

A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um compromisso de todos

Miriam Esperidião de Araújo
Maria de Lourdes Ramos da Silva

Miriam Esperidião de Araújo
Universidade de São Paulo, USP,
Brasil

E-mail: maraus@usp.br
 <https://orcid.org/0000-0002-4101-4375>

Maria de Lourdes Ramos da Silva
Universidade de São Paulo, USP,
Brasil
E-mail: mlramos@usp.br
 <https://orcid.org/0000-0003-3456-3218>

Resumo

Apesar do aumento exponencial da quantidade de matrículas de pessoas com deficiência em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, nos últimos anos, apenas cerca de 12% conseguem concluir o curso (INEP, 2021). Isso decorre das inúmeras barreiras frente à inclusão, revelando a necessidade da criação de condições que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a conclusão do curso por esses estudantes. Este trabalho trata de uma revisão de literatura comprensiva realizada nos ambientes virtuais das bases de acesso público da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), abrangendo o período de 2018 a 2022, que investiga as condições e estratégias adotadas por Instituições de Ensino Superior brasileiras e internacionais que favorecem e/ou dificultam a inclusão de estudantes com deficiência, do ponto de vista de todos os participantes do processo. Concluiu-se que as IES que investem na valorização e na formação docentes, na existência de núcleos de apoio multidisciplinares, em condições de acessibilidade e no envolvimento de toda a comunidade acadêmica, favorecem a construção de um ambiente universitário mais inclusivo, equitativo e justo para os estudantes com deficiência(s).

Palavras-chave: Inclusão. Pessoa com deficiência. Educação superior.

Recebido em: 11/10/2023
Aprovado em: 24/01/2025



<http://www.perspectiva.ufsc.br>
 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e96759>

Abstract**The inclusion of students with disabilities in higher education: a commitment of all**

Despite the exponential increase in the number of enrollments of people with disabilities in Brazilian Higher Education Institutions (HEIs) in recent years, only about 12% manage to complete their courses (INEP, 2021). This results from numerous barriers to inclusion, revealing the need to create conditions that ensure not only access but also the retention, participation, and completion of courses by these students. This paper presents a comprehensive literature review conducted in the virtual environments of public access databases of the *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), covering the period from 2018 to 2022. It investigates the conditions and strategies adopted by Brazilian and international Higher Education Institutions that either facilitate or hinder the inclusion of students with disabilities, from the perspective of all participants in the process. It was concluded that HEIs that invest in the training and appreciation of faculty, the existence of multidisciplinary support centers, accessibility conditions, and the involvement of the entire academic community promote the construction of a more inclusive, equitable, and fair university environment for students with disabilities.

Keywords:

Inclusion. Person with disabilities. Higher education.

Resumen**La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior: un compromiso de todos**

A pesar del aumento exponencial del número de personas con discapacidad que se matriculan en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) brasileñas en los últimos años, sólo alrededor del 12% consiguen terminar el curso (INEP, 2021). Esto se debe a las numerosas barreras para la inclusión, lo que revela la necesidad de crear condiciones que garanticen no sólo el acceso, sino también la permanencia, la participación y la finalización del curso para estos estudiantes. Este trabajo es una amplia revisión bibliográfica realizada en los ambientes virtuales de las bases de datos de acceso público *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que abarca el período de 2018 a 2022, y que investiga las condiciones y estrategias adoptadas por las Instituciones de Enseñanza Superior brasileñas e internacionales que favorecen y/o dificultan la inclusión de estudiantes con discapacidad, desde el punto de vista de todos los participantes en el proceso. Se concluyó que las IES que invierten en la valorización y capacitación de los profesores, la existencia de centros de apoyo multidisciplinario, las condiciones de accesibilidad y la participación de toda la comunidad académica, favorecen la construcción de un ambiente universitario más inclusivo, equitativo y justo para los estudiantes con discapacidad(es).

Palabras clave:
Educación moral.
Naturaleza
humana. Virtud.

Introdução

Nos últimos anos, houve um aumento significativo do acesso da população brasileira à educação superior. Esse evento foi impulsionado pelos seguintes fatores: a) o aumento do número de instituições de ensino superior (IES) no país e, consequentemente, de oferta de vagas, principalmente, na rede privada; b) o incentivo dos programas de financiamento estudantil, tais como: o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies); c) as políticas voltadas para as ações afirmativas a partir da garantia de vagas para a população em situação de desvantagem socioeconômica e histórica (estudantes pretos e pardos, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas) (INEP, 2019). Destaque-se que, atualmente, 76,8% dos universitários estão matriculados em IES privadas e a escolha por cursos de modalidade à distância têm aumentado em detrimento dos presenciais (INEP, 2021).

Quanto aos estudantes com deficiência(s), de acordo com os dados da última Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2021), o número de matriculados em 2021 corresponde a 0,7% do total de estudantes universitários. Apesar desse índice ser baixo, quando o comparamos aos dados apresentados pelo INEP nos Censos da Educação Superior publicados no período de 2011 a 2021, observamos que o número de matrículas de estudantes com deficiência¹ na educação superior apresentou um aumento exponencial (de 23.250 para 64.404), conforme apresentado no gráfico 1. Destaque-se, ainda, que a maioria desses estudantes está matriculada em universidades privadas e as quatro deficiências mais declaradas por eles foram: deficiência física (31,8%), baixa visão (31,8%), deficiência auditiva (12,4%) e deficiência intelectual (11,2%).

Gráfico 1 – Número de estudantes com deficiência matriculados em IES brasileiras públicas e privadas no período de 2011 a 2021



Fonte – Elaborado pelas autoras

¹ As informações fornecidas sobre o tipo de deficiência dos estudantes universitários são autodeclaradas, dentre as seguintes opções criadas pelo INEP (2021): surdez, cegueira, autismo, deficiência intelectual, deficiência auditiva, baixa visão, deficiência física, surdo-cegueira, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O Transtorno do Espectro do Autismo (T.E.A.) foi incluído na lista apenas em 2020.

Esse aumento do número de estudantes com deficiência(s) na educação superior reflete toda a trajetória nacional e internacional de lutas em prol de uma educação de caráter inclusivo, universal e equitativo, que ganhou força, no Brasil, a partir da publicação da Constituição de 1988 e, gradativamente, alcançou a educação superior brasileira. Dentre alguns marcos importantes, podemos citar: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), entre outros.

No âmbito da educação superior, na perspectiva de se defenderem direitos iguais para todos e de favorecer ativamente o acesso para grupos específicos (povos indígenas, minorias culturais, pessoas com deficiências), podemos citar: a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (Brasil, 2009), que assegura o direito à educação superior da pessoa com deficiência, indicando, entre outros aspectos, a necessidade de formação permanente dos profissionais da educação superior para atuarem de forma eficaz, minimizando as limitações inerentes à inclusão e expressas pelo preconceito; a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), que prevê a reserva de vagas nas universidades federais de ensino superior a estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e com deficiência, entre outros.

Em decorrência desses movimentos, houve um aumento compulsório no número de matrículas de estudantes com deficiência(s), público-alvo da educação especial, asseguradas pelas políticas inclusivas (Cantorani *et al.*, 2020). Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) passou a exigir a adequação das IES quanto ao planejamento, à organização e à disponibilização de recursos e serviços que garantissem condições de inclusão e acessibilidade (arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação e na oferta de materiais e recursos didáticos e pedagógicos efetivos) para o ingresso, a permanência, a participação e a conclusão do curso pelos estudantes com deficiência(s) na educação superior. Além disso, o MEC propôs a existência de políticas de apoio ao docente e ao discente nas IES públicas e privadas (Brasil, 2003).

