vida produzidos nas interfaces do cotidiano, e pode contribuir para facilitar processos emancipatórios de vida e autonomia, seja para viabilizar acesso a um direito e participação na vida social ou para oferecimento de uma tecnologia assistiva, por exemplo. Porém, são escassos os estudos sobre deficiência, conforme indicaram Rocha, Nicolau e Souza (2013, p. 10) em pesquisa que revelou que apenas 22,3% das dissertações e teses brasileiras publicadas na área, entre 2007 e 2011, trataram sobre a temática da deficiência e focalizaram na “[...] intervenção clínica e na busca por avaliar a funcionalidade/incapacidade e os efeitos de intervenções junto a sujeitos atendidos em terapia ocupacional”.

As autoras referiram que os estudos indicam

[...] a necessidade de se conhecer as possibilidades e restrições da participação social das pessoas com deficiência, bem como aspectos de seu cotidiano, relações familiares, lazer, usos de tecnologia assistiva (ROCHA; NICOLAU; SOUZA, 2013, p. 10).

Por outro lado, também afirmaram a necessidade de pesquisas sobre “[...] a deficiência no campo da saúde, social, cultural, da educação e do ponto de vista histórico” (ROCHA; NICOLAU; SOUZA, 2013, p. 11).

Em outro estudo de revisão bibliográfica, Nogueira et al. (2016) investigaram os temas relacionados à deficiência abordados pelos profissionais nos periódicos *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional* e *Revista de Terapia Ocupacional*

da USP, entre janeiro/2010 e junho/2016, quando foram localizadas 603 publicações e apenas 89 (15%) destas abordavam a deficiência. Desse total, 29 (29%) artigos referiam-se à deficiência e à educação formal. Três (0,49%) deles versavam sobre o Ensino Superior e as percepções de pessoas com e sem deficiência sobre aspectos da acessibilidade física ou atitudinal.

Estudo de Baleotti e Omote (2014) sobre a concepção de docentes de terapia ocupacional da deficiência concluiu que estes tendem às concepções interacionista e social de deficiência.

Já em pesquisa sobre acessibilidade atitudinal, Ponte e Silva (2015, p. 270) identificaram barreiras relacionadas à percepção sobre a convivência entre pessoas com e sem deficiência em uma universidade, e indicaram que a intervenção terapêutica ocupacional deveria focalizar-se no contexto social do sujeito, apontando a necessidade de novas pesquisas

[...] interligando o fazer do terapeuta ocupacional e as possíveis contribuições desse profissional na eliminação ou minimização das barreiras relacionadas às diferentes atitudes.

Salles et al. (2010) investigaram autonomia e independência das pessoas com deficiência a partir da acessibilidade física em um prédio de uma universidade pública. Nesse estudo, 73% dos participantes estavam satisfeitos em relação ao acesso, mesmo não havendo respeito às determinações básicas de acessibilidade orientadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Mesmo sem referência direta a menor usabilidade dos espaços em que foram identificadas inadequações, os participantes indicaram mudanças possíveis para melhorar as condições ambientais.

O acesso e permanência no Ensino Superior seria uma das formas de favorecer

[...] o exercício de direitos das pessoas com deficiências e a aproximação dessa população a espaços coletivos onde possam se reconhecer como sujeitos sociais e políticos (OLIVER et al., 2013, p. 5).

Este estudo afirma a importância do acesso de jovens ao Ensino Superior reconhecendo aportes do Programa INCLUIR, do Ministério da Educação (BRASIL, 2005b), e dos cursos de graduação em terapia ocupacional de Instituições Federais de Educação Superior (IFES) junto ao Programa. Considera-se que, em sua ação técnica, o terapeuta ocupacional pode lidar com diferentes atores institucionais em um espaço ampliado constituído por docentes, funcionários, familiares e projeto pedagógico, o que

fortaleceria alternativas de permanência de Estudantes com Deficiência (EcD) no Ensino Superior.

O Programa INCLUIR foi criado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), previsto para o período de 2005 a 2011 (BRASIL, 2013). Essa proposta pretendia superar dificuldades existentes e induzir à inclusão de EcD nas IFES, considerando que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade proporcionassem condições de acesso e utilização de todos os ambientes pelas pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, incluindo salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

O principal objetivo do Programa era fomentar a criação e consolidação de Núcleos de acessibilidade nas IFES, para realizar ações voltadas a integrar pessoas com deficiência à vida acadêmica, por meio de eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, foram lançados diferentes editais. O último, em 2010, propunha implementar ações previstas no Programa (BRASIL, 2010a). Entre as propostas aceitas, incluíam-se as de apoio aos Núcleos já existentes, considerando-se como Núcleo de acessibilidade

[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL, 2010a, p. 52).

Puderam apresentar propostas, IFES, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) com cursos de nível superior e Instituições Estaduais de Ensino Superior.

Pesquisas de Rodrigues e Faria (2017), Maciel e Anache (2017), Cabral (2017), Cabral e Melo (2017), Nozu, Bruno e Cabral (2018) também analisaram as premissas do Programa INCLUIR, verificando suas potencialidades e fragilidades em diálogo com as proposições deste estudo.

2 Método

Este é um estudo exploratório, descritivo e analítico, desenvolvido entre 2017 e 2018, em duas fases.

A primeira delas foi uma pesquisa documental que buscou subsídios para compreender a constituição dos Núcleos do Programa INCLUIR das IFES.

Além da consulta à legislação e aos programas de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, foram levantadas informações públicas sobre as IFES e seus Núcleos, e o Censo de Educação Superior do ano de 2016, no período de março a agosto de 2017.

Na segunda fase, identificaram-se, nas IFES com o Programa INCLUIR, aquelas que desenvolviam cursos de graduação em terapia ocupacional, analisando currículos e grupos de pesquisa relacionados à Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior. No caso de Programas sob coordenação de terapeuta ocupacional, este profissional foi entrevistado para conhecer as atividades e atribuições que eram designadas aos mesmos.

A hipótese colocada é que a terapia ocupacional poderia contribuir institucionalmente junto aos Núcleos de Inclusão das IFES, porque é uma área profissional e de conhecimento, que possibilita desenvolver e ampliar processos de participação social. Desta forma, esperava-se que houvesse, nas IFES com Programa INCLUIR e na graduação em terapia ocupacional, docentes, estudantes ou profissionais subsidiando os programas.

Na pesquisa documental, primeiramente, foi consultado o Documento Orientador do Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013), no qual estão apresentadas propostas para construir uma política de inclusão e acessibilidade nas instituições, tendo sido identificadas, nessa consulta, as 55 IFES beneficiadas pelo Programa. Nos sítios eletrônicos destas IFES, foram pesquisados seus Núcleos de Inclusão e Acessibilidade em relação a: Data de criação, Equipes de profissionais, Nome do coordenador e Contato. Quando estas informações não estavam disponíveis virtualmente, foram solicitadas via correio eletrônico.

As informações sobre cursos ativos de terapia ocupacional nas IFES foram disponibilizadas pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional (RENETO) e indicavam que, em 13/jul./2017, havia 16 cursos ativos em IFES, sendo 14 destes sediados nas 55 IFES que contavam com Núcleos referenciados no documento da SECADI/Sesu (BRASIL, 2013).

Para identificação de disciplinas relacionadas à Educação de pessoas com deficiência, foram analisados os currículos dos 14 cursos de graduação disponibilizados nos sítios eletrônicos das IFES; aqueles currículos não localizados por esse meio foram consultados em estudo anterior realizado por Pan (2014).

Todos os coordenadores de cursos foram consultados sobre a atuação da terapia ocupacional nos Programas INCLUIR, via formulário disponibilizado na plataforma Google Forms, em que foram solicitadas informações sobre a participação dos cursos de graduação nos Programas institucionais. O formulário² identificou que, entre os 14 cursos ativos, três contavam com terapeutas ocupacionais como coordenadoras de Núcleos, as quais foram entrevistadas virtualmente. Neste artigo, serão discutidas algumas contribuições das entrevistadas.

Além disso, nas IFES que ministravam terapia ocupacional, foram pesquisados seus grupos de pesquisa ativos no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (CONSELHO..., 2018), considerando todos os grupos localizados em qualquer área do conhecimento. Foram utilizados quatro termos de busca: Inclusão; Acessibilidade; Tecnologia Assistiva, e Educação Superior, que identificaram 62 grupos de pesquisa que apresentavam em seus títulos termos relacionados a Educação e Inclusão Social: Desporto, Inclusão, Cegueira, Surdez, Esporte Adaptado, Educação Especial, Deficiência, Educação Física Adaptada, Atividade Motora Adaptada e Tradução Audiovisual, como também Acessibilidade, Tecnologia Assistiva, Inclusão e Ensino Superior.

