



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

# Desafios da Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior

João de Deus Leite Silva

Rosana Passos

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

**Como citar:** SILVA, João de Deus Leite; PASSOS, Rosana; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Desafios da Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior. *In:* MANZINI, Eduardo José (org.). Educação, ensino e inclusão em diferentes contextos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.99-118. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-565-0.p99-118>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*JOÃO DE DEUS LEITE SILVA<sup>1</sup>*

*ROSANA PASSOS<sup>2</sup>*

*SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS<sup>3</sup>*

## Introdução

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior não é apenas uma questão de acessibilidade, mas um reflexo dos valores de equidade e justiça social que uma sociedade deseja alcançar. Em um cenário onde instituições públicas enfrentam constantes desafios financeiros e estruturais, é imperativo reestruturar o ensino superior como um espaço que não apenas acolhe, mas celebra a diversidade, proporcionando um ambiente em que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam explorar seu potencial intelectual e humano ao máximo. No entanto, apesar dos avanços observados acerca do tema, muitos dos que se reconhecem nesta condição enfrentam inúmeros obstáculos, que vão desde barreiras arquitetônicas até atitudes excludentes, comprometendo assim sua experiência

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília – SP, e-mail: jhon.jdds@gmail.com

<sup>2</sup> Fonoaudióloga e Doutora em Estudos Linguísticos. Professora Adjunta do Curso de Letras-Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - MG, E-mail: rpassos@letras.ufmg.br

<sup>3</sup> Pedagoga e Doutora em Educação. Professora Assistente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília - SP, E-mail: sandra.eli@unesp.br

educacional e o pleno exercício de seus direitos acadêmicos. Este capítulo convida à reflexão sobre como as universidades podem transcender as dificuldades atuais para que suas práticas e culturas educativas sejam cada vez mais inclusivas.

Este estudo objetivou investigar de que modo as políticas institucionais afetam a permanência de estudantes com deficiência em um Instituto Federal localizado, no interior do estado do Pará. Ademais, procurou compreender como estas políticas contribuem para remoção dos obstáculos presentes no ambiente universitário, na percepção de representantes da comunidade universitária – estudantes com deficiência e gestores.

Espera-se que o trabalho desenvolvido contribua para o aprimoramento de políticas de inclusão e acessibilidade na instituição pesquisada, como pretende possibilitar que os achados sirvam de recomendações voltadas ao aperfeiçoamento das estratégias de inclusão no ensino superior, aos interessandos na temática pesquisada.

Para tanto, os dados foram obtidos a partir de entrevistas e da aplicação do Índice de Inclusão para o Ensino Superior – INES (INES), originalmente desenvolvido na Colômbia (2017a). A análise dos dados mostraram não apenas os desafios enfrentados por esses estudantes, mas também as conquistas já realizadas pelo Instituto Federal do interior paraense, oferecendo perspectivas críticas, sugestões e possibilidades relacionados à inclusão no ensino superior.

### **Políticas inclusivas na Educação Superior: avanços e perspectivas**

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece as particularidades dos “impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais” (ONU, 2006a, Artigo 1º), mas destaca que as limitações na participação plena na sociedade resultam da interação entre esses impedimentos e as barreiras sociais (Diniz, Barbosa e Santos, 2009, p. 66).

A avaliação biopsicossocial tem ganhado destaque com o desenvolvimento da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF – OMS, 2001), adotada por mais de 191 países. A CIF é reconhecida como um sistema de referência que busca uniformizar a descrição da saúde, da funcionalidade e da incapacidade em diversos âmbitos,

incluindo os setores da saúde, educação, social e trabalho. Ela reconhece que a deficiência e a incapacidade podem afetar qualquer pessoa em algum nível (Mota e Bousquar, 2021).

Ao questionar o modelo médico da deficiência, que vê a deficiência como uma doença a ser curada, tratada, habilitada ou reabilitada, a sociedade permaneceu resistente em aceitar que pessoas com deficiência tivessem acesso aos seus direitos no trabalho, na vida social e na educação.