No entanto, de acordo com o estudo longitudinal realizado pelo INEP entre 2010 e 2015, apesar do aumento do acesso de brasileiros à educação superior, apenas cerca de 40% concluem o curso. Já, em relação aos estudantes com deficiência(s), concluem o curso apenas 12,3% dos que se matricularam (INEP, 2021).

Esses dados indicam que é necessário investir em recursos e pesquisas que possam contribuir com a criação de condições garantidoras da permanência, do aproveitamento e da conclusão do curso de graduação por todos os estudantes, especialmente por aqueles que social e historicamente têm o acesso e a permanência ainda mais dificultado (pessoas com deficiência, negras, em situação de vulnerabilidade social).

Além disso, o direito à educação não se concretiza apenas com o acesso ou com a matrícula. Para efetivar a inclusão, o estudante precisa aprender, desenvolver-se, construir vínculos, participar, produzir, sentir-se parte e dispor de recursos (materiais e humanos) que favoreçam sua aprendizagem. De acordo com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 43), “trata-se de uma reforma bem mais profunda, abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido. Na verdade, a reforma é o destino da Educação”.

A partir destes dados propomo-nos a refletir sobre as seguintes questões: quais têm sido as maiores barreiras frente à inclusão de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e em outros países? Quais estratégias, práticas e condições têm propiciado melhores resultados? Como têm sido as experiências dos participantes do processo educativo (docentes, estudantes com e sem deficiência, profissionais dos núcleos de acessibilidade de IES) frente à educação especial no âmbito da educação superior em instituições de ensino públicas e privadas nacionais e internacionais?

Avançamos muito até aqui, mas, para garantir condições adequadas para a formação da maioria dos estudantes com deficiência(s) matriculados em IES brasileiras, públicas e privadas, precisamos investigar estas questões.

Educação inclusiva e educação especial: concepções, avanços e retrocessos

No Brasil há uma diferença entre os termos *educação inclusiva* e *educação especial*. Tal como expresso nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 40), a escola inclusiva é aquela que oferece “um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada”. Já o termo educação especial tem sido utilizado para caracterizar o trabalho educativo voltado especificamente aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e/ou transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros) (Brasil, 2008). Dessa forma, o conceito de educação inclusiva é mais abrangente e engloba o da educação especial.

A trajetória histórica e social desse movimento de luta pela conquista de direitos, expressividade e participação dos estudantes com deficiência no território educacional, apesar de sua importância, abriga em si mesmo a cultura e as contradições da sociedade na qual se desenvolve. Estas não devem ser ocultadas, mas consideradas, para que os avanços não sejam nem minimizados e as limitações sirvam como fonte de novos questionamentos e transformações (Crochík *et al.* 2009).

Dentre elas, as concepções de inclusão educacional e de deficiência constituem campos de disputa não apenas no âmbito da educação, mas também do direito, da saúde e da antropologia, entre outros. Portanto, são conceitos plurais e abertos.

Nessa direção, por exemplo, Torres (2019) critica o fato de a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) excluir alguns grupos (estudantes com dislexia e TDAH). Já, Mousinho, Santos e Navas (2017) afirmam que, a partir da publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o conceito de deficiência deixou de se referir a uma população específica e passou a considerar situações permanentes ou temporárias que podem dificultar a aprendizagem. Desse modo, para as autoras, sob essa nova perspectiva, incluir significa(ria) diminuir as barreiras à aprendizagem, garantindo a promoção de adaptações (cognitivas e linguísticas) necessárias para atender a todos os estudantes, independentemente da dificuldade apresentada, do tipo de deficiência e/ou transtorno.

Ainda assim, Brígida e Limeira (2021) e Carvalho, Menezes e Pagni (2022) problematizam o caráter historicamente biomédico das políticas voltadas para a educação especial ao pautarem a organização dos serviços de educação em função de diagnósticos, tipos de deficiência, laudos, associando a diferença² a uma ideia de incapacidade, incompletude, ineficiência, desvio. Apontam que esta demarcação de padrões generalistas de normalidade e anormalidade nas políticas brasileiras acaba produzindo efeitos contraproducentes nos processos de subjetivação e nas modalidades de interação estabelecidas entre todos os participantes do processo educativo, também incidindo sobre as práticas educacionais.

Outros autores, como Lustosa (2019), apontam que o Modelo Social da Deficiência, que se estruturou a partir da década de 1960 como uma ferramenta sociológica para a emancipação social, traz uma perspectiva oposta à biomédica, pois não concebe a deficiência como uma questão individual, mas como um fenômeno social, ou seja, relacional e inerente ao contexto. Nesse modelo, a deficiência não é concebida como doença ou lesão, mas diz respeito às desvantagens e restrições impostas pela organização social.

Em relação à construção das políticas voltadas para a educação especial, Torres (2019) afirma que destinar o apoio do estudante a um núcleo especializado (AEE), operado por profissionais que dominem saberes e tecnologias especializadas, concentrados em adaptações curriculares, em um espaço-tempo diferenciado para os estudantes com deficiência à parte dos demais, acaba favorecendo uma prática educativa voltada para a inserção, ao invés de inclusão.

² Acerca da noção do conceito de *diferença*, consultar o trabalho de Lopes (2022) que define a deficiência e outros marcadores sociais da diferença (classe, gênero, raça) como categorias sociológicas, constituídas histórica e culturalmente e produtoras de desigualdades. Nessa perspectiva, a deficiência não se esgota no corpo do sujeito (em disposições físicas, mentais, sensoriais, intelectuais e psíquicas), mas abrange as formas de opressão que se articulam à sua significação (inferior, incapaz, defeituoso etc.).

Nesse contexto de disputas conceituais e políticas, é importante ainda destacar a emblemática Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020) que, embora suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, representou um retrocesso ao que fora construído até aqui, pois além de acentuar o caráter clínico e homogeneizante do tratamento das pessoas com deficiência no campo da educação, ainda terceirizou para as famílias, indivíduos e escolas especializadas a responsabilidade do Estado pela construção de condições inclusivas nas escolas públicas brasileiras.

Educação inclusiva no ensino superior: algumas perspectivas

A Educação Inclusiva está baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade. A diferença e a contradição constituintes das sociedades humanas estão presentes na comunidade educativa e revelam-se na coexistência de diferentes objetivos, interesses, contextos, culturas, valores, saberes, agentes, trajetórias, experiências. A escola é um espaço microssocial em que pulsam as forças construídas e reproduzidas no coletivo. É justamente essa pluralidade que pode enriquecer o processo educativo ao tornar-se inclusivo. Para isso, é necessária uma ruptura com concepções segregacionistas que atribuem às diferenças valores em termos de “superioridade” e “inferioridade” (Melro; César, 2005).

É sob essa perspectiva que o corpo deficiente pode ser visto como uma transgressão, uma ameaça que desestabiliza a “cultura institucional normativa, de tratamento homogêneo dos estudantes, de poderes e de saberes instituídos”, por não corresponder aos imperativos dos padrões de eficiência, gestos, atitudes e comportamentos. Por outro lado, pode revelar a multiplicidade de territórios existenciais, de singularidades, de diferenças, de potências de manifestação de vida e de aprendizagens (Carvalho; Menezes; Pagni, 2022, p. 5).

Nesse sentido, incluir, ou seja, ajustar a IES às necessidades de cada um de seus estudantes e de todos, faz parte de uma exigência de igualdade, de direitos humanos, justiça e cidadania. Como afirma Montoan (2015, p. 8): “é a escola que tem de mudar e não os alunos, para terem direito a ela!”. Para isso, as instituições de ensino não podem ser indiferentes às diferenças. Além disso, a mudança não deve centrar-se em torno das dificuldades dos alunos, mas em torno do sistema educativo, das práticas e dispositivos pedagógicos e didáticos para promover “uma educação plural entre diferentes, diferenças e diferença, produzindo subjetividades includentes” (Salvadori; Silva, 2021, p. 4).

Para Melro e César (2005, p.1872) a educação inclusiva é aquela “capaz de responder às necessidades educativas de todos os alunos, bem como às necessidades de *ensinabilidade* de todos os professores!”. Ainda, destaca-se que uma instituição de ensino realmente reflexiva e promotora de melhores índices de aprendizagem e inclusão adota práticas pedagógicas baseadas na democracia e na participação ativa, pois estas procuram respeitar as diferentes formas de aprender dos estudantes,

propiciando uma postura autônoma diante da sociedade, estimulando a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

Nessa direção, alguns estudos apontam que as premissas da teoria do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) oferecem estratégias favoráveis à construção de situações de ensino e aprendizagem inclusivas, garantindo a qualidade dos processos educativos (Mousinho; Santos; Navas, 2017; Zerbato; Mendes, 2021).

Apesar disso, as discussões sobre a temática da inclusão na educação superior, englobando as estratégias de ensino que possam responder aos distintos perfis de aprendizagem dos estudantes universitários ainda são escassas. Isso pode ser decorrente da preocupação recente por essa temática e da complexidade do assunto, configurando-o como um tema emergente e indispensável para pesquisadores de várias áreas de conhecimento (Cabral; Orlando; Meletti, 2020; Fischer, 2019).

Método

Para analisar quais têm sido os principais desafios frente à inclusão de estudantes com deficiência(s) percebidos pela comunidade acadêmica de instituições de ensino superior públicas e privadas, nacionais e internacionais e identificar quais estratégias e processos têm propiciado resultados mais efetivos para a construção de contextos educacionais inclusivos e promotores do desenvolvimento pleno dos estudantes, foi realizada uma pesquisa qualitativa, a partir de uma revisão de literatura compreensiva (Galvão; Ricarte, 2020) de pesquisas nacionais e internacionais, publicadas no período de 2018 a 2022, na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. A partir da análise destes estudos, buscaram-se identificar as condições que favorecem e as que dificultam a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, do ponto de vista dos participantes do processo educativo.

Para a referida busca dos artigos, realizada durante os meses de junho a novembro de 2022, em busca avançada, optou-se pela combinação dos seguintes descritores em suas combinações possíveis em língua portuguesa e inglesa: “inclusão”, “ensino superior”, “universidade”, “acessibilidade”, “deficiência”, “boas práticas”.

Inicialmente, os títulos dos 176 artigos encontrados na base eletrônica *SciELO* foram organizados em uma tabela de dados do Microsoft Excel. Os títulos repetidos foram excluídos, bem como os que fugiam ao escopo do estudo, restando 64 publicações. Destas, foram analisados todos os resumos e excluídas as publicações que abordavam temas distintos ou tangentes, tais como: gênero; questões étnico-raciais; renda ou perfil socioeconômico; saúde mental; refugiados, ensino fundamental e médio, assim como as que não utilizaram estudo de campo e entrevistas no procedimento metodológico. Esse processo resultou na seleção de 26 trabalhos que investigavam a inclusão de estudantes com deficiências em IES do ponto de vista dos participantes do processo

(docentes, estudantes com e sem deficiência, coordenadores de cursos e profissionais dos núcleos de acessibilidade).

Resultados e Discussão

Dos 26 estudos, 10 são internacionais (Colômbia, Costa Rica, Cuba, EUA, Equador, Espanha, México e Portugal), 14 nacionais (12 IES públicas e 02 IES privadas) e 02 em cooperação internacional entre Brasil e Portugal.

A maioria das pesquisas (18) utilizou como método a realização de entrevistas feitas com um público-alvo específico, sendo: estudantes com deficiência (08); professores da educação superior (06); coordenadores de cursos (01) e coordenadores de Centros de Apoio Universitários (01). Dentre as pesquisas que usaram como método a entrevista com estudantes com deficiência: 07 pesquisas focaram em estudantes de graduação e 01 de pós-graduação; 02 estudos focalizaram estudantes com deficiência visual, 01 estudante com TEA e as outras focalizaram estudantes com deficiência(s) sem especificação.

Além disso, 09 pesquisas buscaram integrar diferentes narrativas: 01 (estudantes com deficiência e professores); 03 (estudantes sem deficiência e professores); 01 (estudantes com deficiência e familiares); 01 (estudantes com deficiência e diretores); 02 (coordenadores, diretores, professores, estudantes com deficiência e colegas sem deficiência); 01 (diretores, coordenadores, professores orientadores, professores, pais, estudantes com deficiência, outros profissionais).

Tabela 1 – Revisão de Literatura

| Referência | País(es) | Sujeitos |
|---|-------------------|--|
| Pereira <i>et al.</i> (2022) | Brasil | 19 estudantes com deficiência. |
| Silva e Pimentel (2022) | Brasil | 08 estudantes com deficiência visual. |
| Martins, Melo e Martins (2021) | Brasil e Portugal | 64 coordenadores de Centros de Apoio Universitários. |
| Oliveira, Bracken e Nakano (2021) | Brasil e Portugal | 03 professoras e doze estudantes (04 com e 08 sem deficiência). |
| Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) | Brasil | 08 estudantes com deficiência visual. |
| Moriña e Carballo (2020) | Espanha | 44 estudantes universitários com deficiência. |
| Gallego, Gallegos e Duchi (2020) | Equador | alunos com deficiência e seus familiares. (quantidade não especificada). |
| Pereira <i>et al.</i> (2020) | Brasil | 50 alunos com deficiência. |
| Sandoval <i>et al.</i> (2020) | Espanha e E.U.A. | 653 estudantes universitários e 35 professores. |
| Salinas Padilla, Díaz Perera e Montiel Cantarell (2020) | México | 227 professores. |
| Aguilar, Moriña e Perera (2019) | Espanha | 20 professores. |
| Torres <i>et al.</i> (2019) | México | 611 estudantes de pedagogia. |
| Fischer (2019) | Brasil | 01 professor do curso de Ciências Biológicas e Psicologia. |
| Olivati e Leite (2019) | Brasil | 06 estudantes com T.E.A. |
| Branco e Almeida (2019) | Brasil | 13 estudantes de pós-graduação com deficiência. |

| | | |
|---|------------|---|
| Brunhara <i>et al.</i> (2019) | Brasil | 583 estudantes e 18 professores universitários que têm contato com pessoas com deficiência em sala de aula. |
| Neves (2019) | Brasil | 04 coordenadores dos cursos de Licenciaturas. |
| Hernández-Quirama e Oviedo-Cáceres (2019) | Colômbia | 33 diretores e gestores, 08 professores, 07 alunos com deficiência, 02 colegas de turma de alunos com deficiência. |
| Morgado, Silva e Rodrigues (2018) | Portugal | 153 alunos estagiários, 26 professores supervisores e 28 professores cooperantes. |
| Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) | Brasil | 05 alunos com deficiência. |
| Almeida e Ferreira (2018) | Brasil | 20 estudantes com deficiência, 03 alunos sem deficiência, 05 professores e 05 integrantes do núcleo de acessibilidade. |
| Serrano e Ochoa (2018) | Cuba | 08 diretores, 17 professores orientadores, 30 professores, 50 alunos dos cursos de Educação Especial e Fonoaudiologia, 12 familiares e 08 outros profissionais. |
| Anache e Cavalcante (2018) | Brasil | 11 estudantes com deficiência e 11 diretores de unidades. |
| Poker, Valentim e Garla (2018) | Brasil | 52 professores. |
| Bazon <i>et al.</i> (2018) | Brasil | 26 professores dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física. |
| Fontana-Hernández e Vargas-Dengo (2018) | Costa Rica | 427 professores. |

Fonte – Elaborado pelas autoras

Em relação aos objetivos das pesquisas, foram agrupados em três categorias de acordo com o foco de análise: a) percepções ou atribuições de sentidos de estudantes/coordenadores/docentes/colegas/familiares quanto ao processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior (15 estudos³); b) formação docente e as práticas de ensino/orientação educativa voltadas para a educação inclusiva (07 estudos⁴); c) condições objetivas (nível de estresse, nível de satisfação, atitudes e preconceitos) relacionadas ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, investigadas a partir de testes e escalas (04 estudos⁵). Quanto ao método, os pesquisadores utilizaram: questionários, grupos focais, entrevistas individuais estruturadas ou semiestruturadas, observações de campo, entrevistas biográficas (com fotografias e linhas de vida), aplicação e análise de instrumentos e documentos (diários de bordo, escalas, testes) e métodos mistos.

Para compreender os fatores que favorecem ou dificultam a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior foi realizada uma análise detalhada dos resultados das pesquisas, a partir de matrizes de informações, organizadas em uma tabela do Excel, considerando os eventos que

³ Anache e Cavalcante (2018); Almeida e Ferreira (2018); Bonfim, Mól e Pinheiro (2021); Gallego Condoy, Gallegos Navas e Duchi (2020); Garcia, Bacarin e Leonardo (2018); Fontana-Hernández e Vargas-Dengo (2018); Hernández-Quirama e Oviedo-Cáceres (2019); Martins, Melo e Martins (2021); Moriña e Carballo (2020); Neves (2019); Olivati e Leite (2019); Pereira et al. (2020); Poker, Valentim e Garla (2018); Sandoval et al. (2020); Silva e Pimentel (2022).

⁴ Aguilar, Moriña e Perera (2019); Bazon et al. (2018); Fischer (2019); Morgado, Silva e Rodrigues (2018); Oliveira, Bracken e Nakano (2021); Serrano e Ochoa (2018); Salinas Padilla, Díaz Perera e Montiel Cantarell (2020).

⁵ Branco e Almeida (2019); Brunhara et al. (2019); Pereira et al (2022).

envolvem todos os atores do processo formativo (instituição, docentes, funcionários, colegas, família, próprio estudante). Em um segundo momento, foram analisados os aspectos convergentes e os divergentes apresentados nessa base. Após isto, esses aspectos foram interpretados e agrupados em três categorias temáticas, a saber: (1) A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: desafios para as práticas docentes; (2) Formação docente: um compromisso institucional; e (3) A inclusão de estudantes com deficiência: uma responsabilidade de todos.

A inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: desafios para as práticas docentes

Em relação aos fatores que favorecem a inclusão, poucos estudantes com deficiência, matriculados em universidades nacionais e internacionais, percebem que, em inúmeras ocasiões, o corpo docente demonstra sensibilidade e predisposição para atender às suas necessidades educacionais específicas e para construir as adaptações necessárias. Citam-se como exemplos: quando o docente se aproxima do aluno para ouvi-lo, para dialogar e conhecer o seu perfil de aprendizagem, ou ainda, quando o docente busca orientações no núcleo de apoio psicopedagógico da instituição (Bazon *et al.*, 2018; Bomfim; Mól; Pinheiro, 2021).

Já a maioria dos estudantes apresenta uma percepção oposta: a falta de interesse, de empatia e de preocupação com sua presença em sala de aula. Sentimentos como os de invisibilidade, ser esquecido ou ignorado foram atrelados às atitudes de professores que seguiam a aula como se não tivessem estudantes com deficiência em sala, nunca ou raramente utilizarem legendas em recursos audiovisuais, ou ainda “esquecerem-se” de trazer materiais adaptados. Situações que acentuam suas dificuldades no contexto acadêmico e que foi atribuída por eles tanto ao desconhecimento dos docentes quanto à inclusão, quanto à falta de hábito de rever e modificar suas estratégias de ensino (Branco; Almeida, 2019; Silva; Pimentel, 2022; Olivati; Leite, 2019).

De acordo com Crochík (2009), diante de uma concepção de homogeneidade das competências dos estudantes, a atitude preconceituosa manifesta-se quando alguns estudantes são considerados obstáculos à experiência educativa por não responderem de acordo com um determinado “padrão” e são culpabilizados por isso. Segundo Carvalho, Menezes e Pagni (2020), é necessário problematizar discursos culturalmente produzidos que concebem a deficiência como anormalidade, incapacidade, déficit, inferioridade. Ao contrário, é preciso assumir a diferença como possibilidade de criação, crescimento, reafirmação das diferenças e contradições que sustentam as relações intersubjetivas.

Desse modo, se os processos de inclusão educacional não se ancorarem em uma dimensão ética e política de modificação dos processos educativos para a superação dos obstáculos à

aprendizagem, o convívio com as diferenças, a justiça social e o desenvolvimento máximo das potencialidades dos estudantes, eles apenas servirão como máscara para a segregação dentro da sala de aula.

Para Neves, Maciel e Oliveira (2019), as orientações encaminhadas pelo Núcleo de Acessibilidade acabam sendo em muitos casos a única fonte de informação para o docente sobre as especificidades do estudante com deficiência. O que é insuficiente, pois para pensar nos recursos adequados para a aula é necessário conhecer as capacidades e limitações do estudante, o que se torna possível apenas por meio do contato direto. De acordo com Furlan *et al.* (2020), as dificuldades dos docentes surgem desde a identificação até o modo como se referem a seus alunos com deficiências e ao modo como lidam com eles.

Esses aspectos corroboram com os achados da pesquisa de Sandoval *et al.* (2020) que indicam que a maioria dos professores reconhece a falta de acessibilidade em ferramentas audiovisuais, mas não apresenta materiais de classe em formatos diferentes com o objetivo de favorecer o acesso a todos os alunos. Para os autores, isso decorre da falta de conhecimento, de formação ou de ferramentas pedagógicas para trabalhar em sala de aula com estudantes com deficiência, o que gera nos professores as sensações de despreparo e insegurança, dificultando o seu relacionamento com os alunos público-alvo da educação especial.

Em função desse cenário, a busca de estratégias alternativas e de apoios para promover a aprendizagem dos alunos torna-se, muitas vezes, dependente da reflexão e da iniciativa individual e autodidática (conversar com especialistas, internet, artigos e livros) dos próprios docentes, com base nas questões suscitadas no cotidiano da sala de aula e na sua interação com os estudantes, tarefa que nem sempre é bem-sucedida (Neves; Maciel; Oliviera, 2019; Pereira *et al.*, 2022).

Essa busca individual pelos princípios inclusivos que deveriam permeiar a sua prática pedagógica e os ajustes metodológicos (preparação, desenvolvimento das aulas, avaliações), implicam em mais trabalho e geram o sentimento de desamparo institucional (Hernández-Quirama; Oviedo-Cáceres, 2019).

Morina e Carballo (2020) destacam que, às vezes, os próprios alunos com deficiência se oferecem para orientar os docentes sobre como lhes facilitar o processo de ensino-aprendizagem e adaptar os materiais. No entanto, para as autoras, depender dessa disponibilidade e atitude do aluno pode afetar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em geral, os docentes entrevistados, na maioria das pesquisas, apontam que a dificuldade na relação aluno-professor, a falta de recursos e materiais, o pouco desenvolvimento profissional para lidar com a diversidade e a falta de aparato institucional para efetivar as mudanças necessárias constituem-se como as principais barreiras para a criação de um ambiente de sala de aula inclusivo. Isso é exemplificado por meio de situações tais como: a recusa no atendimento às solicitações

dirigidas à respectiva unidade da universidade; a ausência do suporte da instituição na promoção de espaços de discussões sobre as dificuldades inerentes à operacionalização do processo inclusivo; ou ainda, a falta de especialistas em educação inclusiva para acompanhar esses casos especiais (Furlan *et al.*, 2020; Olivati; Leite, 2019; Sandoval *et al.*, 2020).

Outras pesquisas ainda evidenciaram que o caráter tradicional do ensino, voltado para a transmissão de conteúdo e para uma massa uniforme de estudantes, ainda é prevalente na educação superior de universidades nacionais e internacionais. Esse aspecto contrapõe-se ao ensino inclusivo que requer a flexibilização e a criatividade do docente em relação às estratégias de ensino e de avaliação (Bomfim; Mól; Pinheiro, 2021; Pereira *et al.*, 2022;).

Para romper com esse padrão é necessária a abertura e a conexão com outros saberes que consideram a diversidade dos estudantes e os distintos estilos de aprendizagem. Somente assim será possível criar estratégias, recursos, metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas e trabalhar de forma colaborativa e articulada com outros profissionais. Tal aspecto pode beneficiar todos os estudantes e não apenas os que possuem algum tipo de deficiência. (Poker; Valentim; Garla, 2018; Silva; Pimentel, 2022).

Na pesquisa realizada por Sandoval *et al.* (2020), com 653 estudantes universitários espanhóis e estadunidenses, alguns deles relataram perceber os docentes mais preocupados com a apresentação do conteúdo do que com as pausas para verificar se eles haviam compreendido o conteúdo, nomeando as *aulas de palestras*. Além disso, nunca ou raramente facilitavam o trabalho em grupos heterogêneos durante a aula e aplicavam avaliações padronizadas.

Nas pesquisas de Moriña e Carballo (2020) e Sandoval *et al.* (2020), os estudantes indicaram alterações nos métodos de ensino que favoreceriam sua aprendizagem,: a) aulas mais participativas, dinâmicas e interativas para estimular a atenção, o envolvimento e a troca; b) aulas mais práticas, que lhes permitissem aplicar os conteúdos mais do que simplesmente conhecê-los; c) explicações claras e motivadoras, incluindo experiências relevantes dos alunos como exemplos durante a aula; d) apresentação de ideias-chave para esclarecer o objetivo da aula; e) controle do ritmo de instrução, preocupando-se menos com a apresentação de conteúdo e mais com as pausas para garantir que os alunos compreendam o conteúdo; f) emprego de avaliações da aprendizagem diferenciadas.

Ainda no estudo de Sandoval *et al.* (2020), são valorizados pelos estudantes com e sem deficiência, os docentes que: a) sabem os nomes dos alunos; b) tratam todos os estudantes igualmente; c) são acessíveis; d) dispõem de um tempo para conhecer a vida dos estudantes e o que afeta sua aprendizagem; f) respeitam a diversidade cultural; g) propiciam um clima de segurança, aceitação e apoio para a participação de todos.

Nessa pesquisa, a maioria dos docentes expressou preocupação em proporcionar acesso acadêmico igualitário aos discentes e reconheceu que as barreiras percebidas por seus alunos devem ser superadas por meio de acomodações instrucionais, tais como ofertar dinâmicas de trabalho mais cooperativas em sala de aula e avaliações não padronizadas para todos os alunos.

Formação docente: um compromisso institucional

Neste item explora-se um ponto explicitado na maioria das pesquisas analisadas: para garantir efetivamente os direitos de todos os alunos é necessário investir na formação docente voltada para a reflexão constante sobre a diversidade em sala de aula e para o planejamento e o desenvolvimento de atividades pedagógicas com uma perspectiva inclusiva. Afinal, o desconhecimento constitui uma das principais barreiras frente à inclusão, gerando a desigualdade de oportunidades de aprendizagem (Brunhara *et al.*, 2019; Fontana-Hernández; Vargas-Dengo, 2018; Furlan *et al.* 2020).

Como afirmam Moriña e Carballo (2020), os alunos com e sem deficiência(s) têm o direito de receber uma educação adequada e ajustada às suas necessidades. Não se trata de fazer favores a grupos minoritários, mas de estabelecer justiça e respeito às diferentes formas de expressão, representação e envolvimento com o conhecimento.

Para isso, é necessário que as universidades promovam ações voltadas à valorização, apoio e desenvolvimento profissional do corpo docente (Paz-Maldonado, 2021; Oliveira; Bracken; Nakano, 2021; Sandoval *et al.*, 2020).

De acordo com Morinā e Carballo (2020) e Pereira *et al.* (2020), esses espaços poderiam contribuir com a superação de barreiras atitudinais e metodológicas relacionadas à falta de formação do corpo docente sobre as questões que envolvem a aprendizagem de estudantes com deficiências e fomentar o planejamento de ações afirmativas que favoreçam a inclusão e o bem-estar desses alunos.

Esses fatores evidenciam a necessidade imediata de uma política de formação continuada na perspectiva da inclusão para os professores universitários, acerca das características e particularidades dos alunos com deficiência, para potencializar a realização de práticas inclusivas na educação superior. Por exemplo, para ensinar alunos/as com deficiência visual são necessários saberes docentes específicos para conseguir vincular os conceitos científicos às representações que não dependam exclusivamente da visão (Anache; Cavalcante, 2018; Neves *et al.*, 2019).

Nessa direção, Fischer (2019), Aguilar, Moriña e Perera (2019), Oliveira, Bracken e Nakano (2021) e Padilla, Perera e Cantarell (2020) verificaram que a realização de oficinas voltadas para o desenvolvimento de competências docentes para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior propiciou resultados favoráveis.

Aguilar, Moriña, Perera (2019) também realizaram uma capacitação sobre educação inclusiva para 20 professores de diferentes áreas da educação superior espanhola e analisaram o impacto desta

experiência nas ações ou ajustes razoáveis que os participantes realizaram para incluir os estudantes com necessidades educativas especiais. Dentre elas, foram destacadas adaptações: a) atitudinais: limitar movimentos em sala de aula para ficar próximo ao gravador em sua mesa; manter contato visual na frente do aluno para que possa ler os lábios; modular seu ritmo e tom de voz, falando de forma pausada e clara; b) didáticas: usar mais exemplos do cotidiano, contextualizando as informações; garantir a participação ativa dos estudantes nos trabalhos em grupo; oferecer atenção individualizada, quando necessário; c) avaliativas: garantir tempo estendido; organizar a prova em formato acessível (PDF, fonte ampliada); possibilitar a avaliação oral; d) acessibilidade: permitir que os estudantes utilizassem dispositivos tecnológicos para gravar as aulas; buscar recursos externos para adaptações do material (braile, audiodescrições); enviar o material adaptado por e-mail ao estudante ou enviar o material não adaptado com antecedência. De modo geral, após essa capacitação, os professores mostraram-se satisfeitos com suas experiências nos processos de ensino e aprendizagem com os alunos com deficiência. A maioria surpreendeu-se ao constatar que foram necessários apenas pequenos ajustes no material, na metodologia e nos instrumentos de avaliação.

No entanto, de acordo com Nóvoa (2019, p.11), além desses contributos externos voltados para a formação dos professores, para transformarmos a instituição educativa é necessário que os docentes tenham um espaço de diálogo, reflexão e construção de práticas docentes a partir do compartilhamento de suas experiências e saberes, pois “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores”.

A inclusão de estudantes com deficiência: uma responsabilidade de todos

A inclusão não depende apenas da adoção de estratégias de ensino adequadas pelo corpo docente, mas de um compromisso de toda a instituição com a formação profissional dos estudantes com deficiência, assegurando-lhes seus direitos quanto às condições de acessibilidade, participação, permanência e conclusão do curso por meio de políticas e programas que contribuam para a construção de uma universidade mais inclusiva, justa e que respeite às diferenças (Olivati; Leite, 2019; Poker; Valentim; Garla, 2018).

A educação e a formação de toda a comunidade acadêmica (diretores, docentes, estudantes, funcionários) por meio de debates e discussões frequentes a respeito da inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, a difusão de informações sobre deficiências nos veículos de comunicação da universidade, além da inclusão da temática na grade curricular de todos os cursos são iniciativas importantes para o alcance desse objetivo. Ações pontuais e isoladas não impactam na comunidade universitária a ponto de desenvolver processos sustentáveis e transformadores para

tornar a inclusão uma realidade nas universidades (Anache; Cavalcante, 2018; Brunhara *et al.*, 2019; Fontana-Hernández; Vargas-Dengo, 2018; Fischer, 2019; Padilla; Perera; Cantarell, 2020).

Esse aspecto também foi reforçado com as pesquisas de Bazon *et al.* (2018), Silva e Pimentel (2022) e de Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) que revelaram que as barreiras atitudinais da discriminação, indiferença, preconceito e estigma apresentada por docentes, funcionários e colegas, ainda estão muito presentes e acirram os desafios frente ao processo de inclusão de estudantes com deficiência(s). Essas barreiras são percebidas pelos estudantes, por exemplo, na ausência de ofertas de ajuda para subir ou descer as escadas da universidade, na falta de espaço para opinarem em trabalhos em grupo, na recusa dos colegas trabalharem em duplas (ou em grupo) com eles.

De acordo com Crochík *et al.* (2009, p. 45), o maior ou menor grau de discriminação dos alunos com e sem deficiência, ao se relacionarem entre si, reflete também a forma de interação dos professores com todos os seus alunos, de modo que "não basta a experiência do contato com alunos com deficiência para que algum grau de inclusão ocorra; é necessária também a intervenção consequente do professor".

Além disso, Aguilar, Moriña, Perera (2019) constataram que quando os estudantes com deficiências podem contar com o apoio de colegas, na atribuição de papéis e tarefas acessíveis nos trabalhos em grupo; do círculo familiar; de um colega-colaborador (aluno bolsista da universidade que auxilia e ampara alunos com deficiência) e dos técnicos especializados da instituição (intérprete de Libras), isso favorece a sua inclusão. De acordo com Neves (2019) e Pereira (2022), as turmas podem assumir um papel importante para o processo educacional do aluno com deficiência quando apresentam atitudes acolhedoras, respeitosas e colaborativas.

Nessa perspectiva, um recurso pedagógico e colaborativo chamado Colega Tutor (colega da mesma classe, um voluntário designado para apoiar o aluno com deficiência) é uma prática eficaz para valorizar o respeito às diferenças na relação entre os colegas e a aprendizagem dos estudantes com deficiência (Oliveira; Bracken; Nakano, 2021).

Outra estratégia favorável foi adotada em uma universidade pública brasileira pesquisada por Brunhara *et al.* (2019), onde foi criada uma Comissão de Educação Inclusiva que conta com a participação de duas pessoas com deficiência e promove programas e eventos para alunos, professores e funcionários da comunidade acadêmica sobre os direitos e as potencialidades dos estudantes com deficiência. Além disso, a instituição possui vários funcionários com deficiência(s) e instalações físicas acessíveis. Esses fatores foram considerados responsáveis pelo predomínio de atitudes favoráveis à inclusão nessa comunidade acadêmica, como observado pelas autoras.

Nessa direção, Serrano e Ochoa (2018) também mostram alguns exemplos de boas práticas em universidades cubanas para garantir condições de ensino adequadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais. As duas universidades pesquisadas possuem um centro de

orientação educacional estruturado no Modelo Social de Deficiência e em uma abordagem holística, participativa e personalizada, cujo trabalho organiza-se em quatro etapas: caracterização e diagnóstico; negociação dos objetivos a serem alcançados; acompanhamento; avaliação dos resultados. Esse trabalho permeia todas as atividades das quais os estudantes participam na instituição (estudo, pesquisa, atividades de extensão, inter-relação com outros serviços).

O coordenador desse centro é um professor orientador e a orientação é voltada para os estudantes, docentes, familiares e outros setores da instituição com o objetivo de analisar os seguintes aspectos: métodos de estudo de acordo com os estilos de aprendizagem; objetivos e conteúdo das disciplinas; estratégias para a gestão do tempo, organização e foco; elaboração de projetos de vida; participação em atividades de pesquisa e extensão de acordo com seus interesses e potencialidades; estratégias relacionais (pares, família, parceiros, professores) e resolução de problemas. O trabalho com os docentes visa orientá-los sobre estratégias didáticas e de avaliação da aprendizagem personalizadas e sobre a acessibilidade dos materiais e recursos. Com os pais ou responsáveis o foco está no aconselhamento sobre como apoiar os filhos nos estudos universitários, no relacionamento interpessoal e na preparação para a vida adulta e profissional.

Em um cenário oposto, os estudantes com deficiência de uma universidade espanhola entrevistados por Moriña e Carbalo (2020) reforçaram a importância da criação de programas de acolhimento para alunos com deficiência para facilitar seu processo de ingresso na instituição. Assim, eles poderiam: receber orientações para facilitar sua participação na vida universitária, ter os professores informados sobre suas presenças nas turmas e ter os funcionários do setor administrativo capacitados para atenderem-nos adequadamente. Além disso, sugeriram que todas as faculdades (unidades) deveriam ter uma pessoa de referência para lhes fornecer as informações necessárias.

Ainda, elaborar um plano educacional individualizado e favorecer a participação da família e/ou de pessoas representativas na vida do aluno, de forma integrada à equipe educativa, facilita o processo educativo e gera níveis mais elevados de autonomia pessoal e social nos estudantes com deficiência (Gallego Condoy; Gallegos Navas; Duchi, 2020).