Foi realizada análise descritiva das informações sobre o número de estudantes no Ensino Superior e as IFES que ministravam curso de terapia ocupacional. A discussão incluiu a análise temática das entrevistas, considerando-se duas categorias: diferencial de intervenção e concepção teórica adotada pelas profissionais para realizar suas atividades.

3 Resultados e Discussão

3.1 Acesso ao Ensino Superior

Merece destaque que, entre os anos 2004 e 2013, houve aumento de 8,1% dos brasileiros que concluíram o Ensino Superior. Em 2013, esse aumento foi de 15,2%, “[...] o que significa que um a cada sete brasileiros concluiu o ensino superior” (INSTITUTO..., 2014, p. 122).

Porém, o acesso da juventude à educação formal apresenta diferenças entre grupos de renda e cor, com desvantagens para aqueles identificados como pardos ou negros, para as mulheres, assim como para os jovens das Regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste, e aqueles que referem algum tipo de deficiência. Essas populações, que vivenciam condições de maior vulnerabilidade, têm mais dificuldade de acesso à educação formal e, no Ensino Superior, essa diferença se expressa mais significativamente.

Conforme o Censo Escolar de 2016, no Ensino Superior, 1% dos matriculados são pessoas com deficiência e, no Ensino Básico, esse percentual é de 2% (INSTITUTO..., 2016c). É importante ressaltar que o Censo Populacional de 2010 indicou 4,10% de jovens com deficiência³ e que, entre estes, 6,7% possuíam diploma de Curso Superior (OLIVEIRA, 2012; INSTITUTO..., 2010, 2016a).

Conforme indicado na Figura 1, entre os anos 2000 e 2016, houve aumento de 254% no número de estudantes com deficiência matriculados na Educação Básica e no Ensino Superior, ressaltando que o aumento do número desses ingressantes ocorre a partir do ano 2000.

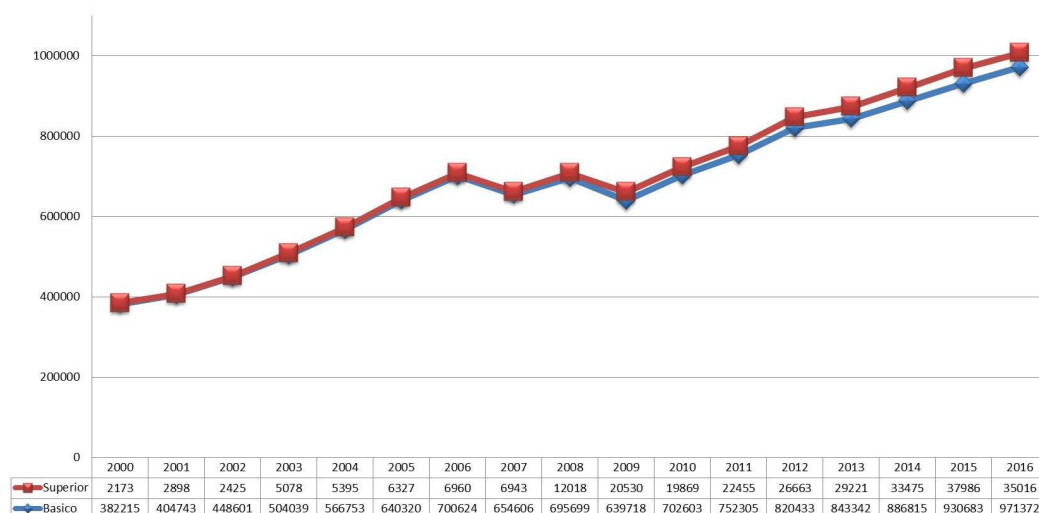


Figura 1. Evolução de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Básica e na Educação Superior.

Esse aumento seguiu entre 2009 e 2015, o que poderia relacionar-se à implementação de programas governamentais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O PROUNI, programa do Governo Federal, criado em 2004 e institucionalizado pela Lei n.º 11.096, aumentou a participação de jovens no Ensino Superior, por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior. O programa contempla estudantes de baixa renda e destina parte das bolsas a pessoas com deficiência, conforme informação disponibilizada pelo Sistema Informatizado do PROUNI – SISPROUNI (BRASIL, 2005a).

Desde a criação desses programas, houve aumento do número de beneficiados.

As matrículas do PROUNI mantiveram uma tendência de aumento, partindo de cerca de 82 mil bolsistas em 2005 para 440 mil em 2013. Já as matrículas do FIES, por outro lado, sofreram redução de 22% entre 2005 e 2009. Esse movimento de queda parece ter ocorrido devido ao surgimento do PROUNI, em 2005. Porém em 2010 e 2013 há novo aumento nas matrículas do FIES, de 160 mil para 910 mil matrículas (TACHIBANA; MENEZES FILHO; KOMATSU, 2015, p. 34).

O maior número de estudantes no Ensino Superior também pode ser influenciado pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que aumentou número de ingressantes nas IFES (BRASIL, 2007).

No entanto, segundo o Censo 2016, o percentual de estudantes com deficiência no Ensino Básico e Superior ainda é baixo, totalizando, respectivamente, 2% e 0,99% do conjunto de ingressantes, mesmo que, na Educação Básica, haja obrigatoriedade de matrícula para crianças com deficiência.

Além do Programa INCLUIR, em 2011, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite, que, no Ensino Superior, fortalecerá o sistema educacional inclusivo, prevendo a ampliação dos Núcleos de acessibilidade em todas as IFES (BRASIL, 2011).

Merece especial destaque a possibilidade de maior número de ingressantes com deficiência nas IES públicas, oportunizada pelo Decreto n.º 9.034/2017, que determinou obrigatoriedade a proporcionalidade entre as vagas reservadas a autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, e a distribuição

na unidade federativa da IES, segundo o último Censo Populacional (BRASIL, 2017).

3.2 Acesso e permanência de jovens no Ensino Superior: o Programa INCLUIR

Em 2013, o Programa INCLUIR apresentava 55 IFES com Núcleos de acessibilidade ativos ou em fase de desenvolvimento. Conforme a Tabela 1, 40% deles localizavam-se na Região Sudeste, 22% na Região Nordeste, 16% nas Regiões Norte e Sul, e 6% na Região Centro-Oeste.

Nos sítios eletrônicos desses Núcleos, não estava indicada sua localização nas IFES ou mesmo contato para informações. Para 12 deles, foi possível acessar informação pelo sítio eletrônico, e, aos demais 43 Núcleos, foi enviado pedido de informações, via correio eletrônico, aos coordenadores, para localização do responsável pela equipe de trabalho e ano de criação. Obteve-se retorno das informações sobre 16 Núcleos.

A Tabela 1 indica informações de sítios eletrônicos e Censo da Educação Superior 2016, que organiza dados de questionários anuais preenchidos pelas IES, que incluem número de ingressantes, matriculados, concluintes, vagas, financiamento estudantil e recursos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência, entre outras informações.

Os núcleos foram criados entre os anos 2006 e 2018, e 80% iniciaram atividades entre os anos 2006 e 2013 (n=44). Em 24 IFES, as atividades constituíram-se entre os anos 2011 e 2013. O maior número de estudantes com deficiência matriculados ocorreu no ano de 2016.

Mesmo que, em algumas IFES, haja número maior de estudantes com deficiência, como na UFV (2.619 alunos), UFPB (1.394 alunos) e UFRGS (726 alunos), esse número representa menos de 4% do total de estudantes com deficiência de cada IES. Para atender à legislação vigente (Decreto n.º 9.034/2017), seriam necessárias ao menos 4,1% de vagas, visto que, no Censo de 2010, essa era a proporção de brasileiros com deficiência entre 18 e 34 anos, num total de 7.839.344 pessoas com deficiência (INSTITUTO..., 2010). Há, portanto, de se considerar que há um esforço dessas IFES em realizar programas de inclusão, que se mantêm ampliando o número de vagas para Ecd.

Segundo as informações disponibilizadas pelos sítios eletrônicos dos Núcleos, todos promoviam ações para acessibilidade arquitetônica. Porém, os relatos das terapeutas ocupacionais entrevistadas⁴ indicaram

Tabela 1. Instituições Federais de Ensino Superior apoiadas pelo Programa INCLUIR, segundo Região, ano de criação do Núcleo e número de alunos matriculados em 2016.

