

## NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Denilson Agripino de Melo

*Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE*  
[denilson.agripino@outlook.com](mailto:denilson.agripino@outlook.com)

Paulo Roberto Cesar da Silva

*Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE*  
[paulo.rcesarsilva@gmail.com](mailto:paulo.rcesarsilva@gmail.com)

Anne Caroline Furtunato Queiroga Maciel

*Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE*  
[annecarolinequeiroga@gmail.com](mailto:annecarolinequeiroga@gmail.com)

Alessandra Ceolin

*Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE*  
[alessandra.ceolin@ufrpe.br](mailto:alessandra.ceolin@ufrpe.br)

**Resumo:** Este estudo analisa dados de ingresso, evasão e conclusão de estudantes com deficiência (PCD) em cursos de graduação de uma universidade pública federal, à luz das políticas de inclusão e ações afirmativas implementadas desde a Lei 13.409/2016. Por meio de uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, tendo como fonte dados obtidos junto ao Núcleo de Acessibilidade (NACES) da instituição. Os principais resultados revelam que, entre 2018 e 2025, foram registrados 220 estudantes PCDs, dos quais 127 desistiram/trancaram e até o momento 36 concluíram seus cursos. A deficiência física representou a maior parcela dos registros ativos (27,72%) e dos concluintes (36,11%), seguida pelas deficiências visual e auditiva. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais são fatores que comprometem a permanência dos estudantes em seus cursos de graduação. Entre as limitações do estudo, destaca-se a dependência de dados institucionais não publicamente acessíveis e a ausência de informações detalhadas sobre cada tipo de deficiência em todos os cursos. Para trabalhos futuros, sugere-se aprofundar a análise em outras instituições de ensino, incluindo também os níveis de pós-graduação, além de investigar o impacto das tecnologias assistivas na trajetória acadêmica dos estudantes PCDs.

**Palavras-Chave:** Pessoas com deficiência. Inclusão educacional. Acessibilidade. Cotas. Permanência na universidade.

### Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS):

- 4 - Educação de Qualidade;
- 10 - Redução das Desigualdades.

## 1 INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiências (PCD) no país, ao longo do tempo, não tiveram uma atenção adequada pelo poder público, seja por meio da ausência de políticas públicas voltadas para reduzir eventuais obstáculos e facilitar a integração, seja em ações para diminuir o estigma da rejeição que tais pessoas sofrem da sociedade (Lanna Júnior, 2010; Sassaki, 2012).

Para reverter e combater essa situação, a Constituição de 1988 (CF/88) - chamada de constituição cidadã - por garantir, ampliar e proteger legalmente os direitos de diversos segmentos, no qual os PCDs foram contemplados e inseridos na legislação de proteção social, visto que antigamente os cuidados que essas pessoas tinham eram precários e temporários, baseado em práticas de caridade de instituições filantrópicas/religiosas, cuidados familiares e assistencialismo, quando não eram submetidas ao abandono e/ou enclausuramento (Figueira, 2008). No entanto, com a promulgação da CF/88, tais direitos não tiveram efeito imediato, visto que o texto legal (constitucional) era genérico e faltava normas infralegais para sua correta e detalhada aplicação.

Nesse sentido, desde a promulgação da CF/88, até as primeiras normas infralegais como os (Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993; Decreto nº 88.437, de 28 de junho de 1983) que regulamentam o assunto, houve uma vacância temporal e/ou legal. Esta inação legislativa prejudicou esse segmento da sociedade por anos, por causa das limitações que eles enfrentavam no cotidiano, como problemas estruturais no espaço físico, falta de formação adequada dos profissionais da educação e paradigmas da inclusão, já que durante muito tempo, a sociedade se baseou no modelo médico da deficiência e com o passar do tempo, foi adotado o modelo social da deficiência (Sassaki, 2012).

Nesse aspecto, para sair desse limbo jurídico e melhorar a vida dos PCDs, ao longo do tempo, foram incorporadas à legislação nacional, tratados e/ou convenções internacionais com status de emenda constitucional, a exemplo, pode se citar a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra PCD, feita em 1999, e “nacionalizada” em 2001.

Além disso, para melhor regulamentar a questão, foi aprovada uma lei complementar para esclarecer e disciplinar as informações basilares desse segmento, em que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência foi instituída em 2015. Essa lei tem como finalidade “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Lei n. 13.146, 2015).

Essa compensação histórica por meio de ações afirmativas, tem como objetivo fazer valer o direito à educação de todos os cidadãos que está esculpido na carta magna, no qual este direito tem se tornado uma realidade cada vez mais comum para muitos PCDs. O reflexo disso pode ser visto com o aumento das matrículas no nível de graduação de PCD advindas justamente da expansão das políticas públicas voltadas para a inclusão no ensino superior (Ciantelli, & Leite, 2016; Martins, & Napolitano, 2017). Segundo dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 2011 e 2021, o número de estudantes com deficiência no ensino superior passou de 22.367 para 63.404, representando um crescimento de 283% (INEP, 2021).