Muitos estudos também apontam a necessidade de adequações e de maior investimento das instituições nas condições de acessibilidade: a) arquitetônica (elevadores, bebedouros, banheiros adaptados, piso tátil, sinalizações, entre outros); b) metodológica (levar em conta as especificidades dos estudantes na escolha de recursos e estratégias, ofertar tempo estendido para a realização de provas); c) atitudinal (campanhas de sensibilização para a comunidade acadêmica, no combate ao preconceito); d) comunicacional (materiais adaptados, cópias com fonte ampliada, intérpretes de Libras e material em Braille, legendas nos materiais audiovisuais); e) instrumental (livros em formato digital, em áudio, em Braille, programas de leitores de tela com sínteses de voz); f) programática

(serviço de apoio especializado) (Anache; Cavalcante, 2018; Branco; Almeida, 2019; Costa; Pieczkowski, 2020; Martins; Melo; Martins, 2021).

A demora de os/as professores/as em disponibilizarem materiais acessíveis e/ou a falta de profissionais ou de tecnologias assistivas apropriadas para tornar os recursos didáticos das disciplinas acessíveis prejudica a rotina de estudo e o preparo com antecedência dos estudantes para a aula ou avaliação – o que pode refletir em seu interesse e em seu desempenho (Bonfim; Mól; Pinheiro, 2021; Garcia; Bacarin; Leonardo, 2018).

Possivelmente isso ocorre porque as próprias instituições ainda não possuem processos ou caminhos claramente definidos para garantir a inclusão, indicando que esse ainda é um tema que merece debates, reflexões e ações (Hernández-Quirama; Oviedo-Cáceres, 2019; Olivati; Leite, 2019; Silva; Pimentel, 2022). Para Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) a falta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) decorre da inexistência de uma cultura de acessibilidade.

Para Cantorani *et al.* (2020, p. 17) os Núcleos de Acessibilidade apenas minimizam as dificuldades advindas da falta de estrutura didática, pedagógica, humana e estrutural nos *campi* das Instituições Federais de Ensino (IFEs), cujos recursos estão “aquém do mínimo necessário”. Silva e Pimentel (2022, p.131) que também realizaram sua pesquisa em uma IFE, afirmam que esse é um núcleo pouco expressivo, pois “assim como uma pessoa com deficiência, é um núcleo discriminado na universidade por atender pessoas com deficiência”.

De forma oposta, nas entrevistas realizadas por Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) o núcleo de uma Instituição Pública de Educação Superior do Paraná foi descrito como o principal colaborador na conquista de mudanças no processo formativo dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais, mesmo diante de tantas dificuldades e da falta de recursos materiais e humanos, pois possibilitam o acesso aos recursos que facilitam o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, demonstram comprometimento e oferecem um bom acolhimento aos estudantes.

Sob essa perspectiva, a criação de mais núcleos de acessibilidade poderia fortalecer e descentralizar o trabalho já desenvolvido. Assim, as IES poderiam oferecer suporte psicopedagógico, individual ou em grupo, trabalhar com a comunidade acadêmica por meio de ações como sensibilizações, conscientizações, palestras, campanhas que visassem à remoção de barreiras atitudinais, assim como poderiam promover orientações e planejamento de estratégias voltadas ao ensino e aprendizagem e agenciar intervenções visando à independência, autonomia e autoestima desses alunos (Pereira *et al.*, 2022).

Anache e Cavalcante (2018) destacam que esse setor pode colaborar com a produção de conhecimentos específicos para a instituição avançar na perspectiva da inclusão, mas outras áreas precisam garantir condições necessárias para cumprir os requisitos de acessibilidade e de uma

educação inclusiva: na política, na infraestrutura institucional, no currículo dos cursos e na formação dos profissionais. Tal transformação só será possível por meio do trabalho coletivo.

Considerações Finais

Considerando as vozes de centenas de estudantes, docentes, coordenadores e gestores universitários de distintos países nas pesquisas analisadas, foi possível compreender que a eficácia do processo de inclusão de estudantes com deficiência nas IES é uma responsabilidade de toda a comunidade acadêmica: gestores, docentes, estudantes com e sem deficiência, funcionários, familiares, além das políticas públicas. Como vimos, não basta garantir a matrícula do aluno com deficiência no ensino superior.

Assim, por um lado, as pesquisas analisadas demonstraram que ainda existem inúmeras barreiras para a inclusão, destacando-se: a) a massificação e padronização de processos de ensino; b) o preconceito e a discriminação frente à diferença; c) a falta de investimento institucional (público e privado) em condições de acessibilidade (arquitetônica, programática, atitudinal, comunicacional, digital, etc.), além da ausência de: audiodescrições, serviço de interpretação de Libras e mouses inteligentes; d) Núcleos de Apoio criados apenas para cumprimento da legislação, mas ineficientes na prática em decorrência da precariedade de recursos humanos e materiais; e) falta de investimento na formação e valorização docente, gerando a sensação de desamparo no docente e no estudante.

Essas situações são perpetuadas pela tendência mercadológica adotada por IES que tratam a educação como mercadoria, os estudantes como consumidores ou compradores de diplomas em pequenas ou grandes prestações e os professores como operários mal remunerados por hora/aula. Nesse quesito, a valorização do trabalho docente e a garantia de condições de trabalho dignas são pré-requisitos para a construção de uma educação de qualidade. Além disso, a padronização dos processos de ensino e de avaliação e aulas presenciais ou remotas para turmas com mais de cem estudantes impossibilitam um projeto de educação inclusiva e até mesmo de educação. Nesse ritmo desenfreado em busca do lucro, perdemos o humano, a valiosa possibilidade de aprender colaborativamente com o outro, com e a partir das diferenças. Não há espaço para a inclusão.

No entanto, a garantia de condições adequadas de trajetórias de ensino é um direito constitucional, fruto de uma história de luta mundial por existências dignas e visíveis e não uma opção das IES. No Brasil, se há o descumprimento da legislação por algumas IES, isso significa que o sistema de fiscalização governamental precisa ser aprimorado.

Em contrapartida, conforme vimos, algumas IES apontaram caminhos para tornar a inclusão no ensino superior uma realidade, dentre eles: a) estimular a representatividade de pessoas com deficiência(s) no corpo administrativo, docente e em comissões de inclusão; b) investir na

formação/capacitação de funcionários e do corpo docente das IES em relação às estratégias didáticas e avaliativas que favorecem a inclusão (o que pode ser feito pelo Núcleo de Apoio ou por outra área responsável pela formação docente e oportunizada em condições favoráveis à sua participação; c) favorecer espaços de trocas e reflexões sobre estratégias de ensino e de avaliação inclusivas entre os pares, ao longo do semestre; d) dispor de um Núcleo de Apoio multidisciplinar (psicólogo, psicopedagogo, assistente social), que funcione como um espaço de acolhimento e de referência de toda a comunidade acadêmica, atuando em conjunto com outros setores e projetos institucionais para acompanhar e mediar o processo de inclusão acadêmica do estudante com deficiência, elaborando seu plano de aprendizagem individualizado; e) garantir condições de acessibilidade para que o estudante possa acompanhar e participar das aulas, trabalhar em grupo, deslocar-se pelo campus, acessar os materiais disponibilizados digitalmente, realizar as avaliações, dentre outros; f) criar programas institucionais que fomentem uma cultura inclusiva e a redução de atitudes preconceituosas, como por exemplo, campanhas de conscientização e o colega-tutor.

Ainda, inserir a temática da inclusão de pessoas com deficiência nos currículos dos cursos de licenciatura, graduação e pós-graduação pode favorecer a formação de profissionais mais conscientes e preparados para exercer uma práxis inclusiva.