A	B	C	D	E	F	G	H
Região da IES	Nome/Sigla da IES	Links da Referência	Nome do Programa de Inclusão/ Ano de criação do Programa	Número total de alunos vinculados à IES	Número total de alunos com deficiência na IES	Alunos Ingressantes 2016	Ingressantes com deficiência 2016
Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Sensibiliza (2018) Universidade Federal de Goiás (2018)	Núcleo de Acessibilidade – 2008	29.283	241	23.420	198
	Universidade Federal do Mato Grosso Sul (UFMS)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018)	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas – N.L.**	21070	520	16.244	362
	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Universidade Federal do Maranhão (2018a)	Núcleo de Inclusão e Educação Especial – NIEE / Núcleo de Acessibilidade (NUACES) - 2012	35.259	22	19.785	13
	Universidade de Brasília (UnB)*	Universidade de Brasília (2018)	NTAAI – Núcleo de Tecnologia Assistiva, Acessibilidade e Inovação -2011	44.317	190	34.878	150
Nordeste	Universidade Federal do Alagoas (UFAL)	Universidade Federal do Alagoas (2018)	Núcleo de Acessibilidade da UFAL (NAC) – 2013	34.875	473	21.644	306
	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Universidade Federal da Bahia (2018)	NAPE – Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais – 2008	38.682	278	35.146	254
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Universidade Federal do Ceará (2018)	Secretaria de Acessibilidade – 2010	32.189	596	26.868	500
	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Universidade Federal de Campina Grande (2018)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – 2016	18.413	140	112	15344
	Universidade Federal Rural do Semiárido - Mossoró - RN (UFERSA)	Universidade Federal Rural do Semiárido (2018)	CAADIS – Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social UFERSA – 2012	11855	1	0	9214
	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Universidade Federal do Maranhão (2018b)	Núcleo de Acessibilidade (NUACES) – 2010	4373	412	30637	344
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*	Universidade Federal da Paraíba (2018)	Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA – 2013	42053	1394	29008	985

Essas IFES contam com curso de graduação em terapia ocupacional, por isso estão com asterisco () e em negrito; **NL= Não Localizado o ano de criação do programa. Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (INSTITUTO..., 2016a, 2016b, 2016c).

Tabela 1. Continuação...

A	B	C	D	E	F	G	H
Região da IES	Nome/Sigla da IES	Links da Referência	Nome do Programa de Inclusão/ Ano de criação do Programa	Número total de alunos vinculados à IES	Número total de alunos com deficiência na IES	Alunos Ingressantes 2016	Ingressantes com deficiência 2016
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*	Universidade Federal de Pernambuco (2018)	NACE – Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Pernambuco – 2012	37533	30	32570	26
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Universidade Federal do Piauí (2018)	Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Piauí (NAU) – 2014	38111	712	28133	532
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2018)	NUPI – Núcleo de Políticas de Inclusão – 2011	10414	18	9907	17
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018)	CAENE (Comissão permanente de apoio a estudantes com necessidades especiais) – 2010	35461	122	28313	103
	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE)	Universidade Federal Rural de Pernambuco (2018)	Núcleo de acessibilidade da UFRPE – 2013	16132	37	12198	31
	Universidade Federal de Sergipe (UFS)*	Universidade Federal de Sergipe (2018)	Divisão de Ações Inclusivas (DAIN) – 2013	33525	322	27548	263
	Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASP)	Universidade Federal do Vale do São Francisco (2018)	Coordenação de Políticas de Educação Inclusiva (CPEI) – 2012	8244	4	6911	4
	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Universidade Federal do Acre (2018)	Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI – 2008	13238	306	9068	226
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Universidade Federal do Amazonas (2018)	O Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, o <i>EUAPOIO</i> – 2013	36334	113	30267	98
	Universidade Federal do Pará (UFPA)*	Universidade Federal do Pará (2018)	CO -ACESS (vinculada a SAEST – Assistência Estudantil) – 2012	50270	380	38405	282
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	Universidade Federal Rural da Amazônia (2018)	Acessar – Núcleo Amazônico de acessibilidade, inclusão e tecnologia – 2012	8041	2	6573	0	

Essas IFES contam com curso de graduação em terapia ocupacional, por isso estão com asterisco () e em negrito; **NL = Não Localizado o ano de criação do programa. Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (INSTITUTO..., 2016a, 2016b, 2016c).

Tabela 1. Continuação...

A	B	C	D	E	F	G	H
Região da IES	Nome/Sigla da IES	Links da Referência	Nome do Programa de Inclusão/ Ano de criação do Programa	Número total de alunos vinculados à IES	Número total de alunos com deficiência na IES	Alunos Ingressantes 2016	Ingressantes com deficiência 2016
Norte	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Universidade Federal de Roraima (2018)	Núcleo Construir – Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior – 2012	9841	177	6548	126
	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Universidade Federal do Tocantins (2018)	O Núcleo de Inclusão e Acessibilidade do Deficiente – NIADI/ UFT (programa de extensão) – 2015	21006	240	16648	198
	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Universidade Federal do Amapá (2018)	NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – 2018	12899	67	10500	60
	Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Fundação Universidade Federal de Rondônia (2018)	Centro de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (CAPNES) – 2010	11799	88	9673	78
	Universidade Federal do ABC (UFABC)	Universidade Federal do ABC (2018)	Núcleo de Acessibilidade da UFABC	13894	160	11977	122
	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)*	Universidade Federal do Espírito Santo (2018)	Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES) – 2011	25404	253	23700	223
	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Sensibiliza (2018) Facebook (2018a)	A Divisão de Acessibilidade e Inclusão – Sensibiliza UFF – 2009	67588	71	45536	36
Sudeste	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Universidade Federal de Juiz de Fora (2018)	DIAAF (Diretoria de ações afirmativas) – 2009	35421	168	20357	133
	Universidade Federal de Lavras (UFLA)	Universidade Federal de Lavras (2018)	Programa de apoio a discentes com necessidades educacionais especiais (PADNEE) – 2015	12504	46	10151	31
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*	Universidade Federal de Minas Gerais (2018)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – 2011	39524	4	32142	2
	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Universidade Federal de Ouro Preto (2018)	Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) – 2006	15314	87	13080	64

Essas IFES contam com curso de graduação em terapia ocupacional, por isso estão com asterisco () e em negrito; **NL = Não Localizado o ano de criação do programa. Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (INSTITUTO..., 2016a, 2016b, 2016c).

Tabela 1. Continuação...

A	B	C	D	E	F	G	H
Região da IES	Nome/Sigla da IES	Links da Referência	Nome do Programa de Inclusão/ Ano de criação do Programa	Número total de alunos vinculados à IES	Número total de alunos com deficiência na IES	Alunos Ingressantes 2016	Ingressantes com deficiência 2016
	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*	Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018), Sistema de Informação e Gestão de Projetos (2018a)	NIA – Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade – 2007	57744	130	39150	78
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2018)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Rural (NaiRural-RJ) – 2012	27245	24	19284	19
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)*	Universidade Federal de São Carlos (2018)	Incluir – Núcleo de Acessibilidade da UFSCar – 2013	15273	166	32076	141
	Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)	Universidade Federal de São João Del-Rei (2018a, 2018b)	NACE – Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho / SINAC – Setor de inclusão e assuntos comunitários – 2012	15724	56	13071	48
Sudeste	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)*	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2018a, 2018b)	Núcleo de Acessibilidade – 2007	6813	31	5757	26
	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Universidade Federal de Uberlândia (2018a, 2018b)	Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE / Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (DIPAE) N.L.**	27709	47	21561	36
	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Universidade Federal de Viçosa (2018)	Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) – 2014	165564	2619	11116	2210
	Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2018)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI) – 2008	10479	3	8964	1
	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	Universidade Federal de Alfenas (2018)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – 2007	7837	83	6481	70

Essas IFES contam com curso de graduação em terapia ocupacional, por isso estão com asterisco () e em negrito; **NL = Não Localizado o ano de criação do programa. Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (INSTITUTO..., 2016a, 2016b, 2016c).

Tabela 1. Continuação...

A	B	C	D	E	F	G	H
Região da IES	Nome/Sigla da IES	Links da Referência	Nome do Programa de Inclusão/ Ano de criação do Programa	Número total de alunos vinculados à IES	Número total de alunos com deficiência na IES	Alunos Ingressantes 2016	Ingressantes com deficiência 2016
Sudeste	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)	Universidade Federal de Itajubá (2018)	Núcleo de Estudos em Formação Docente, Tecnologias e Inclusão (NEFTI) – 2014	7957	6	6903	4
	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)*	Universidade Federal de São Paulo (2018)	NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – 2008	12524	30	10957	25
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2018)	PRAE – 2013	18960	17	1235	14
Sul	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Facebook (2018b)	Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE/ Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI – 2009	11459	116	9366	94
	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA)	Sistema de Informação e Gestão de Projetos (2018b), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (2018)	NAP – Núcleo de Apoio Psicopedagógico / Núcleo de Acessibilidade da UFCSA – 2011	2469	0	2220	0
	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Universidade Federal da Grande Dourados (2018)	Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC / Reitoria UFGD) – 2013	8912	90	7259	79
	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*	Universidade Federal de Pelotas (2018)	NAI – O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – 2008	21178	71	17372	60
	Universidade Federal do Paraná (UFPR)*	Universidade Federal do Paraná (2018)	NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR – 2006	33260	360	27360	318
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018)	Incluir – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade – 2014	35527	726	29015	622

Essas IFES contam com curso de graduação em terapia ocupacional, por isso estão com asterisco () e em negrito; **NL= Não Localizado o ano de criação do programa. Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (INSTITUTO..., 2016a, 2016b, 2016c).