Desse modo, em vista desses regulamentos legais, percebe-se que há inúmeros mecanismos de garantia e proteção. No entanto, sabe-se que durante a iniciação e permanência das pessoas com deficiência em instituições públicas de ensino superior muitas vezes são prejudicadas por falta de ações concretas e continuadas de apoio ao seu desenvolvimento.

Diante do exposto, o presente artigo analisa os indicadores de ingresso, evasão e conclusão por curso em uma universidade pública federal de ensino, se propondo a contribuir com o tema e analisar essa temática em uma realidade local e considerando ainda a existência de poucas produções disponíveis.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Ações afirmativas (Cotas)

Para o acesso de pessoas com deficiência (PCD) ao ensino superior faz-se necessária a utilização de ações afirmativas (popularmente conhecidas como “cotas”), pois para essas pessoas existe uma maior dificuldade nos atos preparatórios para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) quando comparado a pessoas que não possuem qualquer tipo de deficiência. As ações afirmativas são ferramentas para trazer isonomia e decorrem do direito à igualdade prevista na Constituição Federal.

Além do cunho social e liberal do direito à igualdade material, há ainda o cunho democrático, de que extraímos as ações afirmativas, que são políticas ou programas públicos ou privados que objetivam conceder algum tipo de benefício a minorias ou grupos sociais que se encontrem em condições desvantajosas em determinado contexto social. (Padilha, 2019, p. 262).

Para garantir direitos, o Estado tem a prerrogativa de criar leis, sendo assim, as cotas que reservam o direito das pessoas com deficiência a ingressarem nos Institutos Federais de Ensino foi instituída pela lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016. Contudo, a publicação da lei foi uma correção, pois a previsão de vagas para PCDs já deveria ter sido incluída na lei 12.711/2012, a qual estabeleceu as normas para o ingresso nessas instituições de ensino.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Lei n. 12.711, 2012).

### 2.2 Tipos de deficiência

O Brasil possui uma população de 203.080 milhões de pessoas, no qual desses, 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, possuem algum tipo de deficiência, o que corresponde a 8,9% da população dessa faixa etária, de acordo com o IBGE (2022). Diante de tal número expressivo e que afeta de maneira significativa a vida das pessoas no país, é preciso diferenciar e mostrar os tipos de deficiência que existem. Mas o que seria deficiência? De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu Art 2º, é considerado como pessoa com deficiência aquela que possui “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Lei n. 13.146, 2015).

A legislação responsável por instituir Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção, diz que deficiência se caracteriza como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Lei n. 3.298, 1999).

A Organização Mundial da Saúde - OMS diz que a deficiência “são problemas nas funções ou estruturas do corpo, como um desvio ou perda significativa” (OMS, 2003). A OMS ainda inclui como deficiência “uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou função fisiológica (incluindo funções mentais).” (OMS, 2003).

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), relata que a deficiência é uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que incapacite a pessoa para o exercício de atividades normais da vida e que, em razão dessa incapacitação, a pessoa tenha dificuldades de inserção social (Brasil, 2007).

Ventura (2024) ao analisar o censo do IBGE de 2022, relata como pessoa com deficiência as que possuem dificuldades expressivas para enxergar, ouvir, se locomover, movimentar membros, tenham limitações mentais ou intelectuais, mesmo que utilizem aparelhos de auxílio.

Além disso, a autarquia federal segue as orientações do Grupo de Washington, em que deve se utilizar um conjunto curto de questões sobre deficiência (*short set of disability questions*). Para classificar uma pessoa com grau de deficiência é feito uma mensuração do grau de dificuldade que a pessoa tem ao realizar algumas atividades, considerando uma escala de “nenhuma dificuldade” a “não consegue de jeito algum”. (Ventura, 2024).

Outra definição utilizada e conhecida é o art 1º da Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência: “[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Decreto n. 6.949, 2009). O quadro 1 apresenta as categorias de deficiências.

Quadro 1 - categorias de deficiências

Tipo de Deficiência	Características
Deficiência Física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando comprometimento da função física, incluindo paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida (exceto estéticas e as que não dificultam funções).
Deficiência Auditiva	Perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
Deficiência Visual	Cegueira (acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho com melhor correção óptica); baixa visão (acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho com melhor correção óptica); somatória da medida do campo visual em ambos os olhos igual ou menor que 60°; ou ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Deficiência Mental	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas (comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização de recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho).
Deficiência Múltipla	Associação de duas ou mais deficiências.
Pessoa com Mobilidade Reduzida	Aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa com deficiência, tem, por qualquer motivo (permanente ou temporário), dificuldade de movimentar-se, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

Fonte: Elaboração própria com informações do Decreto 5.296/2004.