Diferentes pesquisadores sob o olhar dos constructos da Psicologia histórico-cultural (Glat e Plestch, 2010; Cabral e Mello, 2017; entre outros) enfatizam o compromisso social com aqueles cujos direitos foram negados por longos períodos, que foram estigmatizados e frequentemente excluídos, como ocorre com as pessoas com deficiência. Essa é a posição também foi fortemente defendida por Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017, p. 310) ao argumentarem em favor dessa abordagem teórica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 43, enfatiza princípios essenciais para a educação superior, como a promoção da cultura, reflexão, desenvolvimento científico e tecnológico, estímulo à pesquisa desde a iniciação científica, integração do conhecimento e promoção da extensão (Louzada, 2021, p. 16).

Dallabona (2011) enfatiza a necessidade de unir a comunidade universitária, incluindo professores, técnicos e estudantes, para aprimorar o acesso e assegurar a permanência desses alunos. Glat e Plestch (2010) argumentam que a educação inclusiva representa um significativo desafio na formação docente, pois as universidades precisam capacitar profissionais que transcendam o papel de meros transmissores de conhecimento, tornando-se propagadores de novas atitudes e práticas que celebrem a diversidade. A esse respeito acrescentam que a educação inclusiva representa um grande desafio na formação de professores destacando o papel das universidades que devem preparar profissionais não apenas para transmitir conhecimento, mas também para promover atitudes e práticas que valorizem a diversidade em diferentes contextos sociais, com destaque ao educacional.

A esse respeito, Cabral e Melo (2017) acrescentam sobre o tema observarem uma carência de profissionais qualificados para atendimento a pessoas com deficiência, com 89% dos gestores de centros participantes do estudo

reportando essa falta. Além disso, 63% mencionam a ausência de sensibilização e capacitação adequada dos professores. Drago (2010) e Coutinho (2011) enfatizam que as insuficiências na formação docente, assim como a deficiência em infraestrutura, equipamentos e recursos materiais, contribuem para a dificuldade das universidades em integrar plenamente pessoas com deficiência.

No entanto, o estudo de Santos e Fumes (2012) alerta que muitos docentes do ensino superior, apesar de possuírem títulos de mestrado ou doutorado, não receberam formação pedagógica específica, ao contrário dos educadores da Educação Básica, que são formados em Pedagogia ou Licenciaturas com disciplinas voltadas para a prática docente. As autoras salientam que o objetivo dessa formação pedagógica, que se estende da educação infantil até o ensino superior, é capacitar os profissionais de possibilitar espaços de trabalho que garantam a participação e desenvolvimento educacional de pessoas com deficiência, promovendo a implementação de recursos pedagógicos essenciais para o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Vilaronga & Caiado (2013) e Regiani & Mól (2013) ao discorrerem sobre o assunto lembram que as salas de aula ainda não estão adequadamente equipadas para acolher alunos com deficiência, e observam que muitos professores não estão familiarizados com as ferramentas de acessibilidade necessárias para que esses alunos completem seus estudos de forma eficaz. Enquanto, os estudos de Santos & Hostins (2015) destacam aspectos da importância da capacitação dos profissionais, as adequações físicas e as inovações no âmbito educacional são fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de pessoas com deficiência no ensino superior. Na mesma direção, Nantes (2012) e Castro e Almeida (2014) alertam que os professores muitas vezes se sentem despreparados para utilizar materiais didáticos apropriados e métodos de ensino adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência, em sua aula.

Na mesma linha, Miranda (2011) refere haver barreiras de acessibilidade e permanência de pessoas com deficiência nas universidades, incluindo a falta de recursos para atividades físicas adaptadas, a necessidade de profissionais especializados e a revisão dos programas de inclusão. Além disso, há um histórico de exclusão no ensino superior, marcado por privatização, elitismo e preconceitos sobre a capacidade das pessoas com deficiência.

A presença dos estudantes com deficiência não pode ser entendida como sinônimo de educação inclusiva. Loch (2007) refere que a presença de pessoas com deficiência no ensino superior tem possibilitado ampliar o debate, as ações e reflexões crítica dos espaços educacionais na Universidade. É preciso que hajam modificações que garantam a acessibilidade desses aos diferentes espaços da universidade, nas estruturas físicas, de colocação de rampas, portas adaptadas, bibliotecas acessíveis e mobiliário adequado, seja um compromisso institucional contante, conforme lembra Mazzoni (2003).