Tabela 1. Continuação...

A	B	C	D	E	F	G	H
Região da IES	Nome/Sigla da IES	Links da Referência	Nome do Programa de Inclusão/ Ano de criação do Programa	Número total de alunos vinculados à IES	Número total de alunos com deficiência na IES	Alunos Ingressantes 2016	Ingressantes com deficiência 2016
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Universidade Federal de Santa Catarina (2018)	NAPNE – Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas – 2011	35666	268	29365	230
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*	Universidade Federal de Santa Maria (2018)	Núcleo de Acessibilidade – 2007	24509	278	20221	223
	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Universidade Federal do Pampa (2018)	NINA – Núcleo de Inclusão e acessibilidade – 2008	12349	125	9698	104
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2018)	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE – 2012	34180	57	27635	41

Essas IFES contam com curso de graduação em terapia ocupacional, por isso estão com asterisco () e em negrito; **NL = Não Localizado o ano de criação do programa. Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INEP (INSTITUTO..., 2016a, 2016b, 2016c).

que a acessibilidade física poderia ser de difícil resolução, ainda que existissem recursos disponíveis para realizar adequações, pois a burocratização das licitações atrapalhava ou impedia a efetivação de modificações necessárias.

De maneira geral, as ações desenvolvidas nos programas relacionavam-se às adaptações individuais vinculadas a questões ambientais ou pedagógicas. Eram incipientes as ações dirigidas à comunidade acadêmica, incluindo o debate sobre direitos das pessoas com impedimentos. Na maioria das IFES, as desvantagens sociais não eram discutidas e as ações voltadas a necessidades individuais de adequação estavam focalizadas nas condições clínicas dos sujeitos, sinalizando ênfase em uma abordagem de deficiência pautada no modelo clínico, conforme apontam documentos que viabilizaram os Programas (BRASIL, 1996, 2005b, 2017).

Nesse sentido, com base em Oliver, Barros e Lopes (2005), e em nossas experiências profissionais, vale considerar os déficits na oferta de cuidado em políticas públicas de saúde e reabilitação. Assim, o lugar da clínica pode estar desocupado em razão do

precário investimento nas ações de saúde voltadas às pessoas com deficiência, transferindo-as para apoio à educação, cenário especialmente relacionado à apropriação de conhecimento e participação social.

No entanto, as informações disponíveis nos sítios institucionais dos Núcleos privilegiavam melhorar condições para desempenho de atividades acadêmicas; assessorar comissões de curso e docentes; diminuir barreiras de comunicação (pedagógicas, psicológicas, didáticas e sociais), atitudinais e arquitetônicas, assim como aprimorar conhecimentos e técnicas de trabalho com estudantes com deficiência e/ou outras necessidades educacionais.

Alguns Núcleos estavam ligados a centros de pesquisa nas IFES, como os Núcleos das seguintes universidades federais: Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Assim, as ações realizadas nos programas possibilitariam fomento a novas pesquisas aplicadas, nas quais os estudantes estariam inseridos. Em algumas IFES, os Núcleos funcionavam apoiados por uma

comissão de acessibilidade designada por portarias institucionais, em que participavam docentes de áreas diversas das IES, favorecendo a discussão das ações profissionais desses Núcleos, conforme indicaram as informações dos Núcleos das seguintes universidades federais: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Nas IFES incluídas neste estudo, os Núcleos contavam com coordenadores e outros profissionais atuantes, destacando-se intérpretes de libras e bolsistas universitários, seguidos por pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas e tradutores. Em menor proporção, havia profissionais de outras áreas, como em um núcleo com engenheiro, filósofo, fonoaudiólogo e arquiteto. Apenas oito (14,54%) Núcleos contavam com terapeutas ocupacionais.

Notou-se que, ao coordenador do Núcleo, cabia a responsabilidade de viabilizar ações de acessibilidade em todas as dimensões, além de buscar atender às necessidades dos estudantes com deficiência matriculados. Por outro lado, percebeu-se o acompanhamento mais individualizado com a presença de um bolsista/monitor junto a estudantes com deficiência, uma estratégia que, segundo relato das coordenadoras, se configurava eficaz. Contudo, é preciso investigar se esse acompanhamento poderia comprometer a autonomia do estudante, prejudicando sua formação profissional, pois as ações desses acompanhantes devem integrar-se ao conjunto de medidas facilitadoras do processo de aprendizagem acadêmica, considerando a autonomia do estudante diante dos desafios cotidianos. O acompanhante não pode ser o único responsável pelo estudante.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a disponibilidade de instrutor, bem como monitor e cuidados aos estudantes, cabe aos sistemas de Ensino. Tutoria também é realidade em sistemas de ensino internacionais e foi relatado por autores, tais como Siew et al. (2017), Asgari e Carter Junior (2016), Rodger e Tremblay (2003), Collings, Swanson e Watkins (2014) e Crisp (2010). *Peermotoring*, a tutoria por pares, foi relatada por Siew et al. (2017) como uma ação que demonstrou melhorar o desempenho acadêmico, diminuir o estresse associado à transição ao Ensino Superior, aumentar relatos de bem-estar e permanência. O mesmo estudo também aponta que, embora o programa incentivasse a independência dos estudantes, “[...] há uma possível limitação de modelo no que diz

respeito, em particular, ao potencial de dependência excessiva” (SIEW et al., 2017, p. 11).

O Programa INCLUIR indicou ter cumprido seu papel de “[...] implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área” (BRASIL, 2010a, p. 52) e que, após 2010, último ano de fomento, houve mudanças de organização com sua migração para novas coordenações vinculadas à Assistência Estudantil⁵, as quais dispunham de recursos para custeio de profissionais especializados, adaptação arquitetônica e bolsistas para acompanhamento individual de EcD, considerados fatores preponderantes para o sucesso dos programas. Dentre esses fatores, ressaltam-se, principalmente, as Bolsas Permanência, que foram associadas à manutenção do acompanhamento de EcD, uma forma de sobrevivência dos programas.

A acessibilidade atitudinal também foi sinalizada como tema a ser trabalhado na intervenção com docentes, reitoria ou discentes dos demais cursos. O Documento Orientador do Programa refere que o financiamento das condições de acessibilidade deveria integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, e que cada IES estabeleceria uma política de acessibilidade para inclusão das pessoas com deficiência. Nesse sentido, os Núcleos realizaram tentativas de organização, porém não é possível associá-las a aumento no número de estudantes com deficiência nessas universidades, conforme previsto no edital (BRASIL, 2013).

Para melhor visualizar esse cenário, foi organizada a Tabela 2, considerando-se alunos com deficiência matriculados em IES públicas e privadas nos Estados com Núcleos participantes deste estudo.

A maior parte dos estudantes matriculados e concluintes do Ensino Superior no Brasil estudava em Instituições Privadas, que respondiam por 58% das matrículas, enquanto que aqueles em Instituições Públicas representavam 42%. Merece destaque o Estado da Paraíba, no qual as matrículas de pessoas com deficiência eram em maior número nas instituições públicas, representando 81% dos EcD matriculados. Além disso, esse era o estado com maior percentual de EcD (1,49%) em relação à totalidade de matriculados. No Estado de Sergipe, 54% dos estudantes com deficiência também estavam nessa modalidade de ensino.

De forma geral, as IFES tinham baixo percentual de estudantes declarados com deficiência matriculados, indicando que os Núcleos apoiados pelo Programa deveriam considerar as dificuldades de acesso dos

Tabela 2. Estudantes com e sem deficiência matriculados, segundo Estados, Região e tipo de instituição.