As deficiências existentes podem ser congênitas, que no caso seriam aquelas que acompanham o indivíduo desde a concepção, podendo ser decorrentes do parto e as deficiências físicas adquiridas são aquelas que após o nascimento, a pessoa passa a ter e geralmente ocorrem por sequelas de doenças vasculares, diabetes, traumas, ou algo correlato (Mattos, 2015).

De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os principais tipos de deficiência entre a população brasileira são as motoras, visuais e de cognição, conforme as divisões apresentadas no quadro 2.

**Quadro 2** - Principais tipos de deficiência da população brasileira.

% da população	Possui Dificuldade
3,4%	para andar ou subir degraus;
3,1%	para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato;
2,6%	para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar;
2,3%	para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos;
1,4%	para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes;
1,2%	para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos;
1,2%	para realizar cuidados pessoais;
1,1%	de se comunicar, para compreender e ser compreendido.

Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Devido aos avanços da ciência que trouxe evidências para diversas análises e constantes avaliações de novas deficiências, permitiu que a legislação sobre o assunto sofresse um acréscimo, no qual a lei 12.764/2012 – que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - e explícita os direitos dessas pessoas, passou a vigorar recentemente, visto que durante muito tempo, essa condição não era tratada e reconhecida como deficiência, sendo minimizada e negligenciada pela sociedade. A prevalência desse transtorno no Brasil gira em torno de 2,72/1000 (1 a cada 368 crianças), sendo considerado um problema de saúde pública (Moraes et al., 2017).

Esse tipo de deficiência faz com que as pessoas possam ter interesses e padrões comportamentais restritos e repetitivos, problemas de coordenação motora e equilíbrio, dificuldade para iniciar movimentos, sensações alteradas (audição, visão, olfato, tato e paladar) e diminuição da percepção da dor, podendo apresentar alterações de linguagem, redução de brincadeiras simbólicas e problemas de alimentação. Pode ser acompanhado por convulsões e outros defeitos (Arruda et al., 2018; Mattos, 2019). Gomes, Lima, Bueno, Araújo, & Souza (2015) dizem que esses indivíduos muitas vezes apresentam habilidades cognitivas abaixo da média e têm dificuldade de interação social, necessitando, portanto, de cuidados diferenciados, incluindo adaptações educacionais e cuidados diferenciados.

### 2.3 Desafios enfrentados por universitários PCDs

Os universitários PCDs sofrem diversos desafios desde antes do seu ingresso nas universidades até a sua saída, que, apesar da evolução sobre o tema, ainda está muito longe do ideal. Braseliano e Cabral (2025) discutem que os próprios editais de ingresso na educação superior nem sempre asseguram plenamente o direito à acessibilidade informacional e comunicacional, o que evidencia lacunas estruturais já no ponto inicial do percurso acadêmico. Depois que entram, enfrentam outra dificuldade que para Castro e Almeida (2014), embora existam núcleos de apoio em algumas universidades, a comunicação é ineficaz e acaba fazendo com que boa parte dos alunos não tenham acesso ao suporte e adaptações necessários. Outros desafios citados pelas autoras, são a burocracia excessiva para conseguir as adaptações e, por vezes, não sendo possível fazê-la no prazo adequado, a falta de preparo dos docentes e demais funcionários das universidades, pois a maioria dos professores não sabem como lidar com os alunos com deficiência e as suas dificuldades, ou não são flexíveis.

As barreiras enfrentadas pelos universitários PCDs podem ser divididas em algumas categorias, são elas: barreiras arquitetônicas, barreiras comunicacionais, barreiras pedagógicas, barreiras atitudinais e facilitadores de permanência. O quadro 3 apresenta uma descrição sobre as principais barreiras encontradas.

**Quadro 3 - Barreiras enfrentadas por universitários**

<b>Barreira</b>	<b>Descrição</b>
Barreiras Arquitetônicas	Representadas por elementos arquitetônicos físicos ou de desenho espacial que dificultam, ou impedem, a realização de atividades desejadas de forma independente causando diversos tipos de restrições
Barreiras Comunicacionais	Qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa
Barreiras Pedagógicas	Aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático, nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula
Barreiras Atitudinais	Aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação e mais preconceito
Facilitadores da permanência	Ações institucionais, ações implementadas pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência, os atendimentos diferenciados, os tipos de apoio. São caracterizados por ambientes favoráveis, espaços acessíveis, acesso ao

	conhecimento. Esses facilitadores permitem que os alunos desenvolvam mais atividades, e de forma melhor, participem mais da vida acadêmica da instituição e sintam-se realmente integrantes da comunidade universitária.
--	--

Fonte: Elaborado com base em Castro e Almeida (2014)

A inclusão desafia as políticas educacionais e exige, de maneira radical e sistemática, que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, compartilhem o mesmo espaço escolar. No entanto, ao estarem em um ambiente acadêmico que é integrador, mas não verdadeiramente inclusivo, os estudantes enfrentam os desafios da exclusão, pois, em alguns casos, suas potencialidades e diferenças não são reconhecidas e valorizadas (Mantoan, 2013).

Quando a instituição, mesmo sem conseguir eliminar completamente as barreiras da exclusão, se esforça para atender às demandas emergentes da inclusão e garantir de forma democrática a acessibilidade a todos os alunos, independentemente de suas diferenças, esses alunos terão a oportunidade de participar com sucesso nas atividades pedagógicas. Caso contrário, o direito sociolinguístico dos alunos será negado, e eles também não reconhecerão suas próprias potencialidades (Monteiro, 2018).

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método utilizado foi o estudo de caso, cujas diretrizes se embasaram no que Godoy (2010) defende que não se deve preocupar em generalizar os achados de um contexto organizacional para outros casos, mas tornar evidente suas singularidades a partir do tema abordado. Possui caráter exploratório e descritivo, considerando a análise mais aprofundada dos fenômenos relativos à temática em estudo e a relação entre as variáveis para uma maior descrição e concepção dos fenômenos estudados dentro do contexto do estudo (Köche, 2016).

Tendo em vista, tratar-se de um estudo de caso, o mesmo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, que buscou verificar através de fontes de dados secundários obtidos via o núcleo de acessibilidade da IES analisada compreender a entrada, a evasão e também as conclusões das PCDs no ambiente universitário (Gil, 2017).

Para tanto, utilizou-se como referência da coleta de dados o envio de um roteiro com questões abertas ao Núcleo de Acessibilidade (NACES) de uma IES, situada na região nordeste do país para consulta aos sistemas da universidade, uma vez que estas informações não estão disponíveis para consulta aberta. De acordo com a resolução específica desta IES, o NACES tem por objetivo atender servidores docentes e técnicos-administrativos e discentes que possuam deficiência ou mobilidade reduzida, buscando eliminar as principais barreiras que restringem a participação, a autonomia e o desenvolvimento tanto acadêmico como social e profissional.

A solicitação de informações enviada ao Naces possui quatro questões abertas abrangentes, buscando receber dados categorizados sobre: i) quantidade de PCD registrados na IES, por semestre e curso de graduação, desde a inclusão dessas pessoas no sistema de cotas por meio da Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016; ii) quantidade de PCD que concluíram a graduação por semestre e curso; iii) categorias de classificação de PCD utilizadas pela IES e suas respectivas quantidades; iv) quantidade de pessoas PCD que desistiram e/ou trancaram a matrícula.

Com base nas respostas obtidas, procedeu-se à análise dos resultados por meio da análise textual descritiva a fim de explorar e compreender em que cursos, quantos são os PCD que entram e concluem os cursos. Além disso, analisar possíveis desistências e retenções deste público na IES.

Ressalta-se que, ainda que a legislação brasileira não considera o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e a dislexia como uma deficiência, pois, de acordo com especialistas, entende-se que o transtorno não gera “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (Lei n. 13.146, 2015), o NACES atende também a esse grupo, caso seja requisitado. No entanto, no Congresso Nacional existem projetos de lei para a inclusão do TDAH como deficiência a fim de garantir direitos, como o projeto de lei 2.630/21, e o projeto de lei 4.225/23.

#### 4 RESULTADOS

Os cursos analisados são referentes aos cursos presenciais de graduação na unidade sede da IES, que se situa em uma capital brasileira, a qual possui, atualmente, 27 cursos. O curso de bacharelado em agroecologia (2019) foi criado dentro do período analisado e por isso não foi incluído. Além disso, destaca-se o descontinuação do curso de bacharel em economia doméstica desde 2017. Ademais, nem todos os cursos existentes no período analisado possuem registro de PCD no banco de dados do NACES.

Tendo em vista que a inclusão das pessoas com deficiência na Lei de cotas é de dezembro de 2016, em 2017 a universidade estruturou-se para receber os discentes que utilizariam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso. Dessa maneira, foi somente a partir de 2018 que se verificou, de forma efetiva, o ingresso de discentes com deficiência nos cursos de graduação da instituição por meio das cotas.

Considerando-se as informações disponibilizadas pelo NACES, identificou-se a existência de 220 discentes registrados com diversos tipos de deficiências e distúrbios nos mais diversos cursos da universidade, conforme o quadro 4.

**Quadro 4 - Graduações com discentes PCD na IES**

CURSO	ATIVOS	DESISTIRAM/ CANCELARAM	CONCLUÍRAM
<b>Administração</b>	16 Def. Visual (2) Def. Física (6) Def. Auditiva (4) Def. Intelectual (2) TEA (1)	6 Def. Visual (3) Def. Física (2) Def. Auditiva (1)	5 Def. Visual (2) Def. Física (2) TDAH (1)
<b>Agronomia</b>	4 3 (TEA) 1 (Dislexia)	6 Def. Física (2) Visual (1) TEA (1) Def. Intelectual (1) TDAH (1)	1 TEA (1) TDAH (1)
<b>Bacharelado Ciências da Computação</b>	15 Def. Visual (5) Def. Física (4) Def. Auditiva (2) TEA (2) TEA e TDAH (2)	6 Def. Física (2) Def. Visual (1) TDAH (1) Def. Intelectual (1) Def. Auditiva (1)	0
<b>Bacharelado</b>	11	5	2

<b>Ciências Biológicas</b>	Def. Auditiva (2) Def. Física (4) TEA/ TDAH (2) Def. Intelectual (2) Dislexia (1)	Def. Física (4) Def. Auditiva (1)	Def. Física (1) Def. Visual (1)
<b>Ciências do Consumo</b>	5 Def. Auditiva (1) Def. Física (2) TDAH (1) TDAH e TEA (1)	5 Def. Física (3) Def. Visual (2)	4 Def. Física (1) Def. Auditiva (1) Def. Visual (1) TDAH e TEA (1)
<b>Ciências Econômicas</b>	3 Def. Visual (1) Def. Física (2)	8 Def. Física (5) Def. Visual (1) Def. Auditiva (1) TDAH (1)	0
<b>Ciências Sociais</b>	12 Def. Visual (1) Def. Física (3) Def. Intelectual (2) TDAH (4) TEA (1) Def. Auditiva (1)	11 Def. Física (5) Def. Auditiva (3)  Def. Intelectual (1) TDAH (1)	4 Def. Física (3) Visual (1)
<b>Sistema de Informação</b>	14 Def. Visual (2) Def. Física (5) TEA (6) Def. Auditiva (1)	6 Def. Física (2) TEA (2) Def. Auditiva(1) Def. Visual (1)	2 Def. Física (1) Def. Visual (1)
<b>Eng. Agrícola e Ambiental</b>	3 Def. Múltipla (1) Def. Física (1) TDAH e Def. Auditiva (1)	2 Def. Auditiva (1) Def. Múltipla (1)	0
<b>Eng. Ambiental</b>	3 TEA (1) TDAH (1) Def. Física (1)	1 Surdez (1)	0
<b>Eng. Florestal</b>	4 Def. Física (1) Def. Auditiva (1) TDAH (1) TEA (1)	2 Def. Visual (1) Def. Física (1)	0
<b>Engenharia de Pesca</b>	6 Def. Visual (1) TDAH (3) TEA (1) Def. Auditiva (2)	6 Def. Física (4) TDAH (1) Def. Intelectual (1)	0
<b>Gastronomia</b>	15 Def. Visual (1)	8 Def. Física (6)	2 Def. Auditiva (1)

	Def. Física (9) Def. Intelectual (1) Def. Auditiva (2) TEA (1) TDAH (1)	Superdotação (1) Def. Visual (monocular) (1)	TDAH (1)
<b>Lic. em História</b>	7 Def. Visual (1) Def. Física (1) Def. Intelectual (1) Def. Múltipla (1) TDAH, TEA (3)	4 Def. Física (2) Auditiva (1) Intelectual (1)	2 Def. Auditiva (1) Def. Física (1)
<b>Lic. em Ciências Biológicas</b>	10 Def. Visual (2) Def. Física (3) Def. Intelectual (1) Def. Auditiva (1) TEA, TDAH (3)	3 Def. Física (1) Visual (1) Múltipla (1)	0
<b>Lic. em Computação</b>	10 Def. Visual (2) Def. Física (3) Def. Intelectual (1) Def. Auditiva (1) TEA, TDAH (3)	5 Def. Física (3) Def. Visual (2)	0
<b>Lic. em Física</b>	7 Def. Visual (1) Def. Auditiva (1) Def. Intelectual (1) TEA, TDAH (4)	0	1 Def. Visual (1)
<b>Lic. em Educação Física</b>	8 Def. Visual (1) Def. Física (1) Def. Intelectual (2) Def. Auditiva (2) TEA (2)	7 Def. Física (3) Def. Visual (2) Auditiva (1) Def. Intelectual (1)	2 Def. Física (2)
<b>Lic. em Matemática</b>	5 Def. Visual (1) Def. Física (2) Def. Auditiva (1) TEA (1)	9 Def. Visual (2) Intelectual (4) Def. Física (3)	2 Def. Física (1) Def. Auditiva (1)
<b>Lic. em Letras</b>	5 Def. Física (2) Def. Intelectual (1) TEA (2)	3 TEA (1) Def. Visual (1) Surdez (1)	1 TEA (1)
<b>Lic. em Pedagogia</b>	19 Def. Visual (4) Def. Física (3) Def. Auditiva (3) Def. Intelectual (3) TDAH, TEA, Dislexia	6 Def. Visual (3) Auditiva (2) Def. Física (1)	2 TDAH (1) Def. Auditiva (1)

	(6)		
<b>Lic. em Química</b>	8 Def. Física (3) Def. Auditiva (2) Def. Intelectual (1) TEA (1) TDAH (1)	2 Surdez (1) Def. Física (1)	0
<b>Medicina Veterinária</b>	30 Def. Visual (6) Def. Física (5) Def. Auditiva (1) Def. Intelectual (1) Def. Múltipla (1) TEA, TDAH (16)	13 Def. Visual (2) Def. Física (8) Def. Auditiva (3)	4 Def. Física (3) Def. Visual (1)
<b>Zootecnia</b>	10 Def. Visual (3) Def. Física (1) Def. Auditiva (1) Def. Intelectual (1) TEA, TDAH (4)	3 Def. Física (1) Surdez (1) Def. Auditiva (1)	2 Def. Física (1) Def. Intelectual (1)
<b>TOTAL</b>	<b>220</b>	<b>127</b>	<b>36</b>

Fonte: Elaboração própria a partir da coleta de dados junto ao Naces (2025)

Em primeira análise, constata-se que o curso de medicina veterinária possui o maior número absoluto de pessoas com deficiência registrada, o que representa aproximadamente 13,64% (30) do total de 220 registros identificados no conjunto dos cursos, seguido dos cursos de pedagogia 8,64% (19), administração 7,27% (16) e ciências da computação 6,82% (15). Dessa forma, somando-se a quantidade de alunos desses 4 cursos, isso representa 36,36% (80) do total de alunos com matrícula ativa. Contudo, ao olhar para a coluna de concluintes, o curso com o maior número de pessoas que alcançou êxito foi o de administração, com 13,89% (5), seguido de ciências do consumo e ciências sociais, ambas com 11,11% (4).

Apesar da medicina veterinária concentrar a maior quantidade de discentes com deficiência, apenas 4 pessoas concluíram, o que indica uma taxa de conclusão relativamente baixa em comparação ao total registrado inicialmente. Um possível fator determinante pode estar associado à insuficiência de tecnologia assistiva ou aulas práticas não adaptadas para PCDs.

A deficiência física possui o maior número de registros ativos, tendo um total de 27,72% (61), sendo o curso de gastronomia com o maior número absoluto de discentes ativos com deficiência física (9). A deficiência visual possui o segundo maior registro, sendo um total de 15% (33), destacando-se os cursos de medicina veterinária um total (6) e ciências da computação (5). A deficiência auditiva possui o terceiro maior registro, sendo um total de 14,54% (32), destacando-se o curso de administração com a maior quantidade (4), seguido de pedagogia (3).

A distribuição de discentes com deficiência na universidade pode ser analisada de acordo com as grandes áreas do conhecimento do CNPQ, em que na área de ciências agrárias (agronomia, engenharia agrícola, engenharia florestal, engenharia de pesca, medicina veterinária e zootecnia), reúne o maior número de registros (60). As áreas de ciências exatas e da terra (matemática, ciência da computação, sistemas de informação, física e química),

ciências sociais aplicadas (administração, ciências do consumo, ciências sociais e ciências econômicas), ciências humanas (licenciatura em história e licenciatura em pedagogia) ocupam o segundo (49), terceiro (36) e quarto lugar (26) respectivamente na localização de estudantes com deficiência, mostrando que sua presença não se limita a única área do saber, apesar de existir uma grande amplitude em determinados cursos.

A análise dos dados também evidencia uma proporção significativa de estudantes que, ao longo do período considerado, optaram por trancar matrícula ou efetivamente desistiram de seus cursos. Estima-se que aproximadamente 57,73% dos discentes com deficiência, previamente registrados e ativos, enquadram-se nessa condição. Desse modo, a deficiência física destaca-se no número de desistências, representando 26,77% (34), seguida da deficiência visual 10,24% (13) e auditiva 8,66% (11).

Entre os cursos que apresentaram os maiores índices de evasão ou trancamento por parte de estudantes com deficiência, destacam-se: Medicina Veterinária, Ciências Sociais e Gastronomia. Uma possível explicação para esse cenário pode estar relacionada à escassez ou mesmo à ausência de recursos didáticos adaptados (Castro e Almeida, 2014), à tecnológica acessível e insuficiência de infraestrutura física (Lima, & Carmo, 2023), bem como à limitada capacitação do docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a comunicação eficaz e o pleno engajamento dos estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas (Baptaglin, & Souza, 2012; Ferrari, & Sekkel, 2007; Regiani, & Mól, 2013). Nesse sentido, tais fatores podem prejudicar de maneira acentuada o aprendizado (Santos et al., 2024) e a permanência de tais pessoas nas instituições de ensino superior (Poker, Valentin & Garla, 2018; Oliveira, & Souza, 2020), favorecendo o processo de exclusão dos mesmos (Pereira, 2016).

Por fim, com base nos registros disponíveis, constatou-se que a proporção de estudantes com deficiência que conseguiram concluir seus respectivos cursos de graduação corresponde a apenas 16,36% do total de discentes ativos no período analisado, o que representa uma baixa taxa em comparação com o número total de inscritos. Dessa forma, a deficiência física representa 36,11% (13) dos concluintes, a deficiência visual representa 22,22% (8) e a deficiência auditiva representa aproximadamente 16,67% (6).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços proporcionados pelas políticas de ações afirmativas e pela legislação inclusiva, que ampliaram significativamente o acesso de PCDs ao ensino superior, os desafios para sua permanência e conclusão dos cursos ainda são críticos. A elevada taxa de evasão (cerca de 58%) e a baixa proporção de concluintes (apenas 16,36%) indicam a persistência de barreiras que dificultam a efetiva inclusão e sucesso acadêmico. Esses números indicam que as barreiras enfrentadas por PCDs não são somente o do ingresso, elas passam por sua permanência e conclusão com desafios institucionais, pedagógicos e estruturais.

Dentre os principais obstáculos para estudantes com deficiência, as barreiras arquitetônicas e tecnológicas se destacam, uma vez que a falta de infraestrutura acessível e de tecnologias assistivas adequadas, principalmente em cursos com atividades práticas, como Medicina Veterinária e Gastronomia, limitam a participação efetiva dos estudantes. As barreiras pedagógicas, como a escassez de materiais didáticos adaptados e a insuficiente capacitação dos docentes para práticas inclusivas, dificultam o aprendizado e o engajamento acadêmico. Outro fator relevante são as barreiras atitudinais, que incluem o desconhecimento e o preconceito por parte da comunidade universitária, perpetuando ambientes excludentes e marginalizando ainda mais os PCDs.

A deficiência física, predominante entre os registros, também é a mais representada entre os concluintes, o que pode indicar que suas demandas são mais visíveis e, em alguns casos, melhor atendidas em comparação a outras deficiências, como as sensoriais ou intelectuais.

Os resultados também apontam diferenças entre os cursos. Enquanto áreas como ciências agrárias possuem o maior número de matrículas, cursos como administração e ciências sociais tem taxas relativamente mais altas de conclusão, sugerindo que a natureza das disciplinas e a adaptação curricular podem influenciar os resultados.

Ações institucionais integradas, investimentos em infraestrutura física e tecnológica acessível, programas contínuos de formação docente em pedagogias inclusivas, além do fortalecimento de núcleos como o NACES, com recursos humanos e financeiros adequados são essenciais para oferecer um acompanhamento personalizado e eficaz aos estudantes PCDs.

Este estudo possui limitações como a dependência de dados institucionais não disponíveis publicamente e o foco em uma única universidade. Como propostas para trabalhos futuros, sugere-se uma investigação em outras universidades (públicas e privadas), considerando também a pós-graduação. A realização de entrevistas com estudantes PCDs, pode captar experiências subjetivas, identificando desafios específicos e fatores que facilitem sua permanência.

## REFERÊNCIAS

- Arruda, J. T.; Brito, A. S.; Mendonça, C. R.; Marques Junior, H.; Santos, R. R.; & Tacon, K. C. B. (2018). Educação de pessoas que apresentam transtorno do espectro autista: perspectivas da inclusão. **RENEFARA**, Goiânia, p. 39-49. Recuperado em 15 julho, 2025, de, <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/668>.
- Baptaglin, L. A., & Souza, K. M. (2012). Inclusão na educação superior: Uma revisão das produções atuais. Anais do XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Franciscana (UNIFRA), Santa Maria, RS, Brasil.
- Braseliano, L. A. de A., & Cabral, L. S. A. (2025). Editais de ingresso na Educação Superior: legitimação do direito à acessibilidade informacional e comunicacional. *Revista Educação Especial*, 38(1), e4/1-24. <https://doi.org/10.5902/1984686X89199>
- Castro, S. F.; & Almeida, M. A. F. de. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 20(2), p. 179-194. Recuperado em 15 julho, 2025, de, <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>.
- Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado em 15 julho, 2025, de, [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm).
- Decreto nº 6.949, de 25 de ago. de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado em 15 julho, 2025, de,

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm).

**Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Recuperado em 15 julho, 2025, de, [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs).

Ferrari, M. A. L. D.; & Sekkel M.C. (2007). Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, 4(27), p. 636-647. Recuperado em 15 julho, 2025, de, [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000400006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006).

Figueira, E. (2008). **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil.** São Paulo: Giz Editorial.

Gil, A. C. (2017). **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ª ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN.

Godoy, A. S. (2010). Estudo de caso qualitativo (pp. 115-146). In C. K. Godoi, R. B. de Melo, & A. B. da Silva (Eds.), **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais - Paradigmas, Estratégias e Métodos**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva.

Gomes, P. T. M.; Lima, L. H. L.; Bueno, M. K.G.; Araújo, L. A.; & Souza, N. M. **Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática.** J. Pediatr., Porto Alegre, 91(2), p. 111-121, abr. 2015. Recuperado em 27 abril, 2025, de, <https://www.scielo.br/j/jped/a/wKsNY3ngvLDcRZ5bxWCn47v/?lang=pt>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC.** Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Recuperado em 15 julho, 2025, de, <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>.

Inep. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021: divulgação dos resultados.** Divulgação dos resultados. Recuperado em 15 março, 2025, de, [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf).

K.M. **Inclusão na educação superior: uma revisão das produções atuais.** Anais do XVI Simpósio de ensino, pesquisa e extensão, 3, 2012. Santa Maria, RS, Brasil: Unifra. Disponível: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5325.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025

Köche, J. C. (2011). **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes.

**Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012,

para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado em 15 julho, 2025, de, [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm).

**Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 15 julho, 2025, de, [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).

Lima, A. T.; & Carmo, M. A. A.. (2023). Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], 12(3), p. 1132–1150, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68708. Recuperado em 15 julho, 2025, de, <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68708>.

Mattos, J. C. (2019). **Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): implicações no desenvolvimento e na aprendizagem.** Rev. psicopedag. São Paulo, 36(109), p. 87-95. Recuperado em 27 abril, 2025, de, [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862019000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000100009).

Mantoan, M. T. E. (2013). O propósito de uma escola para este século. In: Mantoan, M.T.E. **Para uma escola do século XXI**, p.103-114, UNICAMP, 2013, Campinas-SP. Recuperado em 08 junho, 2025, de, <http://cms.ua.pt/compartilha/sites/default/files/Para%20uma%20escola%20inclusiva.pdf>.

Mattos, C. D. (2015). O processo de luto diante da deficiência física adquirida: análise de um relato de caso. **Psicologado**, ed. 08/2015. Recuperado em 15 julho, 2025, de, <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-clinica/o-processo-de-luto-diante-da-deficiencia-fisica-adquirida-analise-de-um-relato-de-caso>.

Monteiro, M. S. (2018). Mestres e doutores surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Rio de Janeiro, 23, p.1-40.

Moraes, I. A. P.; Massetti, T.; Crocetta, T. B.; Silva, T. D. da; Menezes, L. D. C. de; Monteiro, C. B. de M.; & Magalhães, F. H.. (2017). Motor learning characterization in people with autism spectrum disorder: A systematic review. **Dementia e Neuropsychologia**, São Paulo, 11(3), p. 276-286

MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. (2007). **A Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. Brasília: SIT.

Oliveira, D. F. de; & Souza, I. M. de. (2020). O Estudante com Deficiência na Ufsc: Fatores Que Influenciam O Acesso E A Permanência. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], 3, p. 104–123. DOI: 10.25112/rco.v3i0.2099. Recuperado em 15 julho, 2025, de, <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2099>.

- Padilha, R. (2019). **Direito Constitucional**. São Paulo: Grupo GEN, 2019. E-book. Recuperado em 05 julho, 2025, de, <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788530988319/>.
- Pereira, R. R.; Da Costa Silva, S. S.; Faciola, R. A.; Pontes, F. A. R.; & Holanda Ramos, M. F. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, 29(54), p. 147–160. Recuperado em 15 julho, 2025, de, : <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898>.
- Regiani, A.M.; & Mól, G.S. (2013). Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciência & Educação**, 19(1), p. 123-134. Recuperado em 15 julho, 2025, de, [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132013000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000100009).
- Santos, Évelin S. dos; Freitas, N. A. de; Souza, S. L. de; Sobral, A. A. S.; Sena, R. R. de; Bu, A. L. B. do. (2024). Inferências Sobre o Direito à Educação e Acesso de Pessoas com Deficiência nas Universidades de Santarém/PA. **Revista Contemporânea**, [S. 1.], 4(12), p. e7149DOI: 10.56083/RCV4N12-271. Recuperado em 15 julho, 2025, de, <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/7149>.
- Sasaki, R. K. (2012). **Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão**. Rev. Reação, 87, p.14-16.
- Silva, J.; & Pimentel, A. (2022). A Inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru/SP, 28, p.121-138. Recuperado em 15 julho, 2025, de, <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>.
- Ventura, L. A. S. (2024). **Resultado do Censo 2022 sobre pessoas com deficiência só deve sair no último trimestre de 2024**. Recuperado em 25 abril, 2024, de, <https://www.estadao.com.br/brasil/vencer-limites/resultado-do-censo-2022-sobre-pessoas-com-deficiencia-so-deve-sair-no-ultimo-trimestre-de-2024/>.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. (2003). **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais. Org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP.