



Juliana Cavalcante de Andrade Louzada
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
(Organizadoras)

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

das políticas às práticas inclusivas

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora




LUTAS ANTICAPITAL

 **PROPE**
PRÓ-REITORIA
DE PESQUISA

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
(Organizadoras)

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
(Organizadoras)

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora




LUTAS ANTICAPITAL



Processo Prope/Unesp Proc. 4404 - 04/2022

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
Marília/Lutas Anticapital
2025

Diretora: Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery

Vice-Diretora: Profa. Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em
Educação - UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Processo Prope/Unesp Proc 4404 - 04/2022

Parecerista: Prof. Dr. Lucas Visentini - Professor-orientador do Curso de Mestrado (Master of Science in Emergent Technologies in Education) da MUST University (Florida, USA).

I37 Inclusão e acessibilidade no ensino superior: das políticas às práticas inclusivas / Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (Organizadoras). – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2025.

234 p. : il.

PROPe

Coeditora: Lutas Anticapital Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-653-4 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-654-1 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1>

1. Ensino superior. 2. Acessibilidade. 3. Inclusão (Educação). 4. Dispositivos de comunicação para pessoas com deficiência. 5. Educação especial. I. Louzada, Juliana Cavalcante de Andrade. II. Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. III. Título.

CDD 371.9

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2025, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - Campus de Marília



Comité Académico Accesibilidad
y Discapacidad – CAAyD



Programa de Pós-graduação
em Educação da PPGE /
FFC Unesp Marília



GEPMI – Grupo de Estudos
e Pesquisa em Deficiência
e Inclusão da Unesp



Laboratório de Linguagem e
Surdez – FFC/Unesp Marília

Agradecimentos Especiais

Aos docentes e discentes que participaram da disciplina *“Inclusión en la educación Superior: una estrategia para combatir el capacitismo”*, realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Especial/ Eixo Transversal “Diferença, inclusão e educação ofertada no âmbito da pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), no ano de 2023, os quais contribuíram para qualificar e elevar as reflexões e estudos realizados na materialização desta publicação.

Especialmente, aos colegas que aceitaram colaborar na escrita dos capítulos que conferem esta obra, representando estudos desenvolvidos por universidades públicas de diferentes contextos nacionais e internacionais distintos.

Ao Programa de pós-doutorado da Pró-reitora de Pós-Graduação, realizado em parceria com a Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (Prope/Unesp Proc 4404 - 04/2022) sob o desenvolvimento da pesquisa de pós-doutorado “Indicadores de inclusão em uma universidade pública brasileira: um diálogo com a gestão”, de Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, concluída em 2023.

Aos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão – GEPDI, vinculado ao CNPq e coordenado pelas professoras Lucia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, pelas amplas discussões acerca da temática sobre Acessibilidade e Inclusão em diferentes contextos. Aos docentes pesquisadores do MUST *Education Research Center for Innovation* – MERCI, financiado pela MUST University e liderado pelas professoras Lana Paula Crivelaro Monteiro de Almeida e Rosemary Trabold Nicacio, pelas contribuições de aperfeiçoamento metodológico e inovação em pesquisa, no âmbito das pesquisas em educação.

As pesquisas realizadas em parceria pelas organizadoras, especialmente as atividades coordenadas pela profa. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins,

com temas de aderência ao escopo dos trabalhos produzidos nesta obra. Sua atuação tem contribuído para ampliar e fortalecer redes de estudos de políticas inclusivas no Ensino Superior, em contextos universitários distintos com apoio dos programas: de Bolsa de Produtividade em Pesquisa, com o projeto intitulado “Indicadores de acessibilidade na Educação Superior” (Proc. No. 315343/2021-4 PQ/ CNPq Nº 4/2021 a 2025); e de Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação Bolsas no Exterior intitulado “Rede de Pesquisa Internacional em Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior” (Proc. 401681/2022-0 - CNPq Nº 26/2021 a 2025), - Apoio Emergencial a Equipamentos estritamente de caráter Multiusuário (04/2025), e Apoio à Pesquisa em Desenvolvimento por Grupos e Redes das Humanidades (02/2025) - PROPe/Unesp.

As ações de representação da Unesp no Comité Académico Montevideo, da Associação do Grupo de Universidades de Montevideo (CAAyD AUGM)¹, na Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos² e na Rede de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Inclusão (REPADI)³, que se dedicam apoiar estudos e pesquisas em rede sobre acessibilidade e inclusão na Educação Superior, na América Latina e outros continentes. Os estudos mencionados se articulam com as metas do Projeto de Rede Internacional de Pesquisa “Diferença, Inclusão e Educação” do Projeto Diversidade, movimentos sociais e inclusão – coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni (PROPG 02/2019 Proc. AUXPE Nº 88881.310517/2018-01- Período 2019 a 2024), na área de “Tema sociedades plurais”, no Convênio CAPES-PRINT-UNESP, envolvendo várias universidades de diferentes países da América Latina, Caribe e Europa.

Aos professores Henrique Tahan Novaes e Aila Narene Dahwache Criado Rocha, coordenadores do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, por constantemente favorecerem movimentos de fortalecimento ações e pesquisas de internacionalização em rede, no Programa.

A equipe do Laboratório Editorial (LE) e da Comissões de Publicações (CPPub) da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília e do Laboratório de Linguagem e Surdez – Unesp/Marília.

Manifestamos profundos agradecimentos e desejamos uma excelente leitura.

As organizadoras

¹ <http://grupomontevideo.org/site/>

² <http://red-universidadydiscapacidad.org/>

³ <https://www.acessibilidade.unesp.br/>

Sumário

Introdução.....	11
<i>Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins e Juliana Cavalcante de Andrade Louzada</i>	
Prefácio.....	13
<i>Anabel Moriña</i>	
Apresentação.....	15
<i>Gustavo Martins Piccolo</i>	
Capítulo 1 Perspectiva Interseccional de Discussão dos Diferentes Modelos de Concepção da Deficiência.....	17
<i>Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins</i>	
<i>Caroline Hellen Rampazzo Alves</i>	
<i>Juliana Cavalcante de Andrade Louzada</i>	
<i>Eliana Da Costa Pereira de Menezes</i>	
<i>Pedro Ângelo Pagni</i>	
Capítulo 2 Deficiência, Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior: aproximações necessárias.....	43
<i>Lúcia Pereira Leite</i>	
<i>José Tadeu Acuna</i>	
<i>Ana Paula Camillo Ciantelli</i>	
<i>Gabriel Felipe Duarte Amaral</i>	
Capítulo 3 Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior e a Construção de uma Cultura de Acessibilidade nas Universidades.....	63
<i>Josemery Araújo Alves</i>	
<i>Maria Helena Venâncio Martins</i>	
<i>Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo</i>	
Capítulo 4 Políticas Institucionales y Universitarias en Materia de Inclusión y Accesibilidad en México.....	83
<i>Servando Gutiérrez Ramírez</i>	
<i>Eliseo Guajardo Ramos</i>	
<i>Blanca Estela Zardel Jacobo</i>	
<i>Erslem Armendariz Núñez</i>	
Capítulo 5 Espacios Específicos sobre Discapacidad en la Universidad: ser para dejar de ser o seguir siendo canción en el viento.....	103
<i>Verônica Rusler</i>	

Capítulo 6 | Práticas Inclusivas na Educação Superior: em destaque as ações institucionais de apoio a estudantes em situação de deficiência.....115
Maria Helena Venâncio Martins

Capítulo 7 | La Experiencia de las Prácticas Inclusivas Implementadas en Instituciones de Educación Superior Mexicanas. El Caso de las Universidades Nacional Autónoma de México, de los Estados de Morelos y Sinaloa, y de la Autónoma Metropolitana.....137
Servando Gutiérrez Ramírez
Camerina A. Robles Cuéllar
Maira Vianey Huerta de la O
Elba Sayoko Kitaoka Lizárraga

Capítulo 8 | Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: práticas inclusivas.....163
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti
Laura Ceretta Moreira

Capítulo 9 | Formación de Intérpretes/Traductores Sordos en Colombia. Respuesta Curricular en la Diversidad Lingüística.....183
Mónica María Carvajal Osorio

Capítulo 10 | Educação Aberta e Sem Distância: uma reflexão acerca da inclusão por meio de ferramentas de inteligência artificial.....217
Ernandes Rodrigues do Nascimento
Lana Paula Crivelaro Monteiro de Almeida
Gilson Aparecido Castadelli

Sobre as organizadoras.....233

Introdução

A transformação das Universidades em ambientes inclusivos e democráticos, exige posicionamentos seguros de escuta e de se colocar no lugar do outro, assumindo o compromisso ético e de celebração das diferenças como traços constitutivos das singularidades dos que circulam, atuam e fazem presentes nos espaços universitários.

Celebrar as diferenças implica compreender que a educação inclusiva é provavelmente o maior desafio que os sistemas educacionais do mundo enfrentam hoje. Diríamos ainda, que tais princípios se amparam na perspectiva de continuar sonhado com uma educação que não fica indiferente às diferenças humanas. Um desafio que, para grande parte da comunidade educacional, traz o risco de abandonar velhas praxes de organização do currículo sustentada na ordem atual de como as coisas foram pensadas inicialmente. Implica, portanto, reconhecer que as comunidades acadêmicas devem investigar seus próprios contextos para constituir processos de ensino-aprendizagem inclusivos, sobretudo, capazes de repensar a pesquisa, o ensino e a extensão em uma mirada inclusiva, centrada nas “[...] relações de produção da ciência pedagógica como o centro do trabalho coletivo e comunitário”. Trata-se de “[...] resgatar a própria compreensão do que significa educar, com a intenção de produzir novos significados coletivos na Universidade e fora dela. Isso requer o fortalecimento de narrativas coletivas valorizando o diálogo entre um grande número de pessoas que analisam a situação do sistema educacional e assumem o seu papel no processo de transformação” das instituições de ensino no Brasil e, no mundo (Calderon, Aisconw, 2024, p 72. Tradução nossa)¹.

Assim, o livro “INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: das políticas às práticas inclusivas” tem por objetivo disseminar resultados de

¹ Calderón Almendros, I. y Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito [Inclusive Education: Maps, Borders and Pathways to Success]. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p11-12>

estudos e pesquisas sobre Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior, divididos em dois grandes eixos da educação superior:

a) Políticas educacionais de inclusão: aborda acerca das Políticas de Inclusão neste nível de ensino. À luz do modelo social da deficiência, em uma mirada interseccional, discorre sobre os modos de opressão que afetam vidas de diferentes coletivos, dentre os quais se reconhecem e/ou identificam os em situação de deficiência. Ainda, aponta indicadores de avaliação da qualidade da educação capazes de orientar desenhos e políticas institucionais inclusivas.

b) Práticas inclusivas: aborda diferentes formatos de estratégias educacionais no contexto universitário; discorre sobre a utilização de recursos tecnológicos para promover acessibilidade e inclusão de distintos coletivos e, aponta ainda, relatos de experiências na universidade e didáticas inclusivas.

Foram autores e coautores desta obra pesquisadores doutores de instituições públicas que atuam no Ensino Superior de contextos nacionais e internacionais variados, com expertise na temática.

Todos os manuscritos aprovados são inéditos e redigidos no idioma oficial dos países de origem dos autores e coautores. Os textos estão em conformidade com as recomendações da APA – 7ª edição (*American Psychological Association*), contribuindo para a ampla circulação desta obra em países e universidades estrangeiras que colaboraram para sua realização.

A edição deste livro foi realizada com apoio da equipe técnica do Laboratório Editorial (LE), sob responsabilidade da Comissão de Publicações (CPPub), da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília, em consonância com a Instrução Normativa CPPub Nº 01/2020 de 19 de novembro de 2020 e da Portaria Nº 099 de 09 de outubro de 2014 desta Faculdade, que aprova o regulamento da referida Comissão.

Espera-se que esta obra contribua para o fortalecimento de internacionalização e publicação de políticas de inclusão e acessibilidade para pessoas em situação de deficiência no Ensino Superior, que permita “[...] reiniciar continuamente os processos de aprendizagem de toda a comunidade educacional com uma aprendizagem, mergulhada na mudança, nas transformações dos sistemas de ensino e na valorização das singularidades humanas (Calderon, Aisconw, 2024, p 73, Tradução nossa).

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira MARTINS
Juliana Cavalcante de Andrade LOUZADA

Prefácio

Avanzar hacia una universidad inclusiva no es una meta sencilla, pero sí necesaria y urgente. Implica transformar no solo las estructuras, sino también las creencias, los discursos y las prácticas. Implica, sobre todo, poner en el centro a las personas, reconocer la diversidad como riqueza y garantizar que nadie quede fuera de la experiencia universitaria. Porque la universidad, si no es inclusiva, simplemente no es universidad.

Este libro — cuidadosamente organizado por Juliana Cavalcante de Andrade Louzada y Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins — constituye una invitación para pensar y repensar la inclusión en la educación superior desde dos perspectivas fundamentales: las políticas públicas y las prácticas que acontecen en los pasillos, oficinas y aulas de quienes habitan la universidad. Y lo hace con una mirada amplia, interseccional, que no solo identifica las barreras, sino que también visibiliza resistencias, construcciones colectivas, estrategias de accesibilidad y relatos de transformación.

Las contribuciones que aquí se reúnen provienen de diferentes países, contextos y disciplinas, pero comparten un mismo compromiso: hacer de la universidad un espacio de derechos, de justicia y de dignidad para todas las personas. Esa convergencia — a pesar de las diferencias culturales, idiomáticas o institucionales — es, sin duda, uno de los grandes logros de esta obra. Porque demuestra que los desafíos que enfrentamos son globales, pero también lo son nuestras esperanzas y nuestras acciones. Cada capítulo es un aporte riguroso y valioso, que nos interpela como investigadoras, como docentes y como ciudadanas comprometidas con la equidad. A través del análisis de políticas inclusivas, de marcos conceptuales transformadores y de experiencias concretas de accesibilidad, el libro nos recuerda que la inclusión no es un estado al que se llega, tampoco es opcional, sino un derecho y un proceso constante que requiere voluntad política, formación, recursos, actitud y, sobre todo, humanidad.

Pero esta obra no solo describe lo que falta o se necesita. También nos muestra lo que ya está germinando, lo que funciona, lo que inspira. Nos habla de docentes que cambian sus formas de enseñar, de estudiantes que desafían las lógicas capacitistas, de universidades que apuestan por la innovación inclusiva, de redes que se tejen con fuerza y afecto. Y en ese sentido, es también un libro esperanzador.

Uno de los grandes aciertos de este libro es su estructura en dos ejes complementarios: el primero, centrado en las políticas públicas, nos recuerda que no podemos hablar de inclusión sin abordar lo institucional, lo normativo, lo estructural. Las leyes, los programas, los marcos estratégicos son necesarios para garantizar el derecho a la educación superior de quienes históricamente han sido excluidos o invisibilizados. Pero también nos recuerda que las políticas, por sí solas, no transforman realidades si no van acompañadas de compromiso, seguimiento, financiación y, sobre todo, coherencia.