Região	Estado	Total Estudantes Matriculados	Total (N) EcD* Matriculados (%)	Total (N) EcD* (%) Instit. Federais	Total (N) EcD* (%) (Instit. Estadual Municipal)	Total (N) EcD* (%) (Instit. Privada)
Brasil		8.027.297	37.927 (0,47%) 34% do total de EcD matriculados	12.889 EcD (0,16%) Estudantes matriculados	2.863 EcD (0,35%) Estudantes matriculados	22.175 EcD (0,27%) Estudantes matriculados
	São Paulo	1.982.054	7.517(0,38%)	278(3,69%)	580 (7,72%)	6.659 (88,6%)
Sudeste	Rio de Janeiro	670.931	2.179(0,32%)	257 (11,80%)	96 (4,40%)	1826 (83%)
	Minas Gerais	813.098	2.769(0,09%)	797(28,78%)	50 (1,80%)	1922 (69%)
	Espírito Santo	152.628	463(0,30%)	226(48,81)	1 (0,21%)	236(50%)
Nordeste	Sergipe	85.990	364(0,42%)	197(54,12%)	0 (0)	167 (46%)
	Paraíba	153.616	2265(1,49)	1408 (62,16%)	427 (18,85%)	430 (19%)
	Pernambuco	264.089	542(0,20%)	72(13,28%)	64 (11,99%)	406 (75%)
Centro Oeste	Distrito Federal	221.045	1.030(0,46%)	181 (17,57%)	1 (0,09%)	848 (82%)
Norte	Pará	213.109	1111(0,52%)	292 (26,28%)	48(4,32%)	771 (69%)
Sul	Rio Grande do Sul	490.989	2659 (0,54%)	1213 (45,61%)	52 (1,95%)	1394 (52%)
	Paraná	491.529	2237 (0,45%)	209 (9,34%)	544 (24,31%)	1484 (66%)

*EcD: Estudantes com deficiência. Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo de Educação Superior, INEP (INSTITUTO..., 2016a, 2016b, 2016c).

estudantes ao ensino público, em especial, daqueles com deficiência.

É importante ressaltar o apoio dos programas específicos de acesso e permanência no Ensino Superior para os matriculados nas IES particulares, no intuito de favorecer também estudantes com deficiências. Em 2013, 1.497.225 bolsistas foram contemplados pelo PROUNI e 10.340 destes tinham deficiência, o que, no entanto correspondia a 0,69% dos bolsistas (BRASIL, 2018). Na Tabela 2, observa-se que apenas 0,47% dos jovens brasileiros matriculados no Ensino Superior tinham deficiência e, entre estes, 0,19% estavam em instituições públicas e 0,27%, em instituições privadas.

Sabe-se que não se trata apenas de garantir matrícula. Assim como em outros níveis educacionais, é fundamental prover apoios para acesso, permanência

e aproveitamento dos estudantes de maneira geral e, em especial, para aqueles com deficiência, o que o Programa INCLUIR já previa.

3.3 A terapia ocupacional nas IFES e o Programa INCLUIR

A graduação em terapia ocupacional nas IFES foi ampliada, principalmente, pelo Programa REUNI. Entre os anos 2006 e 2011, foram criados nove cursos de graduação e 10 ampliaram suas vagas, o que favoreceu sua integração em programas de acesso e permanência no Ensino Superior (BRASIL, 2007).

Segundo informações da RENETO, em 2017, havia 16 cursos de graduação ministrados em IFES e 14 sediavam-se em instituições participantes do Programa INCLUIR.

Entre as IFES com graduação respondentes, oito (57%) tinham participação do terapeuta ocupacional nos programas institucionais. Em três delas, a coordenadora do núcleo era terapeuta ocupacional (UFMG, UFPB e UFPA). Em outras cinco IFES (UNIFESP, UFSCar, UFRJ, UFPR, UFPEL), terapeutas ocupacionais participavam do colegiado de apoio e desenvolvimento do Núcleo.

No caso da UFPR, o terapeuta ocupacional era um professor designado pelo departamento para consultoria ao programa, quando solicitada. Nas universidades UFRJ, UFSCar e UFPEL, havia participação de estudantes de graduação, que acompanhavam os EcD, por meio de ação técnica, durante estágios curriculares ou ainda quando desenvolviam atividades de pesquisa sobre a temática da inclusão.

Nas cinco IFES (UFES, UFSM, UFTM, UFS, UFPE) que referiram não participar do programa, duas informaram não ter havido solicitação institucional. Em uma delas, o programa estava situado em campus diferente daquele em que se realiza a graduação, e duas não tinham disponibilidade de docentes para realizar atividades exclusivas no Programa. No entanto, todas IFES reconheceram a importância da participação do departamento nesse Programa e tinham projetos futuros para iniciar ou ampliar a intervenção.

No que diz respeito à formação profissional voltada ao campo da Educação, na Tabela 3, pode-se observar a presença de nove disciplinas de graduação, que se intitulam e têm em suas ementas temáticas relacionadas à inclusão, sendo sete delas obrigatórias e duas eletivas.

Em seis das 14 IFES estudadas, a disciplina Língua Brasileira de Sinais aparecia como optativa ou eletiva no curso de terapia ocupacional. As disciplinas que traziam termos relacionados a “Próteses e órteses” e “Tecnologia Assistiva” integravam os currículos dos 14 cursos pesquisados e, ainda que pudessem discutir a temática da deficiência, o estudo dessas ementas não localizou a temática da educação.

Assim, é possível considerar que os cursos estudados podem não discutir, em disciplinas ou em sua matriz, a temática da educação e as pessoas com deficiência, bem como a importância da intervenção do terapeuta ocupacional em equipes relacionadas ao tema. Essa lacuna talvez explique por que, em 47 IFES que possuíam o Núcleo, não havia participação de terapeuta ocupacional em suas atividades, ou mesmo naquelas que possuíam cursos de graduação.

Considerando-se a possibilidade de que atividades de pesquisa fossem incorporadas à formação graduada

em terapia ocupacional, foram coletadas informações sobre os grupos de pesquisa em atividade nas IFES.

Foram localizados 62 grupos de pesquisa nas 14 IES com graduação em terapia ocupacional e esses grupos não contavam necessariamente com participação de pesquisadores desses cursos.

A área de conhecimento predominante nos grupos era Educação (56% n=35 grupos), seguida pela Educação Física (13% n=8 grupos). Em Fisioterapia/Terapia Ocupacional e Letras/Linguística, contabilizavam-se 6% (n=3 grupos). A área de Ciência de Informação teve 5% (n=3 grupos), de Psicologia 3% (n=2 grupos) dos grupos válidos, enquanto que as áreas de Arquitetura e Urbanismo, Antropologia, Artes, Fonoaudiologia, Filosofia e Matemática tiveram cada uma 2% (n=1 grupo) dos grupos válidos.

As IES com maior número de grupos de pesquisa na temática foram UFSCar, UFSM e UFPB, com nove grupos, seguidas pela UFPE, com sete grupos.

Os quatro grupos de pesquisa vinculados à terapia ocupacional foram: Núcleo de Tecnologia Assistiva, Acessibilidade e Inovação (NTAAI) (UnB); Ergonomia no espaço das pessoas com necessidades especiais (UFPB); Terapia Ocupacional e Tecnologia Assistiva em diferentes contextos (UFRJ), e SACI – Saúde e Cidadania: processos de vulnerabilidades e possibilidades de intervenção (UFTM).

Consideramos que os currículos e os grupos de pesquisa podem ser ampliados, conforme a necessidade das pessoas a serem atendidas pela terapia ocupacional. Como, anteriormente, a pessoa com deficiência tinha maior dificuldade de acesso ao Ensino Superior, essa realidade não era um tema presente na graduação do profissional. Porém, os cursos mais recentes já contavam com grupos de pesquisa sobre essa temática.

As coordenadoras entrevistadas dos Programas das universidades UFPB, UFMG e UFPA sinalizaram um diferencial para aqueles que contavam com a terapia ocupacional. Na Tabela 4, são apresentadas suas visões sobre a ação técnica e as contribuições para desenvolvimento dos Núcleos, bem como as perspectivas teóricas que fundamentavam os apoios e atividades que realizavam.

As entrevistadas apontaram ações técnicas para ampliar a visão do contexto da inclusão para além dos pilares da acessibilidade física. Observaram a presença do jovem no Ensino Superior como um aspecto a ser desenvolvido e vislumbravam ações para além da obrigatoriedade legal de acesso, com destaque para aspectos relacionados a facilitar a equiparação de oportunidades e a funcionalidade do jovem na Universidade.

Tabela 3. Componentes curriculares relacionados a Inclusão e Educação.

IES	Ano da Matriz	Disciplina/componente	Carga horária	Status da disciplina
UFES	2013	Tecnologia Assistiva I - Adaptações e Softwares	45	Obrigatória
		Tecnologia Assistiva II - próteses e órteses	60	Obrigatória
		Terapia Ocupacional em Educação*	60	Obrigatória
		Reabilitação Profissional e Acessibilidade*	45	Obrigatória
		Libras - Linguagem Brasileira de Sinais	60	Optativa
UFMG	2008	Processos de inclusão social*	30	Obrigatória
		Tecnologia Assistiva	30	Obrigatória
		Órteses	30	Obrigatória
		Reabilitação Profissional	30	Optativa
UFPA	2008	Currículo integrado / não localizado disciplina com a temática		
UFPB	2008	Tecnologia Assistiva	60	Obrigatória
		Libras	60	Optativa
		Órteses e Adaptações	30	Optativa
UFPE	2011	Tecnologia Assistiva e Acessibilidade	60	Obrigatório
		Direitos humanos	60	Eletivo
		Fundamentos da educação inclusiva*	60	Eletivo
		Introdução a Libras	60	Eletivo
UFPEL	2012	Terapia Ocupacional e a pessoa com deficiência*	60	Obrigatória
		Tecnologia Assistiva I - Órteses e Próteses	60	Obrigatória
		Tecnologia Assistiva II	60	Obrigatória
UFPR	2017	Diversidade e Contextos de Desempenho Humano	30	Obrigatória
		Tecnologia Assistiva	60	Obrigatória
		Comunicação em Língua Brasileira de Sinais	30	Optativa
UFRJ	2008	Tecnologia Assistiva em Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia	120	Obrigatória
		Estágio Supervisionado 1 - Terapia Ocupacional Educacional	105	Obrigatória
		Educação Popular e Educação inclusiva em Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fonoaudiologia*	75	Obrigatória
		Comunicação alternativa em TO e Fono	60	Optativa
UFS	2011	Política, Organização e Gerenciamento de Sistemas, Serviços e Programas de Saúde, Sociais e Educacionais	60	Obrigatória
UFSCAR	2016	Prática Supervisionada em Terapia Ocupacional em Distúrbios Cognitivos*	16	Obrigatória
UFSM	2009	Órteses e Próteses	45	Obrigatória
		Tecnologias Assistivas	60	Obrigatória
UFTM	2013/2017	Tecnologia Assistiva I	30	Obrigatória
		Tecnologia Assistiva II	30	Obrigatória
		Inclusão Escolar: Contribuições da Terapia Ocupacional*	15	Eletiva
UNB	2009	Libras Básico	80	Eletiva
		Terapia Ocupacional Em Educação*	80	Obrigatória
UNIFESP	2015	Terapia Ocupacional e Reabilitação da Pessoa com Deficiência	80	Obrigatória
		Língua Brasileira de Sinais	40	Optativa
		Atividades e Recursos Terapêuticos V: Tecnologia Assistiva, Órteses, Próteses e Adaptações	80	Obrigatória

*Disciplinas relacionadas diretamente a Educação e Inclusão. Fonte: elaboração própria a partir de dados disponíveis nos sítios eletrônicos das IFES e de Pan (2014).

Tabela 4. Ação técnica e perspectivas teóricas da participação de terapeutas ocupacionais nos Núcleos, segundo terapeutas ocupacionais coordenadores de grupos.

IES	Papel desenvolvido na IES	Diferencial da ação técnica do profissional	Perspectivas teóricas apontadas pelas entrevistadas
IFES 1	Docente do colegiado de Terapia Ocupacional designada exclusivamente para executar a função de coordenadora do núcleo	<p>- <i>A gente começa a enxergar a questão da educação inclusiva não fechada no aspecto pedagógico.</i></p> <p>- <i>A outra coisa que eu acho que vem da Terapia Ocupacional, é que a gente sempre enxerga a deficiência em interlocução com o contexto.</i></p> <p>- <i>É mudar aquele contexto, então a gente traz um outro olhar que as vezes é difícil das pessoas enxergarem.</i></p>	<p>- <i>Acho que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) de alguma forma permeia tá, eu acho, a gente tem trabalho muito aqui com o Cognitive Orientation to Daily Occupational performance (CO-OP).</i></p> <p>- <i>Zona proximal de Vygotsky.</i></p>
IFES 2	Docente do colegiado de Terapia Ocupacional designada exclusivamente para executar a função de coordenadora do núcleo	<p><i>Tem muitos outros casos que não são cobertos pela legislação e que eu cubro, porque eu sou terapeuta ocupacional e eu entendo que cada pessoa tem uma demanda; que ela ultrapassa as questões legais e eu acho que isso vem da formação que eu tive.</i></p>	<p>- <i>Modelo da ocupação humana. Vou muito pelo volitivo [...] dessa atividade significativa e que faça sentido na vida do sujeito.</i></p> <p>- <i>[...] embora eu trabalhe com grupos, se eu pensar em uma concepção grupal eu trabalho dentro da ciência da ocupação, dentro das perspectivas da ciência da ocupação, [...] eu me baseio nisso nos princípios da ciência da ocupação principalmente no que se refere à função e ao significado, mas individualmente.</i></p>
IFES 3	Terapeuta Ocupacional Contratada pelo núcleo, não vinculada ao colegiado da Graduação em Terapia Ocupacional.	<p>- <i>Ter uma ideia um perfil ocupacional com base na (American Occupational Therapy Association) AOTA, esse é o documento que a gente acolhe o aluno, então a gente não olha só ocupação e educação, a gente pensa como estão as Atividades de Vida diária (AVDs) dele ali, quanto ele tem que almoçar no Restaurante Universitário (RU), quando ele tem que usar o banheiro, fazer as transferências, se ele usa uma cadeira de rodas, vê a questão da participação social dele, nessa relação aluno-aluno, aluno-professor, aluno-direção, o lazer dele nesse sentido, por exemplo.</i></p> <p>- <i>Eu acredito que o diferencial é um olhar ocupacional [...] melhorar o engajamento ocupacional dele, de participação social mesmo que seja familiar ou que seja entre os pares, entre os amigos.</i></p>	<p>- <i>Encontro na AOTA um caminho mais arrumado pra que possa dialogar isso com a equipe.</i></p> <p>- <i>Ciência da ocupação é muito na minha perspectiva.</i></p>

Fonte: Elaboração própria baseada na transcrição integral das entrevistas.

Nesse contexto, é possível considerar a importância do oferecimento de suportes para as pessoas com deficiência no ambiente educacional, o que, conforme defendido por Aranha (2003), possibilitaria efetivar os processos inclusivos escolares. Essa perspectiva, definida pela autora como paradigma de suportes, pressupõe disponibilizar instrumentos que garantam o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade. Assim, há necessidade de efetivar medidas de equiparação para possibilitar a participação das pessoas com deficiência em qualquer etapa da escolarização. Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico e instrumental) e neles estão previstas intervenções decisivas e afirmativas, não só no processo de desenvolvimento do sujeito, mas também no processo de adaptação do contexto da pessoa com deficiência, considerando seu território e comunidade de pertencimento.

Outra perspectiva a ser considerada, nas propostas de inclusão, é o ponto de vista sobre acessibilidade apresentado por Sasaki (1997), que indica seis dimensões inclusivas: Arquitetônica (sem barreiras físicas); Comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas); Metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho educação, entre outros campos); Instrumental (sem barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios de trabalho, entre outras); Programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, entre outras); Atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as pessoas com deficiência).

Quanto às perspectivas teóricas apontadas pelas terapeutas ocupacionais, observou-se uma tendência à busca de bases teóricas da prática clínica para o desenvolvimento das ações nos Núcleos. As bases da clínica podem ser usadas porque essa expertise profissional faria com que terapeutas ocupacionais fizessem diferença na atenção a EcD, favorecendo sua participação nas experiências de ensino. No entanto, é preciso reconhecer que as bases da clínica, muitas vezes pautadas em saberes construídos prioritariamente a partir do modelo biomédico, precisam ir além deste, com o devido cuidado para não transformar a Universidade no espaço da clínica do jovem com deficiência, o que poderia ocorrer em situações identificadas pelas coordenadoras de Núcleo.

As perspectivas teóricas apontadas pelas entrevistadas relacionavam-se às vertentes teóricas do modelo da ocupação humana e da ciência ocupacional, seja pelo uso de instrumentos padronizados, tais como o *Cognitive Orientation to Daily Occupational Performance* (CO-OP), ou ainda por instrumentos criados no contexto dos programas, baseados na linguagem

da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

As profissionais revelaram uma visão prática de suas atribuições para reconhecer habilidades que exigiam avaliação por meio de instrumentos padronizados e, simultaneamente, apresentavam falas sensíveis ao que era individual, em particular às histórias de vida do estudante. O uso de padronizações, em busca de uma linguagem comum, daria voz e vez à ação técnica do profissional diante dos demais membros da equipe. Vale destacar que, nos casos estudados, as ocupações dos estudantes eram um dos focos da ação do profissional para apoiar os estudantes.

Parecia haver uma compreensão por parte tanto dos fomentos governamentais como das ações produzidas nas IFES de que o apoio ao estudante deveria ser clínico, localizando processos de inclusão na corporalidade da pessoa com deficiência. Ou seja, a pessoa com deficiência estaria em melhor condição de participação social caso não tivesse problemas de mobilidade, por exemplo. Sabe-se que isso não é verdadeiro. Na medida em que os apoios se limitam às pessoas com deficiência, pouca intervenção foi identificada para mudanças nos processos pedagógicos (material didático, estratégias de ensino docentes) e comunicacionais, nas formas de interação entre os distintos atores institucionais, ou ainda outros apoios independentes da presença da deficiência.

Nos discursos a que se teve acesso neste estudo, bem como no Documento Orientador do Programa INCLUIR, há elementos relacionados a uma perspectiva de normalização do estudante, de prioridades ao custeio de adequações arquitetônicas, mobiliário e contratação de profissionais para língua auxiliar (LIBRAS). Rodrigues e Faria (2017, p. 64) indicam que houve, inclusive, um

[...] descompasso entre a crescente exigência da legislação protética e as exíguas condições de materialização desta produção, bem como uma descontinuidade das políticas públicas e insuficiência dos recursos disponíveis.

4 Considerações Finais

O estudo contribuiu para conhecer o Programa INCLUIR, considerando-o parte de ações afirmativas para subsidiar acesso, permanência e participação de um segmento ainda pouco expressivo na realidade universitária do país.

No entanto, a diminuição ou supressão de verbas para o Programa dificultaram sua manutenção e limitaram a permanência dos universitários nas IFES, mesmo que algumas delas tenham mantido

as atividades dos Núcleos com verba própria ou deslocando-os para departamentos de Assistência Estudantil.

O fato de o Programa restringir-se às IFES, cabendo às demais instituições (estaduais, municipais ou particulares) deliberarem sobre desenvolvimento de programas próprios, reflete-se nas possibilidades de permanência da maior parte dos universitários com deficiência. Nas instituições privadas, está matriculado o maior número de pessoas com deficiência, provavelmente pela facilidade de acesso a vestibulares, bolsas de estudo por cota social ou aquelas oferecidas pelo PROUNI. Espera-se que essa realidade seja modificada a partir do Decreto n.º 9.034/2017, que prevê vagas para pessoas com deficiência nas IES públicas.

Por outro lado, a potência e as dificuldades do Programa INCLUIR indicaram a importância de se reconhecer como os seus interlocutores têm lidado com a dinâmica cotidiana da participação dos EcD para além da acessibilidade arquitetônica.

Mesmo nas IFES que ministravam curso de terapia ocupacional, não foi frequente sua participação nos Núcleos. Percebeu-se que as estratégias para aproximação de estudantes e viabilização de medidas de equiparação utilizadas pelas profissionais entrevistadas apoiavam-se em sua formação, consideravam a análise ampla das ocupações da pessoa com deficiência, a capacidade de planejar estratégias de acesso a recursos e o apoio à família e aos docentes e funcionários nas IFES. Nesse sentido, o terapeuta ocupacional poderia contribuir para que o Programa pudesse envolver-se em diferentes aspectos da vida cotidiana no Ensino Superior.

Porém, há de se discutir, que se esperava que o profissional oferecesse apoios que não tomassem como base o imperativo da dimensão individual do acesso e permanência, ou seja, uma ação para além da adaptação dos estudantes às novas situações, mas que considerasse que os processos de inclusão exigem mudanças na dinâmica da vida universitária, por vezes gerando resistências e conflitos. Mudanças estas que incluíssem revisão de material didático, estratégias metodológicas operadas por professores, processos comunicacionais e de possibilidades de participação dos estudantes em atividades da vida universitária para além da sala de aula.

O estudo indicou que a formação desse profissional para atuar em Educação e Deficiência era incipiente nas IFES, com pequeno número de disciplinas, grupos de pesquisa e práticas profissionais relacionados ao tema, o que se pode relacionar ao acesso recente de EcD ao Ensino Superior.

É importante que os currículos de terapia ocupacional possibilitem estudos sobre Educação e Deficiência em diversos segmentos da vida escolar. Esses temas deveriam ser tratados nos anos iniciais de formação, o que levaria estudantes e docentes a refletir sobre as condições de outros jovens na Universidade, e contribuiria para aumentar as possibilidades de que terapeutas ocupacionais participassem em equipes das IES e nos demais segmentos de ensino.

No Programa, não foram observadas dimensões da vida universitária, exteriores à sala de aula, que traduzissem enfrentamento de dinâmicas implicadas na produção social da deficiência. A prioridade a questões de infraestrutura pode obscurecer processos institucionais mais complexos para lidar com a diversidade de problemas, expectativas e possibilidades de participação de EcD, favorecendo perspectivas mais normalizadoras para sua participação e permanência no Ensino Superior, e desconsiderando, dessa forma, a diversidade de habilidades e necessidades de adaptação não contempladas no Programa.

Assim, debates são essenciais para identificar e enfrentar as desigualdades e opressões presentes também na experiência da vida universitária, fortalecendo os sujeitos, suas escolhas, seu percurso profissional e suas formas de estar no mundo.

As reflexões possibilitadas pelo estudo sinalizam a necessidade de aprofundar debates sobre os programas em andamento, considerando também as contribuições de estudos etnográficos com os jovens no Ensino Superior para se aproximar daquilo que lhes dá sentido à vida universitária.

Referências

- ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability Handicap Society*, Abingdon, v. 2, n. 1, p. 5-19, 1987. <http://dx.doi.org/10.1080/02674648766780021>.
- ARANHA, M. S. F. *Trabalho e emprego: instrumento de construção da identidade pessoal e social*. São Paulo: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.
- ASGARI, S.; CARTER JUNIOR, F. J. Peer mentors can improve academic performance: a quasi-experimental study of peer mentoring in introductory courses. *Teaching of Psychology*, Columbia, v. 43, n. 2, p. 131-135, 2016. <http://dx.doi.org/10.1177/00986283166636288>.
- BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de terapia ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 71-78, 2014. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2014.008>.

- BARNES, C. Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In: BROGNA, P. (Ed.). *Visiones e revisiones de la discapacidad*. México: FCE, 2009. p. 101-122.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- BRASIL. Lei nº 11096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jan. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial – SEESP. Secretaria de Educação Superior – SeSu. *Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior*. Brasília, 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial – SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Edital nº 8, de 6 de julho de 2010. Edital Programa Incluir. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jul. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809-edital-incluir-2010-dou&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento orientador: Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progindl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- BRASIL. *LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Bolsistas: pessoas com deficiência*. Brasília: Prouni, 2018. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsistas_pessoas_deficiencia.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v22n3a3826>.
- CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do Público-Alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior brasileiras. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, p. 55-70, 2017. Número Especial 3. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41046>.
- COLLINGS, R.; SWANSON, V.; WATKINS, R. The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, Amsterdam, v. 68, n. 6, p. 927-942, 2014. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. *Consulta parametrizada*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- CRISP, G. The impact of mentoring on the success of community college students. *The Review of Higher Education*, Baltimore, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2010. <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2010.0003>.
- DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais: entrevista com Colin Barnes. *Revista Ser Social*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/9514>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2007001000025>.
- FACEBOOK. *Sensibiliza UFF*. [s.l.], 2018a. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/sensibilizauff/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- FACEBOOK. *Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI*. [s.l.], 2018b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/neaifurg/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- FERREIRA, M. A. V. La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, Bogotá, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2008. Disponível em: <<http://>

revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/27586>. Acesso em: 26 jun. 2018.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR. Porto Velho, 2018. Disponível em: <<http://www.unir.br/index.php?pag=noticias&cid=286>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo demográfico 2000*: características gerais da população. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_uf_xls.shtm />. Acesso em: 26 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2014. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/saude/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Síntese estatística da educação superior*. Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da educação superior*: divulgação dos principais resultados. Brasília, 2016b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Síntese estatística da educação básica*. Brasília, 2016c.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, p. 71-86, 2017. Número Especial 3. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.52924>.

NOGUEIRA, F. Z. et al. O que escrevemos sobre deficiência? Análise da produção em revistas brasileiras de terapia ocupacional 2010-2016. In: ENCONTRO NACIONAL DE DOCENTES DE TERAPIA OCUPACIONAL, 15., 2016, Vitória. *Anais...* Vitória: Ufes, 2016. p. 295-299.

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, v. 22, p. 105-113, 2018. Número Especial. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018056>.

OLIVEIRA, L. M. B. *Cartilha do Censo 2010*: pessoas com deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

OLIVER, F. C. et al. Participação social e exercício de direitos: contribuições de experiência territorial de atenção. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS

SOBRE A DEFICIÊNCIA (SEDPCD), 1., 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2013. p. 1-6.

OLIVER, F. C.; BARROS, D. D.; LOPES, R. E. Estudo sobre a incorporação da terapia ocupacional no contexto das ações de saúde mental e saúde da pessoa com deficiência no Município de São Paulo entre 1989 e 1993. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 31-39, 2005.

PAN, L. C. *Políticas de ensino superior, graduação em terapia ocupacional e o ensino de terapia ocupacional social no Brasil*. 2014. 224 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PONTE, A. S.; SILVA, L. C. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 23, n. 2, p. 261-271, 2015. <http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>.

ROCHA, E. F.; NICOLAU, S. M.; SOUZA, C. B. X. As pessoas com deficiência e a produção de conhecimento no campo da terapia ocupacional no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA (SEDPCD), 1., 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2013.

RODGER, S.; TREMBLAY, T. The effects of a peer mentoring program on academic success among first year university students. *The Canadian Journal of Higher Education*, Toronto, v. 33, n. 3, p. 1-18, 2003.

RODRIGUES, M. C.; FARIA, P. R. Políticas públicas de educação inclusiva: uma análise do programa “incluir” e seus desdobramentos. In: JUBILUT, L. L.; FRINHANI, F. M. D.; LOPES, R. O. (Ed.). *Direitos humanos e vulnerabilidade em políticas públicas*. Santos: Editora Universitária Leopoldiana, 2017. p. 53-66.

SALLES, B. G. et al. A acessibilidade arquitetônica interfere na usabilidade de indivíduos com mobilidade reduzida? *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 83-88, 2010.

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

SENSIBILIZA. Niterói: UFF, 2018. Disponível em: <<https://sensibilizauff.wordpress.com>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

SIEW, C. T. et al. A specialist peer mentoring program for university students on the autism spectrum: a pilot study. *PLoS One*, San Francisco, v. 12, n. 7, p. 1-18, 2017.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO E GESTÃO DE PROJETOS – SIGProj. [s.l.], 2018a. Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=31932>. Acesso em: 24 fev. 2018.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO E GESTÃO DE PROJETOS – SIGProj. [s.l.], 2018b. Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=57613>. Acesso em: 24 fev. 2018.

- TACHIBANA, T. Y.; MENEZES FILHO, N. A.; KOMATSU, B. K. *Ensino superior no Brasil*. São Paulo: Insper, 2015. (CPP Policy Paper, 14). Disponível em: <<http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/Ensino-superior-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- TEIXEIRA, M. L. et al. Participação em saúde: do que estamos falando? *Sociologias*, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 218-251, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819550010>>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.ntaai.unb.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. Salvador, 2018. Disponível em: <<http://www.napeaccessivel.ufba.br>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD. Dourados, 2018. Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/setor/numiac/index>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB. João Pessoa, 2018. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL. Alfenas, 2018. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/ acessibilidade/sobre>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG. Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/-costa/resolucoes/res_12112016.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE – UFCSPA. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://www.ufcspa.edu.br/index.php/nucleo-de-apoio-psicopedagogico>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG. Goiânia, 2018. Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ – UNIFEI. Itajubá, 2018. Disponível em: <<http://www.nefti.com.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – UFLA. Lavras, 2018. Disponível em: <<http://www.praec.ufla.br/site/coordenadorias/acessibilidade/padnee/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS. Campo Grande, 2018. Disponível em: <<https://proaes.ufms.br/coordenadorias/cdpi/acessibilidade-e-acoefirmativas/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/nai/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP. Ouro Preto, 2018. Disponível em: <<http://www.nei.ufop.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL. Pelotas, 2018. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/nai/sobre/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE. Recife, 2018. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nucleodeacessibilidade>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR. Boa Vista, 2018. Disponível em: <<http://ufr.br/construir/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/ensino/napne>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM. Santa Maria, 2018. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/index.php/129-1o-salao-de-inovacao-e-emprededorismo>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar. São Carlos, 2018. Disponível em: <<http://www.incluir.ufscar.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ. NACE: Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho. São João del-Rei, 2018a. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/incluir/nace_-_nucleo_de_pesquisa.php>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ. SINAC: Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários. São João del-Rei, 2018b. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/incluir/sinac_-_setor_de_inclusao.php>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/proex/acoef/coordenadoria-de-direitos-humanos/nucleos-associados/nai>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS. São Cristóvão, 2018. Disponível em: <<http://proest.ufs.br/pagina/20079-divisao-de-acoef-inclusivas-dain>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional. Uberlândia, 2018a. Disponível em: <<http://www.proae.ufu.br/unidades-organizacionais/divisao-de-promocao-de-igualdades-e-apoio-educacional/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. PROEXT. Uberlândia, 2018b. Disponível em: <<http://www.cepae.faced.ufu.br/proext>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV. Viçosa, 2018. Disponível em: <<http://www.upi.ufv.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC – UFABC. Santo André, 2018. Disponível em: <<http://proap.ufabc.edu.br/>>

index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=237>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC. Rio Branco, 2018. Disponível em: <<http://www.ufac.br/site/pro-reitorias/proaes/apoio-a-inclusao-nai>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ALAGOAS – UFAL. Maceió, 2018. Disponível em: <<http://nucleodeacessibilidadeufal.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP. Amapá, 2018. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/nai/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. Manaus, 2018. Disponível em: <<http://www.ufam.edu.br/2013-04-29-19-37-05/arquivo-de-noticias/5256-nucleo-cu-apoio-promove-acessibilidade-na-ufam>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://www.acessibilidade.ufc.br/enderecos-e-telefones/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES. Vitória, 2018. Disponível em: <<http://proaeci.ufes.br/n%C3%BAcleo-de-acessibilidade-0>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO. *Programa Incluir*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://200.156.24.171/unirio/prae/projeto-incluir>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. São Luís, 2018a. Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=43>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. São Luís, 2018b. Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=43>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA. Bagé, 2018. Disponível em: <<http://portais.unipampa.edu.br/nina/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Belém, 2018. Disponível em: <<http://prognis.wixsite.com/nisufpa>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://www.prograd.ufpr.br/portal/cepigrad/napne/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI. Teresina, 2018. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/quem-somos-nau>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB. Cruz das Almas, 2018. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/nupi/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://ufrj.br/noticia/2015/10/22/inclus-o-e-acessibilidade-na-ufrj>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. Natal, 2018. Disponível em: <<http://www.caene.ufrn.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/incluir>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT. Tocantins, 2018. Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=90479>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM. Uberaba, 2018a. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/proace/nucleo-de-acessibilidade/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – UFTM. Uberaba, 2018b. Disponível em: <<http://www2.uftm.edu.br/proace/assistencia-estudantil/nucleo-acessibilidade>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF. Petrolina, 2018. Disponível em: <<http://www.proen.univasf.edu.br/index.php/educacao-inclusiva>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM. [s.l.], 2018. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/proace/naci.html>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA – UFRA. Belém, 2018. Disponível em: <<https://acessar.ufra.edu.br/hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFPE. Recife, 2018. Disponível em: <<http://www.progesti.ufrpe.br/acompanhamentoatendimentopedagogico>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – UFRRJ. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao-da-rural-nairural-rj/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – UFRSA. Mossoró, 2018. Disponível em: <<https://caadis.ufersa.edu.br/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR. Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/guarapuava/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/departamento-de-educacao-deped-1/napne>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

Contribuição dos Autores

Lilian de Fátima Zanoni Nogueira foi responsável pela concepção do estudo, organização de fontes e de dados, análises, redação do texto e revisão. Fátima Corrêa Oliver foi responsável pela orientação do estudo, das análises, da redação do texto e revisão. Todos os autores aprovaram a versão final do texto.

Notas

- ¹ O texto é parte do estudo de doutorado intitulado “Trajetória de vida de jovens e adultos com deficiência: Contribuições da Terapia Ocupacional no Ensino Universitário” realizado por Lilian de Fatima Zanoni Nogueira, sob orientação de Fátima Corrêa Oliver, no Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Sorocaba sob o parecer de número 2.073.616.
- ² As questões enviadas aos coordenadores das IFES que ministram graduação em Terapia Ocupacional trataram sobre: Ação Desenvolvida pelo curso no programa de inclusão de alunos com deficiência da IFES; Atividades desenvolvidas pelo curso no programa ou motivos que levaram a não participação do curso no mesmo, e uma questão aberta sobre outras informações consideradas pertinentes.
- ³ Em 2010, o Brasil tinha 190.755.799 de habitantes e a população de jovens com deficiência entre 18 e 34 anos totalizava 7.839.343 pessoas (INSTITUTO..., 2010).
- ⁴ Uma entrevistada atua na Região Nordeste, uma na Região Sudeste e outra na Região Norte do país.
- ⁵ O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), reconhecido pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, pretende ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (BRASIL, 2010b).