Dito de outro modo, Almeida e Ferreira (2018) e Castro e Almeida (2014) destacam que os estudantes com deficiência alertam para presença de barreira que os impedem de navegar por ambientes universitários, se dá na maioria das vezes em razão da falta de rampas adequadamente inclinadas, calçadas inadequadas e a falta de banheiros e elevadores adaptados. Além disso, conforme Castro e Almeida (2014) e Calheiros e Fumes (2016) acrescentam que escassez de intérpretes de Libras nas instituições de ensino superior compromete o acesso dos alunos à comunicação e aos processos educativos.

A partir dos desafios descritos na literatura sobre o tema, o estudo objetivou investigar de que modo as políticas institucionais afetam a permanência de estudantes com deficiência em um Instituto Federal localizado, no interior do estado do Pará. Ademais, procurou compreender como estas políticas contribuem para remoção dos obstáculos presentes no ambiente universitário, na percepção de representantes da comunidade universitária – estudantes com deficiência e gestores.

Com base no exposto, o próximo tópico discorrerá as etapas do percurso metodológico realizado para produzir os dados no estudo.

## **Metodologia**

A pesquisa foi realizada em um Instituto Federal do Pará, que enfrenta desafios quanto à acessibilidade e inclusão dos estudantes com deficiência. A instituição foi escolhida pela sua relevância no cenário educacional da região e por seu histórico de implementação de políticas inclusivas. A investigação seguiu duas etapas: a primeira envolveu a coleta de dados qualitativos por meio de entrevistas, proporcionando uma compreensão aprofundada das experiências dos participantes; a segunda, a coleta de dados quantitativos

com o uso do questionário do Índice de Inclusão para o Ensino Superior – INES (INES), ampliando a análise das percepções sobre as políticas de inclusão do Instituto Federal.

### **Participantes**

Participaram do estudo quatro alunos de pós-graduação com deficiência do Instituto Federal, dois gestores, o diretor do campus e o coordenador do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais (NAPNE). Todos os participantes realizarão as mesmas tarefas: responder às perguntas do questionário e participar das entrevistas. A seleção dos alunos se baseou no regulamento do Sistema de Atividades Acadêmicas Integradas (SIGAA), que leva em consideração a diversidade de deficiências apresentadas.

### **Produção dos Dados do Estudo**

O questionário INES-Brasil, uma adaptação do INES original da Colômbia (2017a), é uma ferramenta destinada a auxiliar instituições de ensino superior (IES) na compreensão e caracterização de processos institucionais que promovem a inclusão social e acessibilidade, como evidenciado no estudo de Louzada e Martins (2022). O INES é composto por três questionários que utilizam escalas Likert para avaliar 12 fatores e 25 indicadores relacionados à educação inclusiva, divididos em três categorias: Indicadores de Existência, Frequência e Reconhecimento. Os indicadores são apresentados nas tabelas abaixo.

**Tabela 1 - Indicadores de existência**

<b>FATOR</b>	<b>NOME DO INDICADOR</b>	<b>TIPO DE INDICADOR</b>	<b>ESCALA</b>
1	1.1 Barreiras para aprendizagem e participação	Indicadores de ações	Ele existe e é implementado; Existe e não está implementado; Não existe; Não sabe

FATOR	NOME DO INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
2	2.1 Participação dos alunos 2.2 Admissão, permanência e sistemas de incentivos e créditos para estudantes	Indicadores de ações	Ele existe e é implementado; Existe e não está implementado; Não existe; Não sabe
3	3.1 Participação do professor		
4	4.2 Avaliação flexível		
7	7.2. Acompanhamento e apoio às relações laborais		
8	8.3 Sistema de informação inclusivo		

Fonte: COLÔMBIA (2017a, p. 41) - Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)

Tabela 2 - Indicadores de frequência

FATOR	NOME DO INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
1	1.2 Identificação e caracterização de alunos da educação inclusiva	Indicadores de frequência	Sempre Algumas vezes Nunca Não sabe
3	3.2 Professores inclusivos		
4	4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular		
6	6.2 Articulação da educação inclusiva com os processos de investigação, inovação e criação artística e cultural		
8	8. Processos de autoavaliação e autorregulação com uma abordagem de educação inclusiva 8.2 Estratégias de melhoria		
9	9.1. Processos administrativos e de gestão flexíveis 9.2. Estrutura organizacional		
10	10.1. Recursos, equipamentos e espaços de prática		
11	11.1. Programas universitários de bem-estar 11.2. Permanência estudantil		
12	12.1. Programas de educação inclusiva sustentável 12.2. Apoio financeiro para estudantes		

Fonte: COLÔMBIA (2017a, p. 41) - Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)

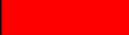
**Tabela 3 - Indicadores de reconhecimento**

FATOR	NOME DO INDICADOR	TIPO DE INDICADOR	ESCALA
5	5.1. Inserção da instituição em contextos acadêmicos nacionais e internacionais 5.2. Relações externas de professores e alunos	Indicadores de reconhecimento	Sim Não Não sabe
6	6.1. Investigação, inovação e criação artística e cultural na educação inclusiva		
7	7.1. Extensão, projeção social e contexto regional		
10	10.2. Instalações e infraestrutura		

Fonte: COLÔMBIA (2017a, p. 42) - *Índice de Inclusión para Educación Superior (INES)*

O questionário foi aplicado a estudantes e gestores por meio do Google Forms, com o objetivo de coletar informações sobre a percepção de inclusão e acessibilidade na instituição. Um link para o questionário INES foi enviado por e-mail para todos os participantes. As respostas obtidas permitiram calcular o percentual de respostas favoráveis, contribuindo para o enriquecimento da base de dados do INES. A pontuação geral de cada critério foi determinada pela mediana das notas atribuídas pelos participantes, o que possibilitou a criação de uma matriz de semáforos, conforme os estudos de Angel e Perez (2020) e Goyeneche e Ruiz (2021), adaptados para o contexto brasileiro a partir do trabalho de Louzada (2022), conforme mostrado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Matriz de Semáforização do INES**

Tipo de indicador	Categoria de interesse	Cor	Porcentagem
Frequência	Sempre - Algumas vezes		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais 80%
Existência	Existe e se implementa / Existe e não se implementa		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais 80%
Reconhecimento	Sim		Menos de 60%
			Entre 60% e 80%
			Mais 80%

Fonte: Louzada (2022).

Conforme Louzada (2021), baseado nas referências de Goyeneche e Ruiz (2021), a matriz de semáforo classifica os valores em três cores: vermelho (menos de 60%), amarelo (entre 60% e 80%) e verde (acima de 80%). Angel e Pérez (2020) sugerem que as intervenções devem priorizar os fatores menos reconhecidos, representados pelos sinais vermelhos. Nesta pesquisa, algumas categorias foram agrupadas seguindo a proposta de Louzada (2022), que combinou as categorias “sempre” e “existe e implementa” para indicar existência, e considerou “algumas vezes” junto com “sempre” para o índice de frequência.

As entrevistas foram realizadas com todos os participantes, incluindo tanto estudantes quanto gestores. Para os estudantes, as entrevistas abordaram suas experiências acadêmicas, os desafios enfrentados, e suas percepções sobre acessibilidade e o suporte oferecido pelo NAPNE. Já as entrevistas com os gestores focaram nas políticas institucionais, práticas de inclusão adotadas e desafios na gestão da acessibilidade. Segundo Aguiar e Ozella (2013), a entrevista é uma ferramenta essencial para acessar processos mentais, especialmente sensações e significados, destacando-se por suas características que a tornam particularmente eficaz.

As perguntas foram formuladas com base nos 25 indicadores do INES, focados em educação inclusiva e no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas. Os dados apresentados a no próximo tópico fazem parte de um estudo mais amplo desenvolvido pelo autor principal<sup>4</sup>. Portanto, o material selecionado para compor esse estudo será apresentado em categorias temáticas conforme sugerido pelo INES, segue de trechos obtidos por meio da transcrição dos dados coletados nas entrevistas, a saber: Participação de Docentes, Avaliação Flexível, Interdisciplinaridade e Flexibilização Curricular, Programa de Satisfação Universitária / Instalações e Infraestrutura e Programas Sustentáveis de Educação Inclusiva / Apoio Financeiro e Estudantil

---

<sup>4</sup> Silva, João de Deus Leite. “Políticas e práticas inclusivas: o olhar da gestão e de estudantes com deficiência de um Instituto Federal de Educação Superior do Pará” 2024. <https://hdl.handle.net/11449/2552952024>

## Resultados e discussão

### Participação de Docentes

<b>TABELA 4</b>	
<b>INDICADOR</b>	<b>%</b>
3.1 Participação de Docentes	83,33
3.2 Docentes Inclusivos	100

Fonte: Elaborada pelo autor.

A maioria dos entrevistados respondentes do INES (83,33%) reconheceu a existência de políticas institucionais que facilitaram a participação dos docentes nos processos acadêmicos e administrativos. Esse dado foi significativo, pois demonstrou o compromisso da instituição em incluir os docentes nas tomadas de decisões, o que era essencial para a criação de um ambiente inclusivo e colaborativo.

Apesar do reconhecimento dos esforços institucionais, alguns desafios permanecem. Um gestor entrevistado mencionou que a instituição ainda precisa melhorar na sensibilização e capacitação dos professores para a inclusão. Este gestor destacou a importância de mais formações para sensibilizar e capacitar os docentes sobre a inclusão, e até mesmo a necessidade de medidas disciplinares para os professores que não desempenham um trabalho inclusivo.

*“Acredito sinceramente que a gente ainda tem muito a melhorar nesse sentido, que a instituição tem que ter mais formações para sensibilizar o professor, para capacitar o professor para a questão da inclusão, também até certo ponto para punir o professor que não desempenha um trabalho que seja inclusivo” (Gestor – G1).*

Em relação ao indicador de “Docentes Inclusivos”, todos os entrevistados respondentes do INES (100%) afirmaram que a instituição gera mecanismos para que os docentes participassem dos processos de docência, investigação e extensão, transformassem as práticas pedagógicas e

valorizassem a diversidade de seus estudantes como parte do processo educativo. Isso confere a este indicador um semáforo verde, sinalizando que há um esforço significativo para promover a inclusão nas práticas pedagógicas.

Os alunos entrevistados reconheceram os esforços institucionais, mas também apontaram áreas que necessitam de melhorias. Um aluno mencionou que há dificuldades com professores que não estão adequadamente capacitados para lidar com estudantes com deficiência visual.

*“Acredito sinceramente que a gente ainda tem muito a melhorar nesse sentido, que a instituição tem que ter mais formações para sensibilizar o professor, para capacitar o professor para a questão da inclusão, também até certo ponto para punir o professor que não desempenha um trabalho que seja inclusivo” (Gestor – G1).*

Em conclusão, a análise dos dados revelou que a instituição está comprometida com a participação dos docentes nos processos acadêmicos e administrativos, bem como na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Entretanto, este estudo destaca que é essencial manter o foco na comunicação eficiente dessas políticas e na formação contínua dos educadores. Além disso, sugere-se que a instituição siga investindo na capacitação e conscientização dos professores, além de assegurar que todos os integrantes da comunidade acadêmica conheçam as políticas e os recursos disponíveis para fomentar uma educação inclusiva.

### **Avaliação Flexível, Interdisciplinaridade e Flexibilização Curricular**

<b>TABELA 5</b>	
<b>INDICADOR</b>	<b>%</b>
4.2 Avaliação Flexível	66,66
4.1 Interdisciplinaridade e flexibilização curricular	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com os dados coletados, a maioria dos respondentes do INES (66,66%) reconheceu que os processos de avaliação acadêmica na instituição utilizavam ferramentas e estratégias flexíveis, que levavam em consideração as particularidades, capacidades e potencialidades de cada estudante. Esse reconhecimento demonstrou um esforço significativo da instituição em adaptar as avaliações às necessidades individuais dos alunos. Os entrevistados relataram que, embora houvesse esforços para flexibilizar as avaliações, a implementação dessas práticas ainda enfrentava desafios. Um dos gestores entrevistados mencionou: “Acredito que o professor ainda tinha pouca atuação na área de inclusão dentro da instituição”. Essa declaração sugere que, apesar das políticas existentes, a sensibilização e capacitação dos professores para a aplicação dessas práticas ainda precisam ser melhoradas.

*“Acredito sinceramente que a gente ainda tem muito a melhorar nesse sentido, que a instituição tem que ter mais formações para sensibilizar o professor, para capacitar o professor para a questão da inclusão, também até certo ponto para punir o professor que não desempenha um trabalho que seja inclusivo” (Gestor – G1).*

Um aluno entrevistado destacou a importância de estratégias como avaliação formativa contínua, diagnóstico para compreender conhecimentos prévios, avaliação por pares, projetos práticos, adaptações para necessidades especiais, avaliação autêntica baseada em situações reais e testes diferenciados. No entanto, nem todos os professores estão adotando essas práticas de forma consistente, conforme relatado por outro aluno entrevistado: “Existe, mas não são todos os professores que se atentam para isso.” Esses desafios refletem a necessidade de uma abordagem mais sistemática e institucional para garantir a implementação eficaz de avaliações flexíveis. A capacitação contínua dos professores e o monitoramento da aplicação dessas práticas são essenciais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades de todos os estudantes.

*“Sim, particularmente para mim, como práticas flexíveis nas avaliações, estratégias como avaliação formativa contínua, diagnóstico para entender conhecimentos prévios, avaliação por pares promovendo colaboração, projetos práticos, adaptações para necessidades especiais, avaliação autêntica baseada em situações reais e testes diferenciados” (Aluno – A2).*

*“Sim existe, mas não são todos os professores. Tem alguns que não se atentaram para isso. Mas a maior parte deles tem essa acessibilidade com o aluno que tem alguma deficiência” (Aluno – A3).*

A interdisciplinaridade e flexibilização curricular são amplamente reconhecidas pelos participantes como elementos presentes nos currículos da instituição, com a maioria dos respondentes do INES (83,33%) afirmando que esses currículos são flexíveis e interdisciplinares, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, potencialidades e competências da diversidade estudantil. A flexibilização curricular inclui a adaptação dos conteúdos e métodos de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo uma abordagem interdisciplinar que enriquece a experiência educacional. No entanto, a efetividade dessas práticas depende da sensibilização e comprometimento de todos os professores.

Em conclusão, a análise dos dados revelou que a instituição tem políticas estabelecidas para avaliação flexível e flexibilização curricular, mas a implementação dessas práticas ainda enfrenta desafios significativos. Este estudo aponta que a capacitação contínua dos professores e uma comunicação mais eficaz das políticas inclusivas são essenciais para garantir que todos os estudantes possam se beneficiar de um ambiente educacional adaptado às suas necessidades. Além disso, sugere-se que a Instituição continue investindo em formação contínua e monitoramento das práticas de avaliação e flexibilização curricular para fortalecer o compromisso institucional com a inclusão, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acessível para todos os estudantes. É fundamental que a instituição adote uma abordagem mais sistemática para garantir que essas políticas sejam aplicadas de maneira consistente e eficaz em todos os cursos e departamentos.

## Programa de Satisfação Universitária / Instalações e Infraestrutura

TABELA 6	
INDICADOR	%
11.1 Programa de satisfação universitária	83,33
11.2 Instalações e Infraestrutura	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na *maioria* dos respondentes do INES (83,33%) reconheceu a existência de programas e projetos na instituição que promovem o bem-estar dos universitários e eram acessíveis e pertinentes para a educação inclusiva. Os gestores destacaram a importância de serviços de saúde, atividades culturais e esportivas, suporte psicológico e social, além de iniciativas como piso tátil, rampas e elevadores em funcionamento para facilitar a mobilidade dos alunos com deficiência.

Em relação às instalações e infraestrutura, (83,33%) dos respondentes do INES, afirmaram que a instituição atendia às normativas vigentes para a educação inclusiva, com adaptações físicas como banheiros adaptados, identificação em braile e rampas de acesso. No entanto, há necessidade de mais investimentos para melhorias contínuas.

Um gestor entrevistado mencionou a demanda por mais orçamento para implementar melhorias adicionais. Os alunos entrevistados reconheceram os esforços da instituição, mas indicaram áreas que ainda precisam de melhorias.

*“Sim, porém necessitamos de mais orçamentos para implementar melhorias nessas instalações” (Gestor – G2).*

*“Atende sim, mas ainda tem muitas melhorias a serem feitas em relação à infraestrutura na instituição” (Aluno – A1).*

Apesar dos avanços, a comunicação e percepção sobre a eficácia dessas medidas variam entre a comunidade acadêmica. Este estudo destaca que é necessário aprimorar as instalações e garantir que todos estejam cientes das melhorias e recursos disponíveis. Sugere-se que a instituição dê continuidade

aos investimentos em infraestrutura e recursos para garantir um ambiente acessível e inclusivo a todos.

### Programas Sustentáveis de Educação Inclusiva / Apoio Financeiro e Estudantil

TABELA 7	
INDICADOR	%
12.1 Programas sustentáveis de educação inclusiva	50
12.2 Apoio financeiro e estudantil	83,33

Fonte: Elaborada pelo autor.

Metade dos respondentes do INES (50%) afirmou que a instituição fomenta e operacionaliza programas que promovem a educação inclusiva. Os gestores e alunos reconheceram a existência de programas que oferecem apoio financeiro direto aos alunos com deficiência, permitindo a compra de itens de uso pessoal, como óculos, medicamentos e bengalas. Além disso, editais de monitoria têm sido destacados como uma ação importante, oferecendo suporte adicional aos alunos com deficiência através de monitores que auxiliam no processo educativo.

Um dos gestores entrevistado ressaltou a importância de políticas institucionais que fomentam bolsas para alunos de monitoria e a contratação de profissionais especializados para apoio educacional.

*“Outra ação que também pontuaria é quando existem editais de monitoria, que é quando você disponibiliza um monitor para dar mais suporte à educação desse aluno com deficiência. Também está presente um pouco da política institucional, porque se não tivesse esse fomento de bolsas via edital para alunos de monitoria, esse aluno com deficiência não teria um monitor. Agora, mais recente, a questão de contratação de profissionais” (Gestor – G1).*

A maioria dos respondentes do INES (83,33%) afirmou que a instituição conta com programas que apoiam convênios de cooperação com

entidades que financiam o acesso e a permanência dos estudantes. Os entrevistados destacaram que os programas de apoio financeiro e estudantil são fundamentais para a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior. Auxílios financeiros ajudam a cobrir despesas pessoais e educacionais, enquanto parcerias com entidades externas garantem recursos adicionais para o desenvolvimento de projetos inclusivos.

A formação de professores em práticas inclusivas, adaptação de recursos e infraestrutura, e a promoção de eventos inclusivos também foi mencionado por um aluno entrevistados como estratégias cruciais para apoiar esses alunos.

*“Formação de professores em práticas inclusivas, adaptação de recursos e infraestrutura, avaliação justa, suporte individualizado, eventos inclusivos, currículo adaptado e investimento em acessibilidade tecnológica” (Aluno – A2).*

Apesar das iniciativas positivas, a resposta variada dos entrevistados indicou que há uma falta de uniformidade na percepção e no conhecimento sobre os programas desenvolvidos na Universidade. Este estudo indica a necessidade de melhorar a comunicação e a divulgação das iniciativas de apoio financeiro e educacional, assegurando que todos os alunos estejam cientes e possam se beneficiar plenamente dos recursos disponíveis. A ampliação das parcerias e a implementação de políticas mais robustas de comunicação também podem ajudar a superar as barreiras atuais e promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

## **Conclusões**

A análise dos quatro indicadores discutidos neste capítulo revelou que, embora existam políticas e práticas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que a universidade seja cada vez mais inclusiva. O Indicador “Participação de Docentes” é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo, pois professores capacitados e sensibilizados para a diversidade são agentes de mudança que podem transformar as práticas pedagógicas e promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Quanto aos Indicadores “Avaliação Flexível, Interdisciplinaridade e Flexibilização Curricular”, evidenciou que adaptar o currículo e as avaliações às necessidades individuais dos alunos é essencial para garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico, em suas atividades na universidade. A flexibilidade nas avaliações e a interdisciplinaridade permitem que o aprendizado seja mais acessível e relevante para todos os estudantes, especialmente para aqueles com deficiência.

Já os indicadores “Programa de Satisfação Universitária / Instalações e Infraestrutura” apontou que é crucial, pois a acessibilidade física e os serviços de suporte adequados são componentes indispensáveis para a permanência e sucesso dos estudantes com deficiência no ambiente universitário. Investir em infraestrutura acessível e em programas que promovam o bem-estar dos alunos é um passo necessário para criar um ambiente inclusivo e acolhedor.

Por fim, os Indicadores “Programas Sustentáveis de Educação Inclusiva / Apoio Financeiro e Estudantil” destacam a importância de um suporte contínuo e sistemático para estudantes com deficiência. O fornecimento de apoio financeiro e a implementação de programas que incentivem a permanência desses alunos são essenciais para garantir que todos tenham a chance de concluir seus estudos com êxito.

É imperativo que as instituições de ensino superior continuem a evoluir suas práticas e políticas institucionais em uma perspectiva holística e inclusiva que acolha a diversidade e promova a equidade de todos na Universidade. Portanto, o desenvolvimento de culturas universitárias inclusivas depende do compromisso constante com a melhoria e a inovação nas áreas de docência, currículo, infraestrutura e apoio ao estudante, conforme demonstrou os achados obtidos neste estudo.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALMEIDA, J. G. A., & FERREIRA, E. L. (2018). Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(esp.), 67-75. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>

ANGEL, F. A. M.; PEREZ, L. M. M. Resultados de la aplicación del índice de inclusión para la educación superior. Bogotá: Ministerio de Educación, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Disposições Gerais da Lei 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 19 de janeiro de 2015.

CABRAL, L. S. A., & MELO, F. R. L. V. (2017). Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educar em Revista*, 33(esp. 3), 55-70. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046>

CALHEIROS, D. S., & FUMES, N. L. F. (2016). A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Avaliação*, 21(2), 523-539. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200011>

CASTRO, S. F., & ALMEIDA, M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 179-194. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>

CIANTELLI, Ana Paula Camillo; LEITE, Lúcia Pereira; NUERNBERG, Adriano Henrique. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional* [online], São Paulo, v. 21, n. 2, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121119>

COLÔMBIA. Ministerio de Educación Nacional; Fundación Saldarriaga Concha. Informe final y resultados de aplicación. Documento elaborado en el marco del convenio 860 celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha, 54, 2017.

COUTINHO, M. M. A. *A inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação Superior e a construção da identidade*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, 2011. Repositorio Institucional da UCDB. <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8200-a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-visual-na-educacaosuperior-e-a-construcao-de-suas-identidades.pdf>

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistasur.org>.

DRAGO, R. A inclusão chega ao ensino superior: concepções inclusivistas de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande Vitória. In S. L. Victor, R. Drago, & J. F. Chicon (Eds.), *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios* (1ª ed., pp. 273-302). Edufes, 2010.

GLAT, R., & PLETSCHE, M. D. 2010. O papel da Universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345-356. <https://doi.org/10.5902/1984686X2095>

GOYENECHÉ, D. C. R.; RUYS, L. K. C. El concepto de inclusión en la educación superior: Implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, v. 12, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/ref/10.18175/VyS12.1.2021.6?role=tab>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOCH, Márcia do Valle Pereira. *Convergência entre Acessibilidade Espacial Escolar, Pedagogia Construtivista e Escola Inclusiva*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2007.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. *O INES-BRASIL e os indicadores de culturas, políticas e práticas inclusivas em uma universidade brasileira*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235755>. Acesso em: 11 out. 2022.

LOUZADA, J. C. de A.; MARTINS, S. E. S. de O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0229–0245, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.15756. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15756> Acesso em: 18 fev. 2024.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al (orgs.) *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MOTA, Paulo Henrique dos Santos; BOUSQUAT Aylene. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. *Saúde Debate* | Rio de Janeiro, V. 45, N. 130, P. 847-860, JUL-SET, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Como usar a CIF Um Manual Prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Genebra: OMS; 2013.

REGIANI, A. M., & MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. *Ciência & Educação*, 19(1), 123-134. Recuperado em 5 de agosto de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/09.pdf>.

SANTOS, S. D. G., & FUMES, N. de L. F. A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior: um olhar sobre formação e a prática docente. In E. G. Mendes, & M. A. Almeida (Eds.), *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar* (1ª ed., pp. 109-126). Abpee.

VILARONGA, C. A. R., & CAIADO, K. R. M. (2013). Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(1), 61-78. Recuperado em 20 de agosto de 2017, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382013000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100005)