El segundo eje, dedicado a las prácticas inclusivas, nos devuelve a la universidad cotidiana, a la que se construye en el día a día. Nos habla de la docencia, del currículo, de las relaciones humanas, de la tecnología puesta al servicio de la accesibilidad, del trabajo colaborativo entre estudiantes, profesorado y personal de apoyo. Nos recuerda que la inclusión se concreta en decisiones pequeñas, pero poderosas: adaptar un texto, ofrecer diferentes formas de evaluación, preguntar cómo se sienten nuestros estudiantes, invitar a participar, escuchar de verdad.

Como investigadora que lleva años dedicada a la inclusión en la educación superior, me resulta profundamente esperanzador encontrar obras como esta, que no se quedan en el plano teórico o declarativo, sino que se adentran en las complejidades, contradicciones y posibilidades reales de transformar nuestras universidades. Porque sí, es posible transformar, pero requiere valentía, reflexión y acción compartida.

Este libro no solo nos ofrece conocimiento, sino también compromiso. No solo nos muestra datos, sino también rostros, historias, procesos. Y eso lo convierte en una lectura imprescindible para quienes trabajamos por una universidad más justa, equitativa y accesible.

Ojalá este libro llegue a muchas manos. Ojalá sea leído con atención crítica, con el deseo de comprender, pero también con el compromiso de transformar. Y ojalá se convierta en una herramienta útil para quienes creemos que otra universidad es posible.

Anabel MORIÑA

Catedrática de educación inclusiva, Universidad de Sevilla

Apresentação

A livro “Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior: das políticas às práticas inclusivas”, reúne estudos e experiências que iluminam os múltiplos caminhos possíveis para a construção de um ensino superior mais inclusivo, acessível e comprometido com a justiça social. Estruturado em dois eixos, a obra articula debates teóricos, análises de políticas públicas e práticas pedagógicas que evidenciam os desafios e avanços da inclusão nas universidades, tanto no Brasil quanto em outros contextos ibero-americanos.

No Capítulo 1, os autores discutem as gerações dos estudos críticos da deficiência e os deslocamentos teóricos em direção aos modelos pós-sociais, com uma abordagem interseccional que amplia a compreensão da deficiência como fenômeno cultural e político, ressignificando os modos de conceber e agir frente às opressões vividas por pessoas com deficiência.

De modo complementar, o Capítulo 2 apresenta uma revisão integrativa da literatura científica internacional sobre os conceitos de deficiência, inclusão e acessibilidade no ensino superior, evidenciando a predominância de abordagens sociais da deficiência e a necessidade de articulação mais efetiva entre as políticas públicas e práticas institucionais inclusivas.

O terceiro capítulo do livro apresenta a sistematização de evidências e diretrizes que favorecem a construção de uma cultura de acessibilidade nas universidades, ressaltando o papel dos docentes, o uso do Desenho Universal para Aprendizagem e o fortalecimento de ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à inclusão de estudantes com deficiência.

No Capítulo 4 os autores conduzem uma análise das políticas institucionais e universitárias de inclusão e acessibilidade em diversas instituições mexicanas, com destaque para a atuação de redes interuniversitárias e centros de pesquisa voltados à educação inclusiva, revelando avanços estruturais e a importância do monitoramento dos direitos das pessoas com deficiência.

Já no Capítulo 5, é retomada uma investigação longitudinal sobre espaços específicos para a deficiência na Universidade de Buenos Aires, expondo paradoxos e tensões que atravessam a institucionalização da inclusão, especialmente em tempos de desfinanciamento da educação pública e questionamento dos ideais de justiça social e emancipação.

O segundo eixo da obra inicia-se no Capítulo 6, que aborda ações institucionais implementadas em uma universidade portuguesa para atender estudantes com deficiência e necessidades específicas, discutindo princípios e desafios da educação inclusiva à luz de legislações nacionais e internacionais e do paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem.

O Capítulo 7 apresenta um panorama das práticas inclusivas em universidades mexicanas que atuam junto a Grupos de Atenção Prioritária (GAP), detalhando estratégias emergentes diante do impacto da pandemia de COVID-19, como a adoção de recursos tecnológicos voltados à promoção da equidade e da permanência estudantil.

No Capítulo 8, o foco recai sobre a quase invisibilidade de estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior, apontando a urgência de políticas específicas e formação docente voltadas ao enriquecimento curricular, ao reconhecimento das singularidades e à ampliação do debate sobre inclusão para além das deficiências visíveis.

O Capítulo 9 analisa a formação universitária de intérpretes surdos na Colômbia, destacando os ajustes curriculares necessários para garantir acessibilidade linguística e a equidade nos processos formativos, e evidenciando a importância de práticas pedagógicas ancoradas na justiça comunicativa e cognitiva.

Por fim, o Capítulo 10 propõe uma reflexão sobre o uso de ferramentas de inteligência artificial como aliadas na promoção de uma educação aberta, inclusiva e sem distância, com base em uma pesquisa etnográfica que analisou os impactos dessas tecnologias na aprendizagem de estudantes cegos em contextos de ensino online.

Esta obra convida pesquisadores, gestores, professores e estudantes a repensarem o ensino superior a partir de lentes que acolham a pluralidade, combatam o capacitismo e promovam a equidade. Com prefácio de Anabel Moriña, o livro constitui-se como uma referência essencial para aqueles comprometidos com a transformação institucional e pedagógica de universidades democráticas e inclusivas.

Gustavo Martins PICCOLO

Capítulo 1

Perspectiva Interseccional de Discussão dos Diferentes Modelos de Concepção da Deficiência

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira MARTINS¹

Caroline Hellen Rampazzo ALVES²

Juliana Cavalcante de Andrade LOUZADA³

Eliana Da Costa Pereira de MENEZES⁴

Pedro Ângelo PAGNI⁵

Introdução

Os estudos críticos sobre os modelos teóricos de compreensão da deficiência têm ganhado destaque na produção do conhecimento em ciências humanas e sociais, especialmente nas duas últimas décadas, com contribuições das áreas da sociologia, direitos humanos, antropologia, filosofia, educação, educação especial, psicologia, entre outras. Tal destaque, decorre em geral de

¹ Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano/Faculdade de Filosofia e Ciências/ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP, Brasil. Email: sandra.eli@unesp.br

² Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP, Brasil. Email: carolinealves@utfpr.edu.br

³ Programa de Pós-graduação em Liderança Educacional/MUST, University of Deerfield, Beach/FL, Estados Unidos. Email: juliana.louzada@mustedu.com

⁴ Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria (USFM), Santa Maria/RS, Email: elianacpm@hotmail.com

⁵ Departamento de Administração e Supervisão Escolar, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP, Brasil. Email: pedro.pagni@unesp.br

questionamentos que buscam ressignificar os sentidos produzidos para a deficiência, rompendo com os pragmatismos do modelo médico, ainda predominante nas sociedades modernas ao redor do mundo.

O rompimento com as orientações das áreas da saúde — que compreendem a deficiência como doença —, bem como os avanços para entender essa relação, especialmente ao distinguir normalidade e patologia, fortaleceram as discussões em torno da valorização do modelo social da deficiência. Essa perspectiva amplia o olhar sobre a deficiência para além de sua concepção como patologia, reconhecendo a pessoa em sua integralidade, valorizando sobretudo os aspectos sociais, históricos e culturais que determinam seus modos de vida em sociedade.

Essa visão se fortalece em meio as alianças entre os movimentos de pessoas em situação da deficiência e os discursos de coletivos subalternizados, que evidenciam direitos sociais, justiça e participação em contextos sociais distintos. Influenciado por estudos feministas, de gênero, esse movimento impulsionou mudanças em favor da valorização das diferenças e singularidades humanas. Bampi et al. (2010) e Bisol et al. (2017) classificam essa evolução teórica como decorrente da primeira e segunda geração dos estudos críticos da deficiência, que, após três décadas, passa a apontar para a interseccionalidade, como elemento central na constituição do objeto a ser compreendido (Diniz, 2007).

Esse movimento, portanto, desloca a compreensão da deficiência como um problema exclusivo do sujeito, concebendo-a como um fenômeno cultural atravessado por fatores econômicos, sociais e políticos. Tal visão contrapõe-se às abordagens que entendem a deficiência como lesão, doença ou limitação física, sem considerar, sobretudo, as causas primordiais das desigualdades sociais e das desvantagens vivenciadas por pessoas em situação de deficiência (Mello et al 2020; Piccollo, 2022). Encará-la como incidente isolado, anomalia, quadro clínico ou diagnóstico reforça sua associação a custos públicos. Nessa concepção, a deficiência é frequentemente relacionada à incapacidade de desempenhar habilidades consideradas básicas para a vida em sociedade, o que desresponsabiliza as estruturas sociais pela opressão e marginalização desse grupo. A pessoa em situação de deficiência é, nesse contexto, reduzida a uma posição passiva, tornando-se objeto de políticas sociais assistencialistas e da educação especial, em um viés capacitista.

Assim, propomos situar a deficiência como um acontecimento, um processo dinâmico e aberto, no qual experiências não previstas podem ocorrer, gerando transformações a partir das interações sociais, conforme apontam Bárcena e Vilela (2006). A sociedade, portanto, é responsável pela situação de deficiência imposta às pessoas, entendendo que essa condição extrapola a visão biomédica da lesão

corporal, sendo identificada a partir das restrições que impedem a plena participação em contextos sociais diversos (Bisol et al., 2017), especialmente, a partir dos estudos pós-social (Bisol et al., 2017) balizados pelas teorias *queer* e *crip*.

Por essa razão, adota-se neste texto a expressão *em situação de deficiência*, em consonância com Martins et al. (2022a, 2022b), que defendem que as experiências humanas são moldadas — e atravessadas — pela presença desses corpos em contextos políticos, sociais e econômicos, nos quais se manifestam as singularidades e subjetividades individuais. Posto isso, assume referir aos que se reconhecem *na* condição da deficiência e não mais *com* ela, visto que esse novo registro compactua com a decisão das autoras em utilizar o termo *em situação*, como reflexo de experiências de vida sempre inconclusa e provisória na formação da subjetividade humana dos que se sentem/reconhecem nesta situação, impulsionando o debate acerca do uso do termo na academia, como lembram Brandão e Martins (2025), recentemente. Aliás, “As palavras que usamos e os discursos que empregamos para representar a deficiência são social e culturalmente determinados” (Shakespeare & Watson, 2001, p.18).

Desta forma, este capítulo tem por finalidade apresentar uma revisão dos estudos críticos da deficiência — denominados de primeira e segunda gerações do Modelo Social — sob a leitura de autores como Bisol et al. (2017), Piccolo (2022) e Pagni (2024b), em diálogo com os estudos do movimento pós-social da deficiência, representados por trabalhos de Collins (2021), McRuer (2006), Collins (2021), entre outros. Espera-se que essa revisão permita ampliar a compreensão da deficiência como fenômeno cultural, a partir de aportes teóricos que se posicionam contra a opressão vivida por esse coletivo em diferentes contextos sociais.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos fundamentos epistemológicos dos modelos mencionados, organizados em três eixos: 1) Contextos sócio-históricos da deficiência; 2) Bases epistemológicas que fundamentam a produção científica sobre o tema; e 3) Princípios que orientam (ou orientavam) a formação educacional de sujeitos que se reconhecem em situação de deficiência em instituições de ensino — especialmente sob o viés dos estudos de Bampi et al. (2010) e Bisol et al. (2017).

Movimentos em prol do modelo social da deficiência

A compreensão da deficiência com base nos princípios dos modelos médico, social e pós-social, conforme propostos por Bisol et al., (2017), oferece uma leitura clara e didática da evolução histórica das discussões sobre o tema. Essa perspectiva evidencia um avanço temporal sustentado pelo estabelecimento de

novos parâmetros, os quais se contrapõem às abordagens tradicionais — predominantemente oriundas da medicina — ao introduzir outras bases epistemológicas para a produção de conhecimento nas ciências humanas, que dialogam de forma transversal com o campo da deficiência.

Tal abordagem permite lançar novos olhares sobre os principais eventos históricos e sociais que marcaram cada período, destacando as insatisfações provocadas por leituras reducionistas com as transformações impulsionadas pelos distintos modelos de compreensão da deficiência. Desta forma, o texto não teve a pretensão de abarcar uma verdade única (universal e pretensamente hegemônica) sobre o tema, mas se preocupou em compreender em situar aspectos das relações históricas, políticas e econômicas que contornam paradigmas/tendências que coexistem e/ou auxiliam a discutir os modelos que produzem significações para a deficiência, na contemporaneidade. Esses aspectos serão aprofundados nos tópicos seguintes sistematizadas em quadros 1, 2 e 3, conforme descrito a seguir.

Quadro 1

Contexto sócio-histórico da compreensão da deficiência

MODELOS DA DEFICIÊNCIA			
TÓPICO	MODELO MÉDICO	MODELO SOCIAL	MODELO PÓS-SOCIAL
PERÍODO	Final do século XVIII / século XIX.	Segunda metade do século XX, entre as décadas de 1960 a 1980 (movimentos da Union of the Physically Impaired Against Segregation - UPIAS; e mudança nos parâmetros de avaliação da deficiência pela Organização Mundial da Saúde (OMS) nos anos 1990, iniciou-se o processo de revisão da ICIDH, que culminou na aprovação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em 2001.	Final do século XX e início do século XXI (colocar o ano aqui).

CORRENTES TEÓRICAS/ POLÍTICAS SOCIAIS	No contexto do capitalismo industrial, a valorização do sujeito produtivo, autônomo e consumidor passou a marginalizar a pessoa com deficiência, sobretudo aquelas com baixa escolaridade e impedimentos para o trabalho. No pós-guerra (primeiras décadas do século XX), o aumento de civis e militares feridos impulsionou demandas voltadas à saúde e à reabilitação.	Influenciado pelos movimentos da contracultura e das minorias, surgiu um forte discurso em defesa da igualdade de direitos humanos, com críticas às estruturas sociais excludentes. Ganhou força por meio da luta política por inclusão, especialmente no campo educacional (Educação Inclusiva). Destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009), que reafirma os princípios de dignidade, autonomia e plena inclusão.	Ocorre um movimento crítico e reflexivo que problematiza limites do modelo social tradicional. Amplia o diálogo com os <i>Disability Studies</i>, especialmente a partir das contribuições das teorias <i>Queer</i>, <i>Crip</i> e da Filosofia da Deficiência. Passa a valorizar as experiências singulares, os atravessamentos interseccionais (como gênero, raça e classe) e a produção de subjetividades.
PARADIGMA DE AVALIA- ÇÃO/ COM- PREENSÃO	A deficiência é concebida como disfunção individual que deve ser tratada, reabilitada ou minimizada, com vistas à adaptação do sujeito a um padrão funcional considerado típico ou “normal”.	A deficiência é entendida como construção social, resultado da interação entre o sujeito e as barreiras impostas pelo meio. Defende-se o acesso universal a recursos, políticas públicas e condições de equidade para a plena participação social. A partir da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), 2001, adota-se uma perspectiva biopsicossocial, que reconhece a deficiência como resultante da interação entre características individuais e contextos ambientais.	Prioriza-se uma abordagem que compreende a deficiência como fenômeno plural, dinâmico e relacional.

Nota. Elaboração própria, com base em Bisol et al. (2017), Pagni (2024b).

Modelo social: primeira geração

Entre as décadas de 1960 e 1980, consolidaram-se os estudos da primeira geração de teóricos que discutiram os modelos de compreensão da deficiência. Esse período representou um avanço significativo, ao ampliar as discussões para além dos constructos biomédicos predominantes desde o final do século XVIII, XIX e início do século XX.

Esta visão do modelo médico passou a ser questionada de maneira mais contundente, no Reino Unido, em meados da década de 1960, o sociólogo e ativista Paul Hunt, em situação de deficiência física, destacou-se como precursor do modelo social da deficiência. Seus estudos basearam-se na linha de

pensamento de Erving Goffman (1980), que já abordava a estigmatização dos corpos antes mesmo de sua inserção plena na sociedade. Essa perspectiva influenciou Michael Oliver (1999), também sociólogo e pessoa com deficiência, que aprofundou as reflexões sobre a opressão social vivenciada por esse grupo (Diniz, 2007; Piccolo & Mendes 2012, 2013; Piccolo, 2022).

Os estudos da Educação Especial, paralelamente, passaram por uma reconfiguração nas definições sobre deficiência. Goffman (1980) identificou três grupos estigmatizados: (1) indivíduos com deformidades físicas; (2) pessoas com desvios mentais e de conduta; e (3) os marginalizados por raça, religião ou etnia. Ao romper com a supremacia do discurso médico, Goffman contribuiu para a valorização de abordagens interdisciplinares no estudo da deficiência (Piccolo & Mendes, 2012).

Ao contrário das perspectivas tradicionais, o modelo social, desloca a origem da desigualdade vivenciada por pessoas em situação de deficiência do indivíduo para a sociedade. No final da década de 1960 e início da década de 1970, essa perspectiva foi impulsionada pelos *Disability Studies*, com forte base nos movimentos ativistas, especialmente nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial — movimentos que ganharam ainda mais força nas décadas de 1980 e 1990. O assistencialismo e a hegemonia do modelo médico acabaram por invisibilizar a luta política por transformação social. Segundo Piccolo e Mendes (2013; Piccolo, 2022), os movimentos pela superação da deficiência tornaram-se, aos poucos, mais evidentes, demonstrando a insuficiência da abordagem biomédica diante das demandas dessa população.

Michael Oliver (1999) acrescenta a esse respeito que a deficiência não deve ser vista unicamente como uma condição biológica, mas sim como uma forma de opressão resultante da organização social. Para ele, é fundamental distinguir entre lesão (*impairment*) — entendida como condição física ou funcional — e deficiência (*disability*) — caracterizada pelas barreiras sociais que restringem a participação plena das pessoas na sociedade.

Nos anos 1970 é possível identificar as contribuições para pensar o tema a partir dos movimentos como da *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), no Reino Unido, e o *Independent Living Movement* (ILM), nos Estados Unidos, ambos coordenados por pessoas em situação de deficiência. A UPIAS destacou-se por sua atuação política e crítica ao modelo médico, atribuindo à sociedade — e não ao indivíduo — a responsabilidade pelas condições de exclusão. Mesmo com a presença de instituições tradicionais, como o Instituto de Cegos no Reino Unido e o Instituto Nacional de Educação de Surdos no Brasil, a UPIAS foi pioneira ao ser gerida por pessoas com deficiência, promovendo uma abordagem política e emancipatória da deficiência (Diniz, 2007).

Em 1980, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH) - Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) – um catálogo que categorizava as consequências duradouras das doenças, nos moldes da CID – Classificação Internacional de Doenças (OMS, 2003).

Nos anos 1990, iniciou-se o processo de revisão da ICIDH, que culminou na aprovação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em 2001. Essa nova abordagem incorporou dimensões emocionais e sociais à compreensão da deficiência. Em 2003, a CIF foi traduzida para seis idiomas, incluindo o português, e passou a ser utilizada em áreas como saúde, educação, previdência social e estatísticas públicas (Battistella, 2002; OMS, 2003). Apesar dos avanços, a CIF ainda mantém vínculos com o modelo médico, especialmente no que diz respeito à padronização das políticas de saúde (Pagni, 2024b; Bisol et al., 2017; Diniz, 2007), conforme pode ser observado nas descrições das ideias principais da 1ª geração dos estudos dos pesquisadores retratadas no quadro 2 a seguir.

Quadro 2

Bases e epistemológicas que fundamentam o fazer ciência nos estudos da deficiência

MODELOS DE COMPREENSÃO D DEFICIÊNCIA			
TÓPICO	MODELO MÉDICO	MODELO SOCIAL	MODELO PÓS-SOCIAL
ÁREA DO CO-NHECIMENTO	Psicologia, educação, medicina no século XIX	Sociologia, psicologia-histórico cultural, educação, direito e medicina.	Antropologia, ciências sociais, filosofia, estudos culturais e áreas afins.
CORRENTES TEÓRICAS/ POLÍTICAS SOCIAIS	Fundamentado nos princípios do iluminismo e positivismo, com foco na racionalidade e normatização do corpo saudável. A deficiência é explicada pela lógica biomédica, como alteração do estado “normal” do corpo. A política social era baseada em práticas assistencialista, religiosas e caritativas, sendo substituída pela abordagem médica, que a caracteriza como patologia ou anormalidade.	Crítica ao positivismo e ao modelo médico, que provocou opressão, exclusão, restrição social. A deficiência passa a ser compreendida como resultado das barreiras impostas pela sociedade. Contesta a ideia de que as diferenças corporais, sensoriais ou intelectuais constituem anomalias ou doenças.	Segunda geração dos estudos críticos da deficiência. Influenciado pelos movimentos feministas, estudos de raça, teoria queer e teorias pós-coloniais. Valoriza a diversidade, a subjetividade e a interseccionalidade. Insere-se em um contexto de transformações pós-modernas, com mudanças científicas, sociais e culturais na concepção do ser humano e da deficiência. deficiência deve ser reconhecida como parte da diversidade cultural e da diferença. sugere uma nova perspectiva, na qual a norma seria a diferença e a singularidade de cada existência.

PARADIGMA DE AVALIAÇÃO/ COMPREENSÃO	Deficiência é vista como tragédia individual e condição de desvantagem. É tratada como doença ou anomalia, exigindo diagnósticos e laudos médicos. Avaliação é centrada na busca pela normalização do corpo e da mente.	• A deficiência é compreendida como um fenômeno sociológico, multidimensional, e construído socialmente. • O sujeito é inserido em uma rede de relações históricas e culturais. • Aprofunda-se o diálogo com o materialismo histórico, os estudos de gênero e as abordagens críticas do corpo e da subjetividade.	Propõe uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. Considera as experiências singulares e suas intersecções com gênero, raça, classe e outras formas de opressão/violência. Trabalha com os conceitos de diversidade, dor e normalidade sob uma perspectiva crítica. Dialoga com os efeitos da globalização e do chamado “deficientismo”, reconhece a multiplicidade das experiências em diferentes contextos históricos e culturais. A interseccionalidade se caracteriza uma potente aliada para pensar a deficiência em diálogo com as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, e como esses elementos interagem para estruturar sistemas de poder e determinar as experiências humanas.
--	--	---	---

Nota. Elaboração própria, com base em Bisol et al. (2017), Pagni (2024b) e autores dos estudos críticos da deficiência.

Assim, a classificação médica, historicamente moldada pelo pensamento iluminista e positivista, sustentava no final do século XX a concepção da deficiência como fenômeno biológico. Contudo, a ascensão dos movimentos sociais e da luta pelos direitos humanos impulsionou os debates em torno do modelo social (Bisol et al., 2017).

O modelo social amplia o olhar da sociedade civil e acadêmica que passam a questionar a visão tradicional da deficiência, associada unicamente à limitação individual, desconsiderando as barreiras físicas, atitudinais e sociais, que se expandiram globalmente, reivindicaram o rompimento com a lógica médica e a adoção de políticas públicas inclusivas em diferentes partes do mundo.

Para Diniz (2007), o modelo social se fortaleceu justamente ao se contrapor à concepção médica da deficiência como doença, lesão ou limitação. Essa nova perspectiva procurou discorrer sobre a deficiência a partir da interação entre o corpo e as barreiras estruturais e culturais que dificultam a inclusão desta pessoa em diferentes contextos sociais. No Brasil, esta visão ganha força a partir dos estudos da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2001) contribuindo para a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), balizados pela Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1998), reafirmando o posicionamento do Estado brasileiro em necessidade de proteger e assegurar os direitos humanos dessas pessoas, destacando a importância da dignidade, da autonomia e da participação plena na sociedade (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009).

Bampi et al. (2010), avigoram que o modelo social propõe uma mudança paradigmática: a deficiência não deve ser entendida como problema individual, mas como consequência da incapacidade da sociedade em garantir condições de inclusão. Essa visão influenciou profundamente os estudos e pesquisas sobre a deficiência no Brasil, provocando a reformulação do entendimento tradicional e atribuindo à sociedade a responsabilidade por promover ajustes estruturais e culturais que respeitem a diversidade humana.

A deficiência passa a ser analisada a partir de diálogos interdisciplinares da produção dos conhecimentos das áreas da medicina, educação especial, da psicologia histórico-cultural, sociologia e direitos humanos, conforme asseveram diferentes autores, dentre os quais destacam os trabalhos de Piccolo e Mendes (2012, 2013) e Piccolo (2022). Este último ao se dedicar em situar o surgimento da concepção de deficiência historicamente, aponta para contribuições que desvelam os saberes, normas e instituições que construíram o modelo social, ressaltando que diferentes culturas estabeleceram diferentes formas de conceber, interagir, e se relacionar com pessoas com deficiência. Defende que a deficiência, como categoria de análise, tem uma relação casual com a cultura e época em que está situada, uma vez que, é dependente das necessidades e expectativas culturais de uma dada sociedade. Essas expectativas culturais, por sua vez, têm um caráter modificável, múltiplo e complexo (2022).

Por outro ângulo, Piccolo (2022) descreve em uma de suas obras mais recente, intitulada “O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa do avesso a lógica ordinária” que os modelos sejam eles - caritativo⁶, médico e/ou social – revelam, em geral, concepções acerca da pessoa com deficiência que foram construídas em um determinado contexto cultural, sociedade e período histórico, obedecendo a um conjunto de regras estabelecidas sistematicamente no que concerne ideais de comportamento, corponormatividade e produtividade, como reforça Diniz (2007). O autor (2022) desafia a compreendê-la a partir de um contexto social e político mais amplo, avigorando que as opressões sofridas por esse grupo não são naturais, mas sim construções históricas e culturais

⁶ Modelo não enfatizado neste texto por não ter sido objeto deste estudo. Tal decisão baseou-se na ideia em discorrer sobre modelos de compreensão da deficiência que podem elucidar/impulsionar outros modos de reflexão sobre o tema na atualidade.

que podem — e devem — ser transformadas, demarcando um processo de transição delimitado pelos estudos críticos da deficiência.

Diante do exposto, considera-se que a passagem de uma primeira geração dos estudos críticos da deficiência sob a égide do modelo social, é observada por reflexões teóricas e conceituais marcadas por posicionamentos que criticam a sobreposição aos ideais da produtividade sem de fato dialogar como os fatores políticos, econômicos e sociais interferem/afetam a vida de quem vive experiência da deficiência em seu cotidiano, acenam para um movimento de estudos deflagrados por teóricos da segunda geração do modelo social e pós-social (Bisol et al., 2017), constituindo a tônica dos próximos tópicos.

Modelo social: segunda geração

A modernidade trouxe consigo diversas contradições sociais. Ao mesmo tempo em que impulsionou lutas das classes excluídas por seus direitos à educação, ao trabalho e à saúde, também reforçou ideais de liberdade e independência que nem sempre se materializaram de forma equitativa. Mas recentemente, os movimentos de contracultura e de defesa das minorias oprimidas no final do século XX ganham força com as críticas de teóricos da segunda geração do modelo social, permanecendo ativos atualmente.

A consolidação desses estudos impulsionada pelos movimentos de resistência à opressão e pela influência de estudos de gênero e do feminismo reforçam a compreensão da deficiência como condição de minoria social. Essa nova lógica/ordem política e social permitiu que as pessoas em situação da deficiência reivindicassem identidade, autonomia e direitos políticos, desafiando um Estado que tende a uniformizar a realidade social (Bisol et al., 2017; Piccolo, 2022).

Assim como as mulheres enfrentavam opressões vinculadas à sua condição de gênero, as pessoas em situação de deficiência também sofriam discriminações baseadas nos estigmas atribuídos às suas aparências corporais — decorrentes de lesões sensoriais — e aos comportamentos considerados desviantes do ponto de vista socioemocional e cognitivo.

Essa perspectiva potencializou o debate sobre igualdade, questionando a ideia de independência como critério universal, ao mesmo tempo em que introduziu reflexões sobre o corpo com lesão, seus cuidados e sua relação com a sociedade (Diniz, 2007). Autores como Piccolo (2022) e Pagni (2024b) advertem que os desafios enfrentados por esse coletivo extrapolam a visão reducionista baseada em características fenotípicas ou déficits funcionais, cujo foco enfatiza a compreensão das barreiras sociais que limitam o desenvolvimento pleno,

livre e equitativo das pessoas em situação de deficiência, em comparação com o restante da população.

Neste momento, se acirram as críticas ao modelo individual que se mostra falho por relegar a segundo plano a dimensão social da deficiência. Ao criticar o respectivo modelo individual que valoriza a vida independente como valor absoluto em um dado [...] “modelo societal, tomou como máxima a ideia de que cada um depende única e exclusivamente de si mesmo”, colidindo com alguns princípios ativistas e seu foco no coletivo defendidos pelo modelo social. “[...] A defesa inarredável pela independência acoberta a forma tirânica pela qual ela se consolidou desde o sistema capitalista de produção, estando vinculada ao protagonismo assumido pelo individualismo nessas sociedades” como assevera Piccolo (2022, p.239), passam a ser notadamente foco dos estudos da segunda geração do modelo social.

A respeito o autor (2022) acrescenta que a definição da deficiência como grupo minoritário atinge em cheio a plataforma política defendida pelo modelo social, uma vez que tal exatidão faz parte dos discursos representativos na bibliografia sobre o movimento negro e feminista. Ao asseverar que a configuração da deficiência é demasiada complexa em suas diferenças para incorporá-la, endossa a afirmativa de Shakespeare (2006, citado por Piccolo, 2022, p.240) ao dizer que a categoria de identidade vista às margens da própria ação política, impõem novos desafios para pensá-la em termos de traços identitários quando esta “[...] provoca dor, limitação que resulta em restrição de atividade ou morte prematura do sujeito”. Nesta ceara faz um alerta para a valorização em demasia da noção de vida independente, enunciada recorrente pelos teóricos da primeira geração do modelo social.

De acordo com Piccolo (2022, p.242) as ideias mencionadas se desenvolveram inicialmente nos Estados Unidos sendo fortemente impactado pelos estudos na Inglaterra em vista do sucesso alcançado em diferentes estados norte-americanos que por sua vez, combatiam o “[...] fato de vozes estranhas falarem pelas pessoas com deficiência, o que retirava a possibilidade de elas mesmas decidirem seus próprios destinos”. Contra essa situação que despersonalizava esse público, o revigoramento da agência subjetiva transposta pelo conceito de independência foi como uma descoberta, servindo como mais um anteparo de confrontação à colonização promovida pelo saber médico em relação ao corpo das pessoas com deficiência, como apontado por Shakespeare (2006 citado por Piccolo, 2022).

O modelo social gerou uma forma de política de identidade que se tornou introspectiva e separatista, fato que leva o autor (2022) a defender a Teoria Social da Deficiência. O modelo social é apenas uma das opções produzidas para teorizar a deficiência que na sua visão são necessárias abordagens mais

sofisticadas e complexas, talvez como a construída sobre a iniciativa da OMS de criar a Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF (2021). Para ele um ponto forte dessa abordagem é o reconhecimento de que a deficiência é um fenômeno complexo, exigindo diferentes níveis de análise e intervenção, desde o médico ao sociopolítico. Ainda a respeito discute que a deficiência não é uma questão minoritária, afetando apenas as pessoas definidas como deficientes, sendo esta por natureza uma experiência universal da humanidade.

As críticas supracitadas ao projetarem a elevação de abordagens biopsicosociológicas como o caminho necessário para a construção de uma teoria explicativa da deficiência, na visão do autor (2022, p.245)

[...] inadvertidamente, retornar ao entendimento da categoria sob a ótica médica. Assim, não estaríamos falando de superação e sim de sobreposição, não por acaso, sua etimologia principia pela Biologia e não pelo social. Veste-se uma capa delicada de modo a tornar sua aparência mais palatável, contudo, em essência, a lógica continua sendo a da acomodação pela eliminação das diferenças e não a partir da transformação social. Não podemos esquecer que é parte das estratégias contemporâneas a apropriação das literaturas progressistas de modo a reordená-las subtraindo justamente aquilo que de mais original elas têm: seu potencial transgressor. Sob esse abrigo que se concentra a ideia do biopsicossocial, termo que de tão generalista nada define.

A defesa da visão biopsicossocial para Piccolo (2022) nada tem feito na atualidade, a não ser garantir espaços de sobreposição do diálogo clínico em relação ao social da compreensão da deficiência que

[...] jamais deixou de ser hegemônico desde a Idade Moderna. Consciente ou involuntariamente, esse retorno ao modelo biológico ocorre no exato momento em que se desvincula a questão da deficiência sob a perspectiva de grupo minoritário. Retira-se com isso a bússola orientadora de tais sujeitos em coletividade, sepultando a plataforma política sobre a qual se apoia referido ativismo que tantas conquistas impulsionou em sociedade. Ao tornar o problema de todos, mas sem concomitantemente dar palco para que as vozes de seus sujeitos sejam ecoadas nos mais distintos recônditos, esconde-se as pessoas com deficiência do exercício do necessário protagonismo social, retrocedendo a níveis que já pareciam superados. (pp. 245–246).

Para o autor (2022, p.246) apenas o sentido da ideia de Teoria Social da Deficiência, a qual “[...] corrigiria as distorções existentes em um arcabouço mais robusto”, a esse respeito. A luz das considerações descritas novos movimentos representados por estudos da segunda geração do modelo social deficiência tem se dedicado concebê-la como produto da exclusão e produção social, pois historicamente se mostrou a via mais favorável ao desenvolvimento emancipatório das pessoas em situação de deficiência. Isso não significa ignorar a importância das dimensões e intervenções médicas, assim como dos corpos em desvio, serem capazes de eliminar a discriminação vivenciadas pelas pessoas com deficiência àquelas experienciada por outras minorias, o que se mostra inviável, inclusive, dentro de categorias contemporâneas, a exemplo dos movimentos feministas, como lembra Piccolo (2022).

De modo consequente, problematizar as noções de produtividade, coletividades, identidades e de opressão social sob influência dos textos de McRuer (2006) a partir dos estudos das teorias *Queer e Crip* (McRuer, 2006; Pagni, 2024a; Bampi et al., 2010) abrem se novos contornos as discussões dos estudos críticos da deficiência. Sobretudo, assumir uma articulação epistemológica/conceitual da deficiência denominada por Bisol et al. (2017) — e, mais recentemente, por Pagni (2024b) — por um movimento pós-social que circunscreve a interseccionalidade como ferramenta de análise da deficiência, se constitui um caminho promissor na contemporaneidade.

Modelos pós-social

A partir das produções disseminadas pelas contribuições das teorias *Queer e Crip*, observa-se o surgimento de um movimento interpretativo que propõe uma reconfiguração crítica da deficiência, especialmente a partir da antropologia, filosofia da diferença e estudos culturais. Esses estudos vêm promovendo uma releitura da deficiência ancorada na diversidade cultural e na desconstrução das normas sociais que regulam corpos e identidades (McRuer, 2006; Bisol et al. 2017; Pagni, 2024a).

A teoria *Queer*, originada das reflexões de filósofos e sociólogos pós-estruturalistas, critica os padrões normativos de identidade, especialmente aqueles que naturalizam a heterossexualidade e a cisgeneridade. Inspirada nos estudos de gênero e sexualidade, essa teoria desafia concepções fixas de identidade, propondo novas formas de compreender os corpos dissidentes, entre eles os corpos das pessoas em situação de deficiência (Jagose, 1996; McRuer, 2006; Bampi et al., 2010).

A teoria *Crip*, por sua vez se desenvolve inspirada em estudos sociológicos e filosóficos pós-estruturalistas, em uma crítica ao imperativo da normalidade. Seu objetivo não é apenas repensar identidades sexuais fora dos binarismos, mas também contestar os modos como a deficiência é historicamente tratada como *anomalia a ser corrigida* [Grifos dos autores]. Ela rejeita o imperativo da reabilitação e da adaptação à norma, propondo que a deficiência seja compreendida como expressão legítima da diversidade humana (Gavério, 2017; Pagni, 2024b).

Nesse sentido, a teoria *Crip* contribui para uma crítica à exclusão dos símbolos da diferença e para a valorização das subjetividades singulares. Pagni (2024b) propõe uma ressignificação do conceito de deficiência, não mais como ausência de capacidade, mas como produção ativa de novos modos de ser e existir no mundo. A deficiência, assim, deixa de ser um marcador de limitação e passa a ser compreendida como componente legítimo da diversidade cultural.

Pagni (2024b) destaca que esse modelo desafia as formas tradicionais de acessibilidade e inclusão, baseadas na conformidade com padrões normativos. Ao invés disso, propõe que a norma seja a própria diferença — em outras palavras, a singularidade de cada existência deve ser reconhecida e valorizada como tal. Nessa visão, o pesquisador é convocado a assumir uma postura crítica e engajada, capaz de desestabilizar estruturas sociais que historicamente relegaram as minorias a posições de marginalização.

Para o autor, a teoria *Crip* amplia o olhar além do modelo social e médico, afirmando que a deficiência não deve ser reduzida a uma condição a ser reabilitada ou aceita, mas sim reconhecida como parte da diversidade cultural e da diferença. Para ele, o modelo questiona as definições tradicionais da deficiência e sugere uma nova perspectiva, na qual a norma seria a diferença e a singularidade de cada existência. Desse modo, essa teoria enfatiza o ponto de vista das próprias pessoas em situação de deficiência, desafiando conceitos de acessibilidade e inclusão baseados na conformidade com padrões previamente estabelecidos (Pagni, 2024b).

Portanto, Pagni (2024b) acrescenta que a ascensão do modelo pós-social sugere uma transformação ética na forma como a deficiência é significada e assumida como foco de estudo. O pesquisador, além de se conectar com suas próprias experiências, deve reconhecer seu papel dentro de um mundo que muitas vezes relega as minorias a posições desfavoráveis. Assim, torna-se necessário adotar uma postura crítica e engajada, que permita desestabilizar estruturas normativas e promover mudanças reais na sociedade.

Essa visão possibilitou o desenvolvimento de novas perspectivas de heterogeneidade e transformação social, voltadas para um futuro mais justo e igualitário, nas palavras de Pagni (2024b). As lutas e os movimentos sociais,

caracterizados pela diversidade e pela defesa das diferenças, tornaram-se impulsionadores de outras formas de resistência e emancipação (Collins, 2021), neste movimento referenciado por ele.

Dentro dos estudos críticos sobre deficiência, a interseccionalidade vem sendo apontada como uma ferramenta útil para tensionar padrões de normalidade historicamente sustentados pelo modelo médico, que reproduz opressões relacionadas à branquitude, masculinidade, gênero e sexualidade (Collins, 2021). Em ambas as teorias, a interseccionalidade contribui para uma análise sócio-histórica das relações de poder que moldam a experiência da deficiência. Essa abordagem permite identificar como os corpos dissidentes resistem à normalização e à violência estrutural, reivindicando novas formas de existência e reconhecimento social (Pagni, 2024b).

Esta ferramenta tem sido fundamental para os estudos de críticos e de análise das desigualdades, conectando teoria e prática na luta por direitos e reconhecimento social, a partir dos estudos de Collins (2021). A interseccionalidade se caracteriza neste contexto de estudos uma potente aliada para pensar em categorias como raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade e deficiência, demonstrando como esses elementos interagem para estruturar sistemas de poder e determinar as experiências humanas.

Nesse aspecto, possibilita uma ampliação das análises do modelo social, reconhecendo que os corpos nos quais a deficiência se manifesta são atravessados também por outras categorias sociais, como raça, gênero e classe. Dessa forma, essa abordagem fortalece a crítica ao modelo médico, aprofundando a concepção da deficiência como uma construção sociocultural vinculada às relações de poder, conforme assegura Pagni (2024b).

Ao problematizar as formas de percepção do mundo por pessoas em situação de deficiência, esse modelo questiona como a experiência da deficiência é socialmente construída. Ele propõe uma releitura da racionalidade, da linguagem e da expressividade em diferentes condições, como a maneira de enxergar na cegueira, expressar-se na surdez e compreender no autismo e na deficiência intelectual. Além disso, examina as identidades corporais e as interseções entre capacidade física, sexualidade, gênero e raça, demonstrando como as normas sociais impõem categorias dominantes e marginalizadas, chegando a enunciar uma Filosofia da deficiência. Nesse sentido, as comunidades de pessoas em situação de deficiência, suas culturas e práticas de conhecimento estruturam-se em singularidades e modos alternativos de existência dentro de um mundo possível (McRuer, 2006; Pagni, 2024b).

A esse respeito, Pagni (2024b) salienta que a categoria *deficiente* não deve ser analisada isoladamente, pois as pessoas em situação da deficiência

pertencem a um gênero, uma classe social e uma etnia, fatores que influenciam sua posição na sociedade e ampliam as opressões vividas. Esses questionamentos refletem os indícios de uma terceira geração do modelo social ou ainda, sobretudo pós-social, que aprofunda as discussões sobre o corpo e sua posição social dentro de um sistema interseccional de poder.

Ao ser aplicada como ferramenta de análise e de estudos da deficiência, a interseccionalidade evidência como as barreiras sociais, culturais e atitudinais atuam para marginalizar, estigmatizar e inferiorizar indivíduos. Assim, ela propõe uma reformulação do modelo social da deficiência, inserindo-o dentro de um contexto mais amplo de opressões socioculturais, baseado na Teoria da diferença e na Filosofia da deficiência como propõe Pagni (2024b).

Já a teoria *Crip* parece enunciar a deficiência por uma teorização que estabeleça a normalidade através da diversidade cultural e da diferença, denominando identidade do sujeito em condição de deficiência. Questionando as definições dos modelos mais recentes, enfatizando mais do que suas lutas, o seu ponto de vista, em que a norma seria a diferença e a singularidade de cada existência, de cada forma de ser no mundo, aparecem novas modos de compreendê-la conforme afiança Pagni (2024b). A teoria *Crip* questionará a exclusão dos símbolos da diferença ou sua redução a uma estrutura, como a deficiência, os corpos doentes e aleijados (Gavério, 2017), no qual a pessoa em situação de deficiência interseccionada com outros signos, tornam visíveis mais do que suas lutas, mas a sua percepção de mundo, na singularidade de cada ser no mundo (Pagni, 2024b).

De acordo com Pagni (2024b) nestas duas vertentes teóricas, há uma contribuição na perspectiva interseccional, para uma análise sócio-histórica das relações de poder que a compreendam. Assim, identificar quem sobressai a violência do corpo, e a resistência à intersecção nessas relações (Pagni, 2024b) que, por conseguinte, ainda pouco parece ter provocado uma mudança ética das/nas pesquisas em educação das pessoas em situação de deficiência. Para ele, o pesquisador, além de se conectar com suas próprias experiências, deve se envolver com um mundo que é o seu, por estar em uma posição minoritária e desfavorável ao mundo atual, quando será necessário contrastar, criticar e nele se colocar, com posições capazes de desestabilizá-lo, para que seja capaz, necessariamente, de se transformar.

Essa visão, segundo Collins (2021), contribuiu para a ampliação da perspectiva sobre a heterogeneidade das transformações sociais em direção a um futuro mais justo, impulsionado pelas lutas e pelos movimentos sociais marcados pela diversidade das diferenças.

Essa perspectiva tem desdobramentos significativos na área da Educação. A interseccionalidade, aplicada à filosofia da educação, revela as fragilidades das

instituições escolares diante da presença de corpos diversos. Ela convoca uma formação humana comprometida com a inclusão e a escuta sensível (Pagni, 2024a).

Debates como esses tem impulsionado orientações de criação de normativas e políticas públicas voltadas para os direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, destaca-se a implementação de políticas de inclusão escolar desde o final do século XX, que garantem o direito à escolarização em escolas comuns – desde a primeira infância até a Educação Superior. Tais políticas enunciam que as instituições de ensino deve ser um espaço de convivência com a diferença, promotora de relações sensíveis, acolhedoras e emancipatórias, especialmente, influenciados pelo modelo social da deficiência (primeira e segunda geração de estudos) provocam outros modos de pensar formação educacional destas, como se pretende referenciar a seguir:

Confluências do modelo social na formação educacional da pessoa em situação de deficiência

O modelo social da deficiência representa uma mudança de paradigma na forma de compreender de formação educacional da pessoa em situação de deficiência. O modelo social propõe que as dificuldades enfrentadas por essas pessoas no ambiente educacional/escolar decorrem, majoritariamente, das barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais impostas pela própria organização escolar.

Segundo Bisol et al. (2017), essa abordagem desloca o foco da limitação individual para o contexto social, afirmando que é a instituição de ensino, enquanto espaço historicamente excludente, que deve se transformar para garantir o direito à educação. Essa concepção influencia diretamente as políticas públicas educacionais, na medida em que exige que o sistema educacional seja repensado para acolher a diversidade humana, reconhecendo os sujeitos com deficiência como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Nesse sentido, a escolarização em uma perspectiva inclusiva passa a ser compreendida como parte fundamental do exercício da cidadania e da construção de uma sociedade mais justa e democrática. A seguir, apresenta-se um quadro com os principais princípios educacionais que fundamentam (ou fundamentaram) o histórico da escolarização de pessoas em situação de deficiência.

Quadro 3

Princípios que orientam(ram) formação educacional da pessoa em situação de deficiência

MODELOS DE COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA			
TÓPICO	MODELO MÉDICO	MODELO SOCIAL	MODELO PÓS-SOCIAL
FUNDAMENTOS EDUCACIONAIS	Fundamenta-se na busca pela ordem, categorização e repetição de práticas homogêneas. Valoriza a normalidade e considera a deficiência como desvio a ser corrigido. Rejeita a contaminação da diferença e do “outro”.	Baseado nos princípios da educação inclusiva, considera intolerável a segregação de pessoas com deficiência. Influenciado pelos movimentos sociais, propõe a escola como espaço para o exercício da cidadania e o reconhecimento das diferenças.	Propõe uma perspectiva crítica da educação inclusiva. Enfatiza o papel da escola na construção de sentidos para a deficiência, considerando aspectos como dor, cuidado, interdependência e singularidade. Questiona práticas normativas e abre espaço para novas formas de educar e acolher.
MODALIDADE ESCOLAR	Predomina a segregação: instituições filantrópicas, escolas especiais por tipo de deficiência, classes especiais ou grupos separados da sociedade considerada “ativa” e “normal”. Baseado em princípios integracionistas.	Defende o acesso à sala de aula comum como primeira opção de matrícula, conforme diretrizes legais (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001). Institucionaliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto em documentos como a Nota Técnica nº 4/2014.	Reinterpreta as demandas escolares a partir da singularidade de cada sujeito. Valoriza o atendimento pedagógico individualizado, com recursos didático-pedagógicos específicos. Propõe novas estratégias para educar e cuidar, considerando as necessidades e contextos de cada estudante.
PÚBLICO-ALVO	Pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação	Ampliação do público-alvo para incluir pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação.	Enfatiza que a sociedade é responsável pela deficiência imposta às pessoas. Valoriza o olhar singular sobre cada sujeito e a necessidade de eliminar barreiras físicas, atitudinais e simbólicas.
PRÁXIS PEDAGÓGICA	Ênfase na discussão de doenças, com foco médico mais do que pedagógico. Reduz a deficiência à condição clínica.	A escola torna-se espaço possível para a convivência com a diferença. Reconhece que presença e matrícula não são, por si só, sinônimos de inclusão. Valoriza o respeito, o acesso e a aprendizagem efetiva	Propõe mudanças sistêmicas nas estruturas escolares para acolher a diversidade. Reconhece os estudantes como sujeitos de direitos e propõe a reconstrução da escola a partir de suas vivências e potencialidades.

OUTROS ASPECTOS	Deficiência como tragédia individual, desvantagem ou falha biológica. Necessita de diagnóstico e laudos. Conceito baseado na alteração do estado “normal” — em excesso ou em falta.	Reivindicação de direitos, acessibilidade e combate à discriminação. Presença do modelo médico ainda é percebida no cotidiano escolar, inclusive por profissionais da educação, conforme apontam notas técnicas e pesquisas.	Amplia a concepção do modelo social, fundamentando-se na teoria da diferença. Considera a deficiência como fenômeno socio-cultural, relacional e múltiplo. Enfatiza subjetividades e experiências singulares como base para repensar práticas e políticas escolares.
------------------------	---	--	--

Nota. Elaboração própria, com base em Bisol et al. (2017), Pagni (2024b), Diniz (2007), Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

Os dados apresentados no Quadro 3 evidenciam como cada modelo teórico da deficiência repercute de forma distinta na organização das instituições de ensino, nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. A análise das modalidades de ensino, dos fundamentos educacionais e das concepções de sujeito revela a necessidade de transição para modelos mais críticos e inclusivos, capazes de enfrentar as múltiplas formas de exclusão e de valorizar a diversidade como princípio educativo.

As instituições de ensino desde a educação infantil ao ensino superior, tem sido considerada como espaço onde desigualdades sociais, raciais, de classe e de gênero se manifestam e impactam diretamente as experiências e os resultados da aprendizagem (Collins, 2021). Ainda assim, a interseccionalidade, enquanto ferramenta de análise na educação inclusiva e na prática pedagógica em suas múltiplas modalidades e níveis – da educação comum à educação especial – permanece pouco explorada.

Pagni (2024b) aponta que os indicadores sociais da diferença conferem visibilidade a certos corpos, diferenciando-os nas instituições educacionais e nos espaços sociais. A presença de pessoas em situação de deficiência, por sua vez, impõe às instituições de ensino o desafio de reavaliar e transformar suas práticas pedagógicas, curriculares e normativas, com vistas a promover uma inclusão que vá além do mero acesso ao ensino. Incluir um corpo “deficiente”, “transgênero”, “negro”, “mulher” ou “pobre” na escola não significa isolá-lo, tratá-lo clinicamente ou forçá-lo a se adequar à norma do microssistema escolar. Ao contrário, trata-se de reconhecer os marcadores sociais da diferença e promover a construção de uma identidade subjetiva, garantindo que essas singularidades sejam respeitadas e valorizadas.

A interseccionalidade, enquanto ferramenta teórica, permite uma reflexão mais profunda sobre os efeitos dessas diferenças no contexto da educação

inclusiva. Nesse mesmo horizonte, Pagni (2024b) inaugura uma nova perspectiva ao abordar a temática a partir da Filosofia da Deficiência na Educação. Essa abordagem possibilita o reconhecimento das restrições e desafios estruturais ainda presentes na área, ao mesmo tempo em que propõe o enfrentamento do paradoxo do corpo deficiente e das possibilidades de uma educação que seja, de fato, inclusiva. Ao ir além da análise das condições institucionais e das dinâmicas micropolíticas do ambiente acadêmico, essa perspectiva busca desafiar e subverter as hierarquias de poder, garantindo que a diferença seja afirmada e respeitada nesses espaços.

Nessa linha, Collins (2021) enfatiza que ensinar sobre diversidade não deve ser compreendido como um problema, mas como uma oportunidade. As propostas baseadas na interseccionalidade oferecem novos olhares sobre a diferença e possibilitam o desenvolvimento de programas educacionais que capacitam os estudantes a enfrentar desigualdades relacionadas à segregação racial, social e étnica. Esse processo fomenta espaços de expressão e identificação, nos quais identidades raciais, étnicas, sexuais e de gênero podem ser reconhecidas e legitimadas. A educação, assim, torna-se um meio potente de democratização das diversidades, promovendo equidade e reconhecimento social.

As contribuições do modelo pós-social da deficiência para os processos de desenvolvimento educacional da pessoa em situação de deficiência revelam a urgência de uma mudança estrutural na forma como as instituições compreendem e respondem à diferença. Ao deslocar o foco da limitação individual para as barreiras sociais, esse modelo oferece uma perspectiva mais crítica, que responsabiliza a instituição de ensino e o sistema educacional pela produção e reprodução das desigualdades.

A partir da leitura de Bisol et al. (2017), torna-se evidente que a deficiência não deve ser pensada como uma falha a ser corrigida, mas como uma expressão legítima da diversidade humana, cuja presença desafia a normatividade nestes espaços e convoca a reinvenção das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. A instituição, nesse sentido, não pode se limitar a garantir acesso, mas precisa se constituir como espaço de escuta, reconhecimento e afirmação das singularidades. Incluir não é apenas permitir que o “outro” entre, mas transformar o espaço para que esse outro possa existir de forma plena, sem precisar se adequar às normas excludentes.

Diante das reflexões apresentadas, torna-se evidente que pensar a deficiência sob a ótica do modelo social — e, mais recentemente, do modelo pós-social — exige um comprometimento radical com a transformação das estruturas de ensino e sociais, no país. Esta por sua vez, longe de ser apenas um espaço de aprendizagens

e desenvolvimento educacional, é também um território de disputas simbólicas, onde se definem quais corpos têm direito de existir, aprender e ser reconhecidos.

A interseccionalidade emerge, nesse contexto, como uma ferramenta indispensável para compreender como se articulam diferentes formas de opressão e privilégio, e como elas impactam o desenvolvimento acadêmico de pessoas em situação de deficiência. Mais do que um conceito, trata-se de um posicionamento ético e político, que convoca educadores, pesquisadores e gestores a romperem com lógicas normativas e excludentes.

Portanto, o desafio que se impõe à educação contemporânea não é apenas técnico ou pedagógico, mas ético e político: trata-se de criar espaços institucionais em que a diferença não seja tolerada, mas celebrada; em que a inclusão não seja estratégia de gestão, mas princípio estruturante da convivência democrática.

Considerações finais

O presente capítulo buscou contribuir para o alargamento do debate sobre os modelos de compreensão da deficiência, entendendo-a não como uma condição essencial do sujeito, mas como uma construção social, histórica, política e cultural. Por meio da revisão de autores como Bampi et al. (2010), Bisol et al. (2017), Piccolo (2022), Martins e Louzada (2022), Martins et al., (2022a; 2022b) e Pagni (2024b), foi possível destacar as transformações conceituais que marcam a passagem do modelo médico ao social, e, mais recentemente, às perspectivas pós-sociais, que desafiam as estruturas normativas da sociedade contemporânea.

Ao deslocar o foco da deficiência da dimensão biológica para os contextos sociais e simbólicos, os estudos aqui analisados evidenciam que a exclusão de pessoas em situação de deficiência é produto das barreiras institucionais, culturais, comunicacionais e atitudinais que sustentam uma lógica capacitista. Essa lógica, como apontam diferentes autores (Piccolo, 2022; Martins et al. 2022a; e Pagni, 2024a; 2024b), se ancora na ideia de um corpo ideal normatizado, que silencia e subalterniza outros modos de existência.

A potência dos estudos pós-sociais da deficiência, inspirados por teorias *queer*, *crip* e feministas interseccionais, está em reposicionar a deficiência não como um déficit, mas como uma expressão legítima da diversidade humana. Autores como McRuer (2006), Collins (2021) e Collins (2021) nos convocam a repensar as estruturas de poder e os regimes de verdade que definem quem pode ou não pode habitar determinados espaços sociais, como a escola e a universidade.

Ao assumir a deficiência como um acontecimento — tal como propõem Bárcena e Vilela (2006) — somos convidados a entender as experiências dos

sujeitos em situação de deficiência como processos dinâmicos, relacionais e constantemente (re)significados nas interações sociais. Nesse contexto, a interseccionalidade emerge como uma ferramenta analítica e política indispensável para compreender as múltiplas opressões e os atravessamentos que constituem essas subjetividades.

Garantir escuta e reconhecimento a esses sujeitos não é apenas uma exigência ética, mas um imperativo político que deve orientar as práticas educativas e os marcos teóricos da formação acadêmica. Isso exige romper com abordagens assistencialistas e biomédicas, ainda presentes nas políticas públicas e na cultura escolar, e apostar em propostas que afirmem as singularidades como valor e não como exceção.

Conclui-se, portanto, que o grande desafio contemporâneo está em manter abertos os espaços institucionais e teóricos à transformação, reconhecendo que as identidades são múltiplas, e que a deficiência é um campo de disputa, invenção e resistência. Caminhar rumo a uma sociedade mais democrática e inclusiva passa por reconstruir nossos olhares, políticas e práticas para que todos os corpos possam ocupar, com dignidade e potência, os espaços que lhes foram historicamente negados.

Referências

- Bampi, L. N. S., Guilhem, D., & Alves, E. D. (2010). Modelo social: Uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(1), 123–140. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400022>
- Bárcena, F. & Vilela, E. M. (2006). *A fragilidade do humano: educação e ética no tempo da globalização*. Artmed.
- Battistella, L. R., & Brito, C. M. M. (2002). Tendências e reflexões: Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). *Acta Fisiátrica*, 9(2), 98–101. <https://doi.org/10.5935/0104-7795.20020003>
- Bisol, C. A. B., Pegorini, N. N., & Valentini, C. B. (2017). Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, 24(1). <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>
- Brandão, V. R., & Martins, S. E. S. O. (2025) Inclusão no ensino superior: desafios e avanços nas políticas de educação para estudantes em situação de deficiência no Brasil. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 12 (2). <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2025.v12n2.e025028>.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade*. Boitempo.
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (2009, agosto 25). 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. Diário Oficial da União.
- Organização Mundial da Saúde. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- Diniz, D. (2007) *O que é deficiência*. Braziliense.

- Gavério, M. A. (2017) Nada sobre nós, sem nossos corpos!: O local do corpo deficiente nos disability studies. *Revista Argumentos*, 14(1), 95-117. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1158>
- Goffman, E. (1980) *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4a ed.). LTC.
- Jagose, A. (1996) *Queer theory: An introduction*. New York University Press.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015, julho 7) Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, seção 1. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Martins, S. E. S. O., & Louzada, J. C. A. (2022) Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira. *Educação e Filosofia*, 36(76), 65-96. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-61976>
- Martins, S. E. S. O., Ciantelli, A. P. C., Oliveira, D. C. & Segura, A (2022a). Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior. *Revista Argentina de Educación Superior* (RAES), v. XV, p. 44-59. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1717/1388>
- Martins, S. E. S. O; Ciantelli, A. P. C, Nunes, L. C. A. (2022b). Políticas censitárias em universidades públicas da América Latina: a não palavra como lugar de escuta e compreensão de estudantes na situação da deficiência. *Revista Cocar*. Dossiê: Inclusão, diversidade e diferença no ensino superior, (13) 1-28. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4780>
- McRuer, R. (2006) *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York University Press.

- Oliver, M. J. (1999) Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle. In R. J. Flynn & R. Lemay (Eds.), *A quarter-century of normalization and social role valorization* (pp. 163–174). University of Ottawa Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1cn6s45.8>
- Organização Mundial da Saúde. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Edusp.
- Organização das Nações Unidas. (1998). *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140457>
- Pagni, P. A. (2024a, Verão). A deficiência como problema filosófico: O pensar “deficiente” e sua potência instituinte na instituição escolar. *Kalagatos*, 21(3). <https://doi.org/10.52521/kg.v21i3.13903>
- Pagni, P. A. (2024b). Deficiência, interseccionalidade e suas inflexões teóricas: Outras perspectivas para a pesquisa educacional e desafios à educação inclusiva. *Roteiro*, 49, Artigo e35462. <https://doi.org/10.18593/r.v49.35462>
- Piccolo, G. M., & Mendes, E. G. (2012). Dialogando com Goffman: Contribuições e limites sobre a deficiência. *Póiesis Pedagógica*, 10(1), 46–63. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v10.19990>
- Piccolo, G. M., & Mendes, E. G. (2013). Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educação & Sociedade*, 34(123), 459–475. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>
- Piccolo, G. M. (2022). *O lugar da pessoa com deficiência na história: Uma narrativa ao avesso da lógica ordinária*. Appris. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008).
- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. (2001, setembro 14). Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, seção 1.

Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? In S. N. Barnartt & B. Altman (Eds.), *Exploring theories and expanding methodologies: Where we are and where we need to go* (pp. 9–28). Emerald Group Publishing.

Capítulo 2

Deficiência, Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior: aproximações necessárias

Lúcia Pereira LEITE¹

José Tadeu ACUNA²

Ana Paula Camillo CIANTELLI³

Gabriel Felipe Duarte AMARAL⁴

Introdução

O conceito de deficiência é caracterizado por sua complexidade, resultado de um crescente corpo de estudos e pesquisas acumulados nas últimas décadas. Esse avanço foi impulsionado por transformações políticas e econômicas em escala global, que fomentaram debates e reflexões, especialmente no campo da Educação, contribuindo para a formulação de teorias relacionadas ao ensino em diferentes níveis educacionais (Gallagher, 2004; Diniz, 2007).

Ampliado e enriquecido por diversas áreas, o campo de estudos sobre deficiência encontrou aporte na Psicologia Histórico-Cultural a partir das contribuições de Vigotski, sendo que tais contributos favoreceram pesquisas recentes sobre as particularidades da pessoa com deficiência e o pensar em uma sociedade que responde à diversidade humana da maneira assertiva e inclusiva (Garcia,

¹ Departamento de Psicologia/Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Bauru/SP/Brasil/lucia.leite@unesp.br

² Departamento de Psicologia/Faculdade de Ciências/Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Bauru/SP/Brasil/ tadeuacuna@gmail.com

³ Doutora em Psicologia / Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Bauru/SP/Brasil/aninhaciantelli@gmail.com

⁴ Graduado em Psicologia / Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Bauru/SP/Brasil/gabriel.duarte@unesp.br

1999; Gesser et al., 2012). De fato, as teorizações sobre o fenômeno da deficiência produziram implicações e transformações socioculturais, tais como nas políticas públicas que organizam serviços e na instituição de recursos orientados às pessoas nessa condição (Piccolo & Mendes, 2013). Neste texto, enfatiza-se o debate em um contexto específico, a saber, no Ensino Superior (ES).

O acesso ao mundo universitário por parte dos indivíduos com deficiência é uma discussão que acompanhou os eventos e movimentos sociais prol inclusão datados do final do século XX e início do XXI. Em 1994 ocorreu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, nela foi elaborada a Declaração de Salamanca, que consolidou o conceito de Educação Inclusiva; No ano de 2006, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, na qual foram estabelecidas diretrizes para garantir a inclusão, acessibilidade e igualdade de oportunidades em diversas áreas, além de uma nova concepção de pessoa com deficiência, que passa a ser compreendida a partir da relação com suportes e barreiras sociais que podem ampliar ou prejudicar a participação social do sujeito nos diferentes ambientes (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI], 2015).

O Brasil ratificou esses conteúdos prol inclusão em termos de leis, decretos e normativas com o intuito de amparar o estudante com deficiência desde a Educação Infantil até a Superior, por exemplo: a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, decreto 6.949/09 e a Lei Brasileira de Inclusão (13.649/15). Foram então defendidos os direitos das pessoas com deficiência e estabelecidas diretrizes para garantir o acesso, permanência e conclusão dos seus estudos com qualidade (SECADI, 2015). A Educação Inclusiva passa a ser considerada como um paradigma que norteia o pensar, sentir e as práticas sociais dentro e fora das instituições de ensino. Neste sentido, incluir supera a simples possibilidade de matrícula nesses espaços.

Desta forma, os dispositivos legais passam a orientar transformações dentro e fora das escolas e universidades, vide o planejamento de recursos humanos, físicos e pedagógicos associados às necessidades educacionais das pessoas com algum tipo de deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e com Altas Habilidades/Superdotação. Inclusive, tais indivíduos passam a ser reconhecidos como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), serviço que visa garantir o atendimento das demandas e particularidades de aprendizagem desses sujeitos (SECADI, 2015).

Pari passu a promulgação das políticas educacionais balizadas pela reflexão sobre o entendimento da deficiência e a pessoa que se encontra nessa condição,

num viés inclusivo, houve progressivo aumento do número de matrículas das pessoas com deficiência no Ensino Superior: em 2013 houve 29.034; em 2014, 33.377; em 2015, 37.927; em 2016, 35.891; em 2017, 38.272. Em 2023, foram computadas 92.756 matrículas no Ensino Superior brasileiro (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2024).

Cabe destacar que estar presente nas Instituições de Ensino Superior (IES) não significa a certeza de melhores condições de suporte à trajetória acadêmica, porém, são indícios que permitem pensar e questionar sobre a participação social da pessoa com deficiência e seu ingressar em um nível de ensino que até 1980 não era recorrente (Ciantelli et al., 2024). Mais que isso, reflete-se que ao passo em que foi ampliada o modo de conceituar a pessoa com deficiência, articulando a outros conceitos e temáticas, houve um avanço no debate sobre seus direitos, bem como, formas de materializá-los na realidade das IES. Neste sentido, o fato de conceber influencia e se desdobra em ações a favor ou contra a pessoa com deficiência.

Leite e Lacerda (2018), Leite et al. (2021) têm focado em estudos sobre as concepções que diferentes segmentos sociais fazem sobre a deficiência e os seus possíveis desdobramentos e/ou implicações. Dessa forma, permite (re) pensar no processo de inclusão de estudantes que se encontram nessa condição. Os autores pontuam que existem formas de conceber (explicar causas, etiologia, consequências e outras articulações) e, sinteticamente, ponderam algumas perspectivas pautadas nas concepções: metafísica, que enxerga as causas e consequências da deficiência sob uma perspectiva transcendental, sobre-humana e/ou sobrenatural; biomédica, concentra o entendimento da deficiência na estrutura orgânica do sujeito; e social, cujo enfoque orbita nas condições de sociabilidade, barreiras e suportes de acessibilidade.

Mediante ao interesse do assunto sobre concepção de deficiência com alusão ao Ensino Superior, os objetivos deste trabalho são: examinar o uso do termo deficiência e sua relação com outros termos que estejam associados e realizar apontamentos de como estes conceitos podem servir de base para favorecer a inclusão de estudantes universitários com deficiência nas IES, a partir de uma revisão bibliográfica.

Método

O texto pauta-se numa pesquisa de revisão bibliográfica de natureza exploratória e integrativa, incorporando elementos narrativos, conforme indicado por Vosgerau e Romanowski (2014). Esse tipo de abordagem proporciona

o exame de produções científicas que compartilham uma mesma área de conhecimento e/ou temática, permitindo uma visão abrangente do investigado. Segundo Noronha e Ferreira (2000, p. 191), esse método contribui para a identificação do “estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.” Assim, busca-se compreender como diferentes perspectivas abordam o objeto de estudo, promovendo uma análise ampliada.

Com essa metodologia, é viável selecionar e examinar estudos tanto empíricos quanto teóricos, qualitativos ou quantitativos, identificar a evolução de um determinado campo de saber mediante a reflexão das lacunas na produção científica e suas respectivas discussões que possam suprir esses espaços. De acordo com Brum et al. (2015) esse tipo de investigação não se destina à replicação de pesquisas, mas concentra-se no exame da qualidade e da relevância do conteúdo revisado a ser tratado. Contudo, a definição de critérios claros de busca e procedimentos sistemáticos de análise é indispensável para garantir a consistência e a validade dos debates propostos.

O processo de revisão foi estruturado em seis etapas, com base nas orientações de Noronha e Ferreira (2000), Vosgerau e Romanowski (2014) e Brum et al., (2015). Essas etapas incluem: a) a definição de questões de investigação e/ou hipóteses a partir de uma temática previamente selecionada; b) o estabelecimento de critérios claros de inclusão e exclusão, considerando o lócus da pesquisa e os descritores ou palavras-chave pertinentes; c) a realização do levantamento bibliográfico, seguido da descrição detalhada de informações como autor, data, local de publicação, objetivos, metodologia, resultados e conclusões dos documentos que atendam aos critérios estabelecidos; d) a sistematização, organização e categorização do material coletado, a fim de viabilizar sua análise com base nos objetivos propostos pelo pesquisador; e) a análise e discussão do conteúdo selecionado; e, por fim, f) a elaboração de conclusões que sintetizam o estado da arte sobre o tema investigado.

As questões estabelecidas para o estudo foram: como os artigos levantados compreendem a deficiência? Tratam-se de concepções articuladas com conceitos de inclusão e de acessibilidade? Pode-se afirmar que as concepções estejam em uma perspectiva social de deficiência? Estes conceitos articulados permitem discutir e repensar os suportes e barreiras de acessibilidade no ES? Como podem auxiliar na formulação de políticas públicas educacionais e institucionais no ES?

O lócus de pesquisa escolhido por conveniência e familiaridade dos pesquisadores foi o portal de periódicos ProQuest, uma vez que ele e todas as suas empresas associadas fazem parte da Clarivate, uma provedora líder global de

serviços de informação bibliográfica, além de incluir outros indexadores como Web of Science, Ex Libris e Innovative.

Os critérios de inclusão foram artigos em inglês publicados entre o período de 2018 a 2022, os quais deveriam abordar a temática Inclusão no Ensino Superior, a partir da Psicologia ou áreas correlatas à Educação. Os critérios de exclusão podem ser entendidos como aqueles contrários aos de inclusão, todavia, foram excluídos estudos no formato de teses, dissertações, monografias, livros, cartilhas, artigos de revisões teóricas ou bibliográficas, trabalhos repetidos, que não estivessem na íntegra e/ou disponíveis para download.

Foram dinamizados os operadores booleanos com os seguintes descritores: “*concept of disability*” OR “*disability concept*” AND “*higher education*” AND “*education inclusion*” AND “*Psychology*” AND “*Scholarly Journals*”. Isso permitiu reunir 75 artigos os quais foram lidos na íntegra aplicando os critérios de inclusão, o que resultou em sete trabalhos selecionados para a análise.

Optou-se por elaborar uma planilha no editor de texto *Excel* para facilitar o processamento e posteriores análises. As células da tabela foram reservadas para serem preenchidas com o título do artigo; o ano de publicação; os nomes dos autores; periódico da publicação indexada; resumo traduzido para o português. Posteriormente, avançaram-se duas colunas as quais foram completadas com uma síntese dos objetivos e dos principais resultados e discussões. O quadro a seguir ilustra a amostra construída:

Quadro 1
Classificação dos artigos selecionados (n=7)

Referência	Objetivos	Principais resultados e discussões
Leite e Lacerda (2018)	Delimitar parâmetros para elaborar um modelo conceitual de discussão sobre os diferentes aspectos do fenômeno da deficiência.	Apresentação de uma escala de concepções de deficiência pautadas em quatro diferentes concepções com possibilidades de análises distintas: biológica, psicossocial, histórico-cultural e metafísica.
Ndlovu (2019)	Discutir e problematizar como grupos minoritários enfrentam diferentes dificuldades de acesso ao ensino superior.	As barreiras devem ser entendidas e discutidas de maneira interseccional sob uma perspectiva decolonial para que possam ser conscientizadas e efetivamente superadas.
Bartz (2020)	Investigar como os programas governamentais e as políticas públicas contribuem para a acessibilidade da pessoa com deficiência no Ensino Superior.	Diante da multiplicidade das barreiras no acesso e permanência no Ensino Superior, o protagonismo das pessoas com deficiência nesse debate é crucial para uma verdadeira transformação.

Referência	Objetivos	Principais resultados e discussões
Moreno-Rodríguez et al. (2021)	Discutir a articulação entre programas para a inclusão no ES com a Agenda 2030 de sustentabilidade no contexto universitário.	A conceituação da deficiência alinhada a uma agenda de sustentabilidade no ES promove capacitação humanizada para futuros profissionais.
Valle-Floréz et al. (2021)	Discutir as diferentes barreiras de acessibilidade no ES e como pensar sua superação.	A discussão sobre acessibilidade na vida universitária perpassa diferentes cargos das instituições e requer uma formação alinhada com as diferentes concepções de deficiência.
Sniatecki et al. (2021)	Investigar experiências e aspectos positivos de ser um estudante universitário com deficiência.	Apesar dos desafios existentes no ES, cinco temas mostram-se positivos de ser um estudante com deficiência: auto-aceitação; empatia/compreensão; defesa e ensino de outros; experiências e oportunidades de relacionamento únicas e motivação/determinação/perseverança.
Radlińska et al. (2021)	Investigar as atitudes em relação às pessoas com deficiência física entre estudantes universitários da área da saúde.	A história de vida e as experiências anteriores e atuais à formação universitária podem ou não contribuir para atitudes positivas em relação às pessoas com deficiência.

Nota. Elaborado pelos autores

O estudo dos artigos foi orientado pela perspectiva qualitativa e fundamentada em alguns princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2006). Com o uso desta sistemática, é possível criar grupos temáticos considerando o significado dos elementos que o compõem. Por outro lado, também é possível definir categorias anteriores à análise do texto, de forma que o coletado responda aos intentos do pesquisador. Neste sentido, foi possível criar duas grandes categorias considerando as discussões feitas pelos autores dos artigos que recorreram aos conceitos de Deficiência, Inclusão e Acessibilidade, para debater os achados de suas pesquisas. Mais que isso, foi possível levantar hipóteses e reflexões sobre o processo de inclusão no Ensino Superior brasileiro.

Resultados e discussões

A categorização aplicada aos sete artigos permitiu construir dois grupos temáticos, a saber: 1. Estudos que discutem proposições de superação de barreiras de acessibilidade vivenciadas pelas pessoas com deficiência no ES; 2. Estudos que enfatizam o debate sobre compreensões da deficiência e como podem servir de base para a elaboração de políticas públicas educacionais e institucionais, além de ações de apoio às pessoas com deficiência. O bloco 1 é

composto por quatro trabalhos que são de Ndlovu (2019), Bartz (2020), Valle-Floréz et al., (2021), Sniatecki et al., (2021). Por sua vez, constituem o grupo 2 três artigos que são de Radlińska et al. (2021), Moreno-Rodriguez et al., (2021) e Leite e Lacerda (2018). A seguir, são apresentados alguns apontamentos sobre os estudos que compõem os grupos A e B.

Análise do grupo 1

A partir dos estudos de Ndlovu (2019), Bartz (2020), Valle-Floréz et al., (2021) e Sniatecki et al., (2021) é possível reconhecer que existem elementos que dificultam ou inviabilizam o ingresso e/ou a permanência da pessoa com deficiência no ES. Ou seja, se configuram como barreiras de acessibilidade as quais são compreendidas como fatores, atitudes, contextos ou estruturas que dificultam ou impedem o acesso e a plena participação de pessoas com deficiência nas IES. Essas barreiras podem ser físicas, comunicacionais, atitudinais, pedagógicas, institucionais ou tecnológicas, as quais geram impactos profundos na trajetória educacional, profissional e na saúde das pessoas com deficiência. A leitura dos autores supracitados permite compreender que identificar, nomear e reconhecer os efeitos dessas barreiras no trato e convívio com as pessoas com deficiência se faz necessário, pois esta ação orienta o provimento de suportes e superação de barreiras.

Para a promoção da inclusão no ES, é preciso entender as extensões das barreiras e dos entraves encontrados nesse ambiente de formação em diversos aspectos que permeiam a vida universitária e a participação acadêmica do estudante com deficiência. Não obstante, é oportuno considerar as dimensões da Acessibilidade como parâmetro de análise das condições de participação mais efetiva desse público. Isso significa se atentar às políticas institucionais para pessoas com deficiência, fluxo e gestão institucional de informação e serviços de apoio, tecnologias assistivas, intérpretes de LIBRAS, metodologias de ensino adaptadas às necessidades educacionais específicas, respeito e integração entre as pessoas. Caso esses elementos estejam aquém do esperado, é preciso investir em ações que os atualizem e requalifiquem.

Dentre as ações apontadas para a superação dessas barreiras no ES, Bartz (2020) destaca: promover escuta e diálogo entre estudantes e professores para entender as barreiras e encontrar soluções comuns; promover formação dos docentes visando o uso de métodos de ensino inclusivos, como o Design Universal da Aprendizagem; compreender melhor os motivos pelos quais os professores negam certos direitos aos seus alunos para poder intervir com mais

assertividade, planejar e implementar palestras universitárias sobre o tema, a partir da realidade e necessidades dos estudantes da instituição.

Em complementar, Valle-Floréz et al., (2021) reafirmam a importância da acessibilidade pedagógica, ou seja, de ofertar informações qualificadas ao professor, sugerindo não apenas programas de formação inicial e em serviço aos docentes, mas cursos/oficinas que tratem sobre adaptação curricular, abordagens ativas da aprendizagem, diversificação de métodos de ensino e avaliação, e o uso de tecnologias da informação e comunicação. Sugerem fomentar a participação e certificação dos professores nessas formações como indicadores de desempenho e promoção profissional. Os autores indicam que os professores podem contribuir para o bom relacionamento entre os pares e a integração social desses jovens nas instituições.

Além destas ações, destaca-se a necessidade de se atentar para as barreiras invisíveis, históricas, culturais e atitudinais que contribuem com a manutenção das desigualdades, discriminações e opressões sofridas pelas pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais. Nessa direção, faz-se importante um olhar interseccional para os diferentes marcadores sociais e culturais (gênero, raça/etnia, classe socioeconômica, orientação sexual, religião, etc.) para compreender os obstáculos enfrentados por estudantes com deficiência, que de acordo com Ndvolu (2020), devem ser entendidas e discutidas de maneira interseccional sob uma perspectiva decolonial. Segundo o autor, é preciso consciência e conscientização por parte dos próprios estudantes com deficiência e da comunidade sobre as causas invisíveis e profundas dos obstáculos enfrentados e que haja união entre outros grupos oprimidos na luta pelos seus direitos, visando transformações estruturais, culturais e práticas nas IES e na sociedade, posteriormente (Ndvolu, 2020).

No artigo de Sniatecki et al., (2021) são investigadas as experiências e aspectos positivos de ser um estudante universitário com deficiência, destacando que os participantes lidam bem e aceitam a deficiência, a compreendem e lutam por seus direitos, advogando pela causa e ensinando outros sobre o tema, possuem bons amigos e mostram-se pessoas motivadas, determinadas e perseverantes, fatores que segundo os autores devem ser trabalhados em intervenções e fortalecidos nos estudantes para melhor desempenho pessoal e de sucesso acadêmico, frente aos desafios vividos na universidade. Tratam-se de fatores investigados e sinalizados igualmente por Ciantelli e Leite (2022), Ciantelli, Martins e Leite (2024) e Ciantelli, Leite e Martins (2024), que defendem a disponibilidade de redes de apoio e de suporte prático e emocional como fatores protetivos, de empoderamento e de desenvolvimento pessoal, social e

acadêmico para estudantes universitários com deficiência, tendo na atuação da Psicologia uma forte aliada nessa direção.

Em suma, o estudo dos artigos que compõe o grupo 1 permite refletir que dependendo dos suportes ou barreiras disponíveis às pessoas com deficiência no ES, os efeitos desta condição podem diminuir ou se intensificar, gerando facilidades ou dificuldades ao longo das vivências acadêmicas. Por exemplo, uma pessoa com deficiência auditiva pode participar e acompanhar as aulas desde que exista um intérprete de LIBRAS e outras adaptações pedagógicas. Porém, se esses recursos não existirem ou não disporem de certa qualidade, existirão barreiras à sua participação que certamente prejudicarão seu aprendizado. Nota-se que o olhar é deslocado para a interação da pessoa com seu contexto e não reduzido a sua condição tal como discutido por Acuna (2022), abordando a concepção social de deficiência.

Análise do grupo 2

A partir dos estudos de Radlińska et al. (2021), Moreno-Rodriguez et al., (2021) e Leite e Lacerda (2018) entende-se que a deficiência é complexa e multifacetada, historicamente determinada pelas forças que estabelecem os modos e meios da produção da vida humana. Em uma rápida digressão, olhando para a tratativa da pessoa com deficiência nas diferentes civilizações passadas, identificam-se ideias de extermínio, exclusão sumária, chacota, assistencialismo, hospitalização, correção(adaptação) e integração social para com ela. Isso mostra que o conceito de ser uma pessoa com deficiência é mutável e se articula a outros, uma vez que a tratativa se alterou ao longo dos tempos.

Essa mutabilidade do conceito de deficiência revela conexão com as concepções de Homem, sociedade e direitos que prevalecem em cada época da história humana. A maneira como os indivíduos são compreendidos — enquanto sujeitos dotados, ou não, de capacidades e potencialidades — reflete as estruturas sociais, culturais, de valores, econômicas e políticas que moldam as relações humanas. Sob essa perspectiva, a deficiência não pode ser reduzida a uma condição intrínseca ou exclusivamente biológica, mas deve ser vista como uma construção social, cultural e histórica, resultante das interações entre as características individuais com o contexto, levando em conta o que é considerado como típico e adequado pela sociedade.

A partir do final do século XX, observa-se que a pessoa com deficiência passou a ser reconhecida não mais como um objeto ou “coisa” a ser ajustada ou corrigida, mas como um sujeito pleno de direitos (Acuna, 2022). Esse movimento

é fruto de lutas sociais que destacaram a diversidade como característica essencial do ser humano. A noção de que o desenvolvimento humano é multifacetado implica reconhecer que as diferenças não representam desvios de uma norma idealizada, mas variações naturais e legítimas. Nesse sentido, a deficiência deixa de ser uma marca de inferioridade e se torna um aspecto da pluralidade humana.

Leite e Lacerda (2018), Leite et al. (2021) defendem que a perspectiva social de deficiência desloca o olhar tradicionalmente centrado no que é considerado como déficit ou incapacidade da pessoa para as condições socioculturais que perpassam suas experiências. Sob essa ótica, antes de rotular uma pessoa como incapaz ou deficitária é fundamental examinar os contextos nos quais ela está inserida. Muitos ambientes, sejam eles físicos, sociais ou institucionais, são projetados com base em um modelo normativo de funcionalidade, que privilegia um tipo específico de corpo, mente ou comportamento, enquanto exclui aqueles que apresentam características diferentes e que não se ajustam a esse padrão.

Além disso, numa compreensão social de deficiência, é preciso apreender ainda as interações sociais que a pessoa com deficiência experimenta ao longo da sua vida, visto que as barreiras sociais impostas pela sociedade, causadas por atitudes, estruturas e normas sociais, podem influenciar positivamente ou negativamente na inclusão desses sujeitos nas diferentes esferas da sociedade (Paleari et al., 2024).

Segundo Radlińska et al. (2021) e Moreno-Rodriguez et al. (2021), são as barreiras inerentes a mentalidade das sociedades, de cada tempo histórico, que levam à estigmatização e exclusão social de pessoas com deficiência e que, portanto, faz-se necessário analisar e modificar atitudes negativas e, consequentemente, concepções equivocadas. Para os autores, essas mudanças podem começar no ES, dotando os graduandos e futuros profissionais de diversas áreas de conhecimentos, de reflexões, ferramentas e habilidades para lidarem com a complexidade da diversidade humana.

Assim, compreendendo que as políticas públicas são formuladas e influenciadas por valores, atitudes, comportamentos, demandas e necessidades de uma dada sociedade e que a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (SECADI, 2015) é um instrumento potente para o reconhecimento de justiça social, igualdade, equidade e inclusão social, defendendo um modelo social de deficiência, Moreno-Rodriguez et al. (2021) propuseram a implementação de uma formação interdisciplinar obrigatória para todos os alunos da graduação de uma universidade da Espanha, cujo tema foi a acessibilidade e o Design Universal, com o objetivo de formar profissionais mais comprometidos com a diversidade e a inclusão.

Todavia, é comum observar em IES no Brasil, que a falta ou baixa qualidade de acessibilidade gera barreiras para estudantes com deficiência, as quais potencializam dificuldades ou os exclui sumariamente do contexto. No entanto, em vez de reconhecer essas falhas estruturais e investir em soluções que contemplem a diversidade, recorre-se à culpabilização do indivíduo que diverge do padrão, distanciando-se de um modelo social de deficiência. Essa culpabilização funciona como uma estratégia para evitar a atualização de recursos humanos, físicos e pedagógicos, uma vez que adaptar ambientes e práticas educativas para acolher diferentes necessidades é visto como oneroso (Acuna, 2022).

Essa postura não só perpetua atitudes negativas, opressivas, levando à exclusão, mas reforça a ideia equivocada de que a deficiência está na pessoa, ignorando que ela surge da interação entre as características do indivíduo e as barreiras sociais e contextuais impostas pelo ambiente. Diversificar recursos pode ser um desafio inicial, mas é um investimento necessário para a construção de espaços inclusivos e para o reconhecimento da diversidade como valor fundamental de qualquer sociedade democrática.

É importante enfatizar que a perspectiva social da deficiência não nega que certas condições biológicas possam acarretar dificuldades ou mesmo prejuízos à saúde e ao bem-estar dos sujeitos. Essas questões existem e merecem atenção. No entanto, o ponto central é que culpabilizar o sujeito por não se adequar a padrões normativos e, conseqüentemente, negar a ele o acesso a recursos adaptados, é uma postura desumana (Gesser et al., 2022). Essa lógica é contrária à inclusão, pois incluir pressupõe a valorização da diversidade e a criação de condições que permitam a plena participação de todos, independentemente de suas características. Adaptar ambientes, práticas e recursos não é uma questão de conveniência, mas de justiça social e respeito à dignidade humana.

Em suma, a partir do estudo dos artigos que compõe o grupo 2, é possível pontuar ainda que a compreensão de deficiência, a partir do modelo social, deve ser entendido e articulado com outros conceitos, como o de acessibilidade e inclusão, conforme previsto na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e na LBI (SECADI, 2015). A deficiência não pode ser separada das condições do ambiente e das barreiras que este impõe. Um espaço que não seja acessível e que não reconheça a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, com as mesmas prerrogativas de qualquer outro indivíduo, jamais poderá ser considerado inclusivo. Inclusão, nesse sentido, exige a eliminação de barreiras — físicas, sociais, atitudinais e pedagógicas — e a construção de contextos que respeitem e acolham a diversidade humana em sua totalidade. Sem acessibilidade, a inclusão se torna um discurso vazio, incapaz de promover

a transformação necessária para uma sociedade igualitária em direitos e equitativa em oportunidades (Acuna, 2022).

Interface entre os achados nos grupos 1 e 2

Os dois grupos de artigos compartilham uma base comum, que parte de uma concepção social de deficiência e articula os conceitos de inclusão e acessibilidade como eixos fundamentais para compreender e transformar as condições enfrentadas por pessoas com deficiência no ES. Ambos os blocos destacam que a deficiência não é uma condição estritamente individual ou biológica, mas uma construção social que emerge da interação entre as características dos sujeitos, a cultura e as barreiras impostas pelo ambiente. Essa perspectiva reforça que a inclusão depende da eliminação dessas barreiras e da criação de condições que valorizem e acolham a diversidade humana.

No grupo 1, o foco recai sobre a identificação e superação das barreiras de acessibilidade (físicas, comunicacionais, atitudinais, programáticas, metodológicas etc.) nas IES. Esse bloco sublinha a necessidade de criação de políticas institucionais e ações práticas que promovam suporte efetivo e adaptação de recursos para estudantes com deficiência.

O grupo 2 complementa essa discussão ao contextualizar historicamente a deficiência como um fenômeno multifacetado, diretamente relacionado às concepções de Homem e sociedade. Traz à tona como a percepção da deficiência evoluiu de uma marca de inferioridade para um reconhecimento de pluralidade, ressaltando que a inclusão exige não apenas infraestrutura acessível, mas também um reposicionamento cultural, social e ético em relação à diversidade.

Entende-se que os achados dos dois grupos convergem na crítica à culpabilização do indivíduo com deficiência por sua inadequação a padrões normativos, destacando que essa prática perpetua a exclusão e desresponsabiliza as instituições de seus deveres de adaptação. Além disso, reforçam que acessibilidade e inclusão estão intrinsecamente conectadas, enfatizam que sem a eliminação de barreiras e o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos, a inclusão permanece uma idealização inatingível. Essa intersecção entre as discussões demonstra que a promoção da inclusão no ES ultrapassa a revisão das práticas institucionais, implicando num compromisso ético, político imbricado com a justiça social e o respeito à dignidade humana.

Os artigos analisados permitem identificar elementos necessários para avançar no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ES, ponderando as barreiras, discutindo proposições de superação destas, garantia de direitos e

chamando a atenção para a relevância de compreender a representação social da deficiência. Entretanto, embora sejam fundamentais para a construção de um arcabouço teórico robusto, é crucial que mais estudos empíricos sejam realizados. Essas pesquisas devem entrar em contato direto com as barreiras de acessibilidade vivenciadas nas instituições e implementar intervenções envolvendo os diferentes personagens que compõem as IES, como gestores, docentes, técnicos e estudantes.

Isso parece importante, pois quando se planeja e executa ações de promoção de inclusão e acessibilidade no ES, a análise da prática cotidiana tem o potencial de revelar nuances e particularidades que escapam à análise teórica inicial, uma vez que as intervenções atuam sobre um recorte específico da realidade, permitindo olhar integral e clínico. Dessa forma, os resultados produzidos por intervenções podem atualizar, ressignificar e ampliar modelos, perspectivas e abordagens inclusivas. Além disso, é importante não perder de vista que um olhar interseccional sobre os diferentes marcadores sociais que se inter cruzam com a deficiência, ou seja, é preciso relacioná-la a classes de gênero, étnicas, socioeconômica, entre outras, quando se pensa em compreender, propor e alterar culturas.

Diante dessa conjuntura, estudos teóricos e de intervenção mediados pela Psicologia, em interface com outras áreas do conhecimento, parecem ser um caminho promissor para contribuir significativamente com o preenchimento da lacuna entre os princípios inclusivos estabelecidos nas políticas educacionais e sua implementação nas IES, visto que os dispositivos legais prol inclusão da pessoa com deficiência, por exemplo a LBI (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), não oferece métodos concretos ou ferramentas práticas para sua execução, apesar de trazer princípios sobre o que é inclusão, acessibilidade, deficiência e o que deve ser feito para promovê-las.

Sendo assim, questões centrais como os impasses acerca das relações de poder dentro das instituições, a resistência e atitudes de alguns setores e as limitações financeiras para os investimentos necessários, não são suficientemente consideradas ou abordadas nela. Isso cria uma lacuna significativa entre a formulação teórica e a aplicação prática, dificultando a efetivação da inclusão e revelando a necessidade de um esforço conjunto para alinhar políticas, práticas e recursos.

Nessa direção, a Psicologia, como ciência comprometida eticamente com o ser humano e com a manutenção dos seus direitos, zelando pelo seu cuidado, saúde e bem-estar, deve assumir práticas e pesquisas comprometidas com a inclusão social de grupos que por muito tempo foram oprimidos e tiveram seus direitos negados, como é o caso da pessoa com deficiência, enfrentando o capacitismo e as concepções biologizantes presentes nos diversos espaços educacionais (Ciantelli et al., 2017).

Além disso, o psicólogo(a) pode desempenhar diferentes papéis fundamentais no ES, como criar e oferecer redes de suporte e apoio a estudantes com deficiência, como grupos psicoeducacionais interventivos, visando promoção de escuta, consciência crítica e reflexiva e ações de empoderamento, bem como pode promover ações de sensibilização e conscientização sobre deficiência, inclusão e acessibilidade, desconstruindo mitos, estereótipos, atitudes e concepções errôneas presentes na comunidade acadêmica, de modo a contribuir para a construção de políticas públicas educacionais e institucionais (Ciantelli & Leite, 2022; Ciantelli, Martins & Leite, 2024).

Por fim, ao adotar como referência a Psicologia Histórico-Cultural tem-se um olhar prospectivo sobre o desenvolvimento humano, que privilegia as potencialidades dos sujeitos em vez de se deter nas dificuldades impostas por contextos não adaptados. Assim, intervenções baseadas nessa abordagem têm o potencial de não apenas oferecer suporte direto às pessoas com deficiência, mas também transformar as estruturas institucionais, pedagógicas, políticas e culturais que perpetuam barreiras para a efetiva participação da pessoa com deficiência

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica em tela foi motivada pelos seguintes questionamentos: como os artigos levantados compreendem a deficiência? Tratam-se de concepções articuladas com conceitos de inclusão e de acessibilidade? Pode-se afirmar que as concepções estejam em uma perspectiva social de deficiência? Estes conceitos articulados permitem discutir e repensar os suportes e barreiras de acessibilidade no ES? Como podem auxiliar na formulação de políticas públicas educacionais e institucionais no ES?

Procedida a revisão bibliográfica, chegou-se ao entendimento que os conceitos de Inclusão, Acessibilidade e Deficiência utilizados nos artigos analisados permitem discutir e repensar os suportes e barreiras de acessibilidade no Ensino Superior. No entanto, é essencial destacar que essa articulação conceitual não pode se basear em qualquer perspectiva de deficiência, mas sim numa perspectiva social, que compreende a deficiência como uma categoria de análise que emerge das interações entre as características dos sujeitos e as condições impostas pelo contexto cultural e datadas historicamente.

Essa visão descentraliza a ideia de déficit intrínseco ao indivíduo e direciona o olhar para os contornos socioculturais e estruturais que perpassam as experiências das pessoas com deficiência nos diversos contextos dos quais ela participa ou não. Ademais, o estudo mostra que se faz necessário compreender

a deficiência numa visão interseccional com outros marcadores sociais e culturais, situação essa que passou recentemente a ser explorada pela literatura.

Para pensar em inclusão de maneira efetiva acredita-se que é preciso adotar uma perspectiva social da deficiência, que reconhece a pessoa considerada nesta condição como alguém de direitos, com suas potencialidades, e não como um ser limitado por características biológicas. O conceito de inclusão, portanto, está intimamente associado à maneira como se compreende a deficiência e a pessoa nesta situação.

Incluir, nesse sentido, significa promover mudanças estruturais e culturais nas IES, de modo a superar as barreiras que impedem a participação mais efetiva dos categorizados como estudantes com deficiência. Isso implica a necessidade de promover suportes de acessibilidade nas suas dimensões – físicas, comunicacionais, atitudinais, programáticas e pedagógicas – criando ambientes que acolham e respondam às suas particularidades. Somente ao superar essas barreiras, o conceito de inclusão se materializa deixando de se configurar como um termo abstrato e idealizado.

Nessa direção, foram destacadas algumas possibilidades de superação das barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência no contexto universitário: promoção de escuta e diálogo entre estudantes e professores, buscando soluções comuns; realização de formações iniciais e em curso destinadas aos professores, visando o uso de práticas, métodos, avaliações de ensino inclusivo; promoção de bons relacionamentos entre os pares e integração dos estudantes a partir da mediação do professor; assegurar a participação dos professores em cursos de formação inclusiva através de bonificações e promoções de carreira; realização de palestras sobre a temática a comunidade universitária, conscientizando todos, inclusive os estudantes com deficiência sobre as barreiras invisíveis, históricas, culturais, atitudinais que continuam oprimindo e discriminando pessoas com deficiência; promoção de união entre grupos oprimidos na luta por transformações estruturais, culturais e práticas nas IES; promoção de práticas interventivas que visem o desenvolvimento pessoal dos estudantes com deficiência, trabalhando a autoaceitação, a autoadvocacia, a autodeterminação, o empoderamento, etc., de modo a contribuir com seu sucesso acadêmico.

Para além destas sugestões, os artigos analisados nesta revisão integrativa também ressaltam que as atitudes da comunidade acadêmica diante do processo de inclusão de pessoa com deficiência devem ser investigadas e analisadas, pois podem favorecer ou não práticas, políticas e culturas inclusivas no contexto universitário, apontando que todos os futuros profissionais devem ser dotados de conhecimentos e habilidades para lidarem com a complexidade e diversidade

humana e estarem comprometidos com a pauta da deficiência. Assim, a implementação de uma formação interdisciplinar sobre temas como “acessibilidade e design para todos”, bem como de outros temas interseccionais a temática, obrigatória a todos os alunos de graduação das instituições, parece ser uma estratégia eficaz para a promoção da inclusão dentro e fora dos muros das universidades.

Por fim, o estudo avança ao propor que estudos teóricos e de intervenção, mediados pela Psicologia entrelaçada com outras áreas correlatas, podem ser um caminho promissor para contribuir significativamente com o preenchimento da lacuna entre os princípios inclusivos estabelecidos nas políticas educacionais e sua implementação nas IES, com uma abordagem estratégica para a promoção da acessibilidade, para a desconstrução de conceitos de deficiência capacitistas, individualizantes e patologizantes e para auxiliar na elaboração de políticas públicas e institucionais inclusivas no Ensino Superior.

Referências

- Acuna, J. T. (2022). *Acessibilidade pedagógica ao universitário com transtorno do espectro autista: Contribuições da psicologia à prática docente*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru]. Repositório Institucional Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/217201>
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bartz, J. (2020). All inclusive?!: Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education. *Education Sciences*, 10(9), 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>
- Brum, C. N., Zuge, S. S., Rangel, R. F., Freitas, H. M. B., & Pieszak, G. M. (2015). Revisão narrativa da literatura: Aspectos conceituais e metodológicos na construção do conhecimento da enfermagem. In M. R. Lacerda & R. G. S. Costenaro (Orgs.). *Metodologias da pesquisa para a enfermagem e saúde: Da teoria à prática* (pp. 123–142). Moriá.
- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2022). Psicologia e inclusão: Uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no ensino superior. *Educação e Filosofia*, 36(76), 97–132. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60803>
- Ciantelli, A. P. C., Leite, L. P., & Martins, M. H. (2024). O que faço com o que fizeram de mim?: A identidade de Universitários com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19(00), 1–20, Artigo e024142. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19614>
- Ciantelli, A. P. C., Leite, L. P., & Nuernberg, A. H. (2017). Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 303–311. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121119>

- Ciantelli, A. P. C., Martins, M. H. M., & Leite, L. P. L. (2024). Inclusão de estudantes com deficiência na universidade: Retratos do Brasil e de Portugal. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 13(1), 1–21. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n1a2024-71966>
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Gallagher, D. J. (2004). The importance of constructivism and constructivist pedagogy for disability studies in education. *Disability Studies Quarterly*, 24(2). <https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/489/666>
- Garcia, R. M. C. (1999). A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: Contribuições vygotskianas. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, 1(1), 42–46. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519>
- Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F. (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557–566. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>
- Gesser, M., Zirbel, I., & Luiz, K. G. (2022). Care for disabled people with complex dependency: A matter of justice. *Revista Estudos Feministas*, 30(2), Artigo e86995-en. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286995>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo da educação superior 2023: Divulgação dos resultados*. https://drive.google.com/file/d/1L-cvozBGL1cMB1T8G44dF8ETV-2YU7ZD/view?usp=drive_link
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015, julho 7). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, seção 1. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

- Leite, L. P., & Lacerda, C. B. F. D. (2018). The construction of a scale on the conceptions of disability: Methodological procedures. *Psicologia USP*, 29(3), 432–441. <https://doi.org/10.1590/0103-65642018109>
- Leite, L. P., Cardoso, H. F., & Oliveira, T. D. (2021). Escala intercultural de concepções de deficiência: Construção e estudos psicométricos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, Artigo e0208, 573–588. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0208>
- Moreno-Rodriguez, R., Diaz-Vega, M., Lopez-Bastias, J. L., & Espada-Chavarria, R. (2021). Online training in accessibility and design for all: A tool to train post-COVID inclusive graduates. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), Artigo 12582. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312582>
- Ndlovu, S. (2019). Access into professional degrees by students with disabilities in South African higher learning: A decolonial perspective. *African Journal of Disability*, 8, Artigo a514, 1–12. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.514>
- Noronha, D. P., & Ferreira, S. M. S. P. (2000). Revisões de literatura. In B. S. V. Campello, B. V. Cendón, & J. M. Kremer (Orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais* (pp. 191–198). UFMG.
- Paleari, A. P. G., Quevedo, A. L., Leite, L. P., & Barbosa, C. G. (2024). Concepções de deficiência em universitários: Revisão sistemática da literatura. *Perspectivas Contemporâneas*, 19, Artigo e02442. <https://doi.org/10.54372/pc.2024.v19.3787>
- Piccolo, G. M., & Mendes, E. G. (2013). Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educação & Sociedade*, 34(123), 459–475. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>

- Radlińska, I., Kozybska, M., & Karakiewicz, B. (2021). Attitudes of Polish medical and health sciences students towards persons with physical disabilities using the MAS-PL Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), Artigo 7787. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157787>
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (2015). *Orientações para a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192
- Sniatecki, J. L., Ashton, J. R., Perry, H. B., & Snell, L. H. (2021). Positive aspects of disability among college students. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2), 150–161. <https://doi.org/10.1108/JRIT-09-2019-0069>
- Valle-Flórez, R. E., Caso Fuertes, A. M., Baelo, R., & García-Martín, S. (2021). Faculty of education professors' perception about the inclusion of university students with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), Artigo 11667. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111667>
- Vosgerau, D. S. A. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: Implicações conceituais e metodológicas. *Revista diálogo educacional*, 14(41), 165–189. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

Capítulo 3

Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior e a Construção de uma Cultura de Acessibilidade nas Universidades

Josemery Araújo ALVES¹

Maria Helena Venâncio MARTINS²

Francisco Ricardo Lins Vieira de MELO³

Introdução

Um dos desafios da sociedade é o enfrentamento dos obstáculos relevantes à garantia de direitos à educação de segmentos sociais historicamente vulneráveis, como às Pessoas com Deficiência e Neurodivergentes, considerando um ambiente favorável a acessibilidade, equidade e inclusão no ensino superior (Tobbell et al., 2021; Widyastuti et al., 2021; Alves, Martins, et al., 2024).

Dentre os desafios educacionais, é possível contextualizar várias fases vivenciadas pelos estudantes com deficiência, “a exclusão, separação e isolamento em relação às demais pessoas; a fase de proteção, voltada para o assistencialismo; a fase da integração, na qual as pessoas com deficiência precisavam se adequar aos sistemas e; mais recentemente, a fase de inclusão.” (Linhares et al., 2024, p.454).

¹ Programa de pós-graduação em Turismo (PPGTUR)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)/Natal/RN/Brasil/josemery.alves@ufrn.br

² Universidade do Algarve/ Centro Universitário de Investigação em Psicologia (CUIP),Portugal/ mhmartins@ualg.pt

³ Departamento de Fisioterapia/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)/Natal/RN/ Brasil/ricardolins67@gmail.com

Nas últimas décadas, o ensino superior tem passado por sucessivas transformações no sentido de democratizar o acesso, mas ainda reflete traços de seleção e exclusão de grupos não tradicionais, como os estudantes com deficiência. De assinalar que, apesar do número mais expressivo de ingressantes, a permanência e a conclusão dos estudos com sucesso, continua a ser um processo desafiador, evidenciando que ainda há uma longa jornada a ser percorrida pelas universidades (Costa & Pieczkowski, 2020; Moriña et al., 2020).

O acesso à educação básica é atualmente reconhecido como um direito de todos, bem como, a possibilidade de ingresso no ensino superior, defendendo diversos investigadores que as instituições precisam dispor de uma série de medidas que possibilitem a permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas, sendo necessário providenciar desde infraestrutura física, aparato intelectual e recursos humanos que atendam às demandas diversas desses estudantes. Para isso, as instituições de ensino superior devem se adaptar às demandas desse público, com reestruturação dos pilares da universidade no que tange ao ensino, pesquisa e extensão (Alves, Cavalcante, et al., 2024; Lima & Carmo, 2023; Malheiro & Schlünzen, 2020).

É válido ressaltar que a Educação Inclusiva envolve ajustes no sistema educacional, no qual a adaptação deve acontecer do ambiente acadêmico para o indivíduo, e não o inverso, viabilizando práticas de acessibilidade para todos (Chernukha et al., 2021). Investir em acessibilidade, campanhas educativas de sensibilização e formação, programas de tutoria em educação inclusiva, combate ao *bullying* e promoção de eventos sobre neurodiversidade são ferramentas que podem contribuir para construção de instituições mais conscientes sobre inclusão (Alves, Martins, et al., 2024).

Assim, para as instituições dispor de oportunidades para todos, implica combater a discriminação e definir estratégias de participação efetiva dos estudantes com deficiência no ambiente universitário, com metodologias adequadas, adaptações, recursos, avaliações e dispositivos que promovam a inclusão desde o acesso, viabilizando condições de permanência e conclusão com sucesso (Malheiro & Schlünzen, 2020; Martins et al., 2018).

As políticas públicas que amparam a educação inclusiva estão muito voltadas às crianças, no entanto, com as orientações internacionais que defendem a inclusão e acessibilidade para todos, as instituições de ensino superior têm vindo a publicar dispositivos legais para conduzir suas práticas pedagógicas aos jovens/adultos com necessidades educacionais diferenciadas (Moriña & Martins, 2024; Stăiculescu et al., 2022).

O crescimento significativo de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, tem vindo a impulsionar a necessidade de conscientizar sobre adaptações e aprofundar os estudos nesse campo do conhecimento tão abrangente (Baptista et al., 2022; Konur, 2006). Em decorrência disso, a nível de pós doutorado, foi desenvolvido pesquisa de intercâmbio cultural e institucional entre Portugal (UALg) e Brasil (UFRN), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), cientes que além de promover a internacionalização do ensino, é possível orientar direcionamentos de atuação para o contexto de ambos os países, notadamente, para os órgãos/setores de inclusão e acessibilidade das universidades (Alves, Martins, et al., 2024).

De maneira geral, diante das demandas específicas, as instituições de ensino superior têm adotado setores especializados para estabelecer protocolos de acompanhamento para os estudantes com deficiência, com distintas denominações, tais como Núcleos de Acessibilidade, Setor de Inclusão, Gabinete de Necessidades Especiais, Núcleos de Educação Inclusiva (Costa & Pieczkowski, 2020, p.14), Núcleos de Apoio a Inclusão, Secretarias de Inclusão e/ou acessibilidade, Comissão de inclusão e/ou acessibilidade, dentre outros.

Na perspectiva dos estudantes com deficiência, a acessibilidade no âmbito universitário requer planejamento dos currículos, orientação profissional dos funcionários, utilização de tecnologias educacionais, empatia e qualificação dos professores no que se refere às adaptações no processo de ensino-aprendizagem (Moriña & Carballo, 2020; Sanchez-Díaz & Morgado, 2023).

Stăiculescu et al. (2022) refletem que apesar dos desafios, a adaptação das práticas pedagógicas à diversidade de aprendizagem dos alunos é um processo crucial para o sucesso acadêmico, sendo o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) uma alternativa promissora. De fato, na última década vários investigadores têm defendido que a construção de uma Universidade Inclusiva deve basear-se na flexibilidade para fornecer uma resposta proativa à diversidade, constituindo-se o DUA uma mudança de paradigma no