Um contexto educacional inclusivo, de forma mais ampla, precisa: promover a valorização das diferenças, a cooperação e o respeito em vez da competição e do desrespeito; aproximar teoria e prática; propiciar contextos de ensino mais dinâmicos, interativos, flexíveis, acessíveis, com estratégias diversificadas, objetivos claros e mediados por um professor valorizado institucionalmente, atento e interessado no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, considerando seus contextos e especificidades. Para isso, são requeridas certas condições no funcionamento institucional e no âmbito das políticas públicas.

A inclusão de estudantes com deficiência é um tema emergente, ou seja, ainda requer muita discussão e investigação por meio da produção de novas pesquisas voltadas não apenas para a criação de contextos de ensino e aprendizagem efetivamente inclusivos, mas também para elucidar os fatores que possibilitam a prevalência de contextos educacionais excludentes.

Referências

AGUILAR, N. M.; MORIÑA, A.; PERERA, V. H. Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, maio, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240016>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 115-125, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018042>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BAZON, F. V. M. *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176672>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BONFIM, C. S.; MÓL, G. S.; PINHEIRO, B. C. S. . A (in)visibilidade de pessoas com deficiência visual nas ciências exatas e naturais: percepções e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 27, p. 589-604, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0220>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRANCO, A. P. S. C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 24, n. 1, p. 45-67, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000100004>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 06 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

BRASIL. **Portaria Federal 3.284, de 07 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acessoinformacao/pdf/PNEErevisao2808.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRIGIDA, I. F. S.; LIMEIRA, C. S. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Diálogos & Diversidade**, Bahia, v. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/12436>. Acesso em: 3 set. 2023.

BRUNHARA, J. A. *et al.*. Accessibility of people with disabilities to higher education: social attitudes of students and professors of a higher education institution. **Revista CEFAC**, Campinas/SP, v. 21, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018>. Acesso em: 3 set. 2023.

CABRAL, V. N. de; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105412>. Acesso em: 6 jun. 2023.

CANTORANI, J. R. H. *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>. Acesso em: 1 out. 2023.

CARVALHO, A. F.; MENEZES, E. P.; PAGNI, P. A. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. **Revista Cocar**, Edição Especial, Belém/Pará, n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4568/2436>. Acesso em: 7 set. 2023.

COSTA, J. M. M.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698208179>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

FISCHER, M. L. Tem um estudante autista na minha turma! e agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 535-552, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400001>. Acesso em: 7 set. 2023.

FONTANA-HERNÁNDEZ, A.; VARGAS-DENGO, M. Percepciones sobre discapacidad: Implicaciones para la atención educativa del estudiantado de la Universidad Nacional de Costa Rica. **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, v. 22, n. 3, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16>. Acesso em: 9 jul. 2023.

FURLAN, E. G. M. *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas/SP, v. 25, n. 2, p. 416-438, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000200010>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GALLEGO CONDOY, M.; GALLEGOS NAVAS, M.; DUCHI, A. La participación de la familia de los estudiantes con discapacidad en la universidad. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 46, n. 3, p. 141-149, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300141>. Acesso em: 2 jun. 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. p. 33-40, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. Acesso em: 10 set. 2023.

HERNÁNDEZ-QUIRAMA, A.; OVIEDO-CÁCERES, M. P. La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. **Revista Logos Ciencia & Tecnología**, Bogotá, v. 11, n. 2, p. 113-125, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22335/ruct.v11i2.832>. Acesso em: 6 jul. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. INEP/MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sino_pse_educacao_superior_2021.zip. Acesso em: 9 set. 2023.

LUSTOSA, A. V. Expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. In: Mitjáns Martínez, A., Goulart, D. M., & Torres, J. F. P. Desdobramentos da Teoria da Subjetividade no campo da educação. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v3, n1, p.09–12, 2019. <https://doi.org/10.14393/OBV3n1.a2019-50576>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L. V.; MARTINS, C. Serviços para estudantes com deficiência nas universidades: dificuldades e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 37, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469827022>. Acesso em: 7 set. 2023.

MATTOS, N. M. A política de educação especial na perspectiva da inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v.6, p. 37–43, 2017.

MELRO, J.; CÉSAR, M. . Escola Inclusiva: aquém ou além do pleonasmo (educativo). In: SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. **Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2005. p. 1851-1876.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MORGADO, E. M. G.; SILVA, L. L. F.; RODRIGUES, J. B. O universo da supervisão: uma abordagem inclusiva no domínio da inserção profissional. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 492–516, set. 2018.

MORINÃ, A.; CARBALLO, R.. Universidad y educación inclusiva: recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 41, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.214662>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MOUSINHO, R.; SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Desenho universal para a Aprendizagem:** desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita para que todos aprendam. In: PEDRO, W. (org.). Guia Prático de Neuroeducação. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

NEVES, J. D. V.; MACIEL, R. A.; OLIVEIRA, M. V. S. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior da Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100 n. 255, p. 443-463, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3741>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, p. 1-15, 2019.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 25, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400012>. Acesso em: 10 ago. 2023.

OLIVEIRA, J. P., BRACKEN, S.; NAKANO, N. Preliminary Indicators of the Use of Lesson Study as a Teaching Practice Capable of Enabling an Inclusive Perspective in Higher Education. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 27, p. 371-390, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0161>. Acesso em: 10 ago. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PADILLA, H. A. S.; PERERA, J. J. D.; CANTARELL, G. G. M. Capacitación docente en línea para atención de estudiantes universitarios con TDAH. RIDE. **Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, Zagatecas, v. 10, n. 20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.636>. Acesso em: 20 set. 2023.

PAZ-MALDONADO, E. La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 738-760, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021000290276>. Acesso em: 13 set. 2023.

PEREIRA, R. R. *et al.* Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 26, p. 387-402, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0087>. Acesso em: 6 jun. 2023.

PEREIRA, R. R. *et al.* Percepção de universitários com deficiência que apresentaram níveis distintos de estresse. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e383112>. Acesso em: 6 jun. 2023.

LOPES, P. Deficiência na cabeça: convite para um debate com diferença. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 28, p.297-330, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832022000300011>. Acesso em 17 jan. 2025

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 22, p. 127-134, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Paraná, v. 41, set. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SALVADORI, J. C.; SILVA, A. L. G. (2021). Apresentação do dossiê diversidade, diferença e educação inclusiva: conceitos, políticas e práticas. **Diálogos e Diversidade**, Bahia, v. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/13177>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SALINAS PADILLA, H. A.; DÍAZ PERERA, J. J.; MONTIEL CANTARELL, G. G. Capacitación docente en línea para atención de estudiantes universitarios con TDAH. **RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, Guadalajara, v. 10, n. 20, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.636>. Acesso em: 30 set. 2023.

SANDOVAL, M. *et al.*. Student and faculty perspectives of inclusive teaching practices in teacher training degree programs. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 26, p. 551-554, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0059>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, J.; PIMENTEL, A. A Inclusão no ensino superior: vivências de estudantes com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 28, p.121-138, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SERRANO, E. A. P.; OCHOA, E. M. H. La orientación educativa en las prácticas inclusivas de la educación superior cubana. **Psicología escolar e educacional**, v.22, p. 77-85, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/051>. Acesso em: 20 set. 2023.

TORRES, A. A. *et al.* Actitudes hacia la discapacidad en una universidad mexicana. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, pp 1-20, Rio de Janeiro/RJ, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240023>. Acesso em: 10 set. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E.G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e233730, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 21 jan. 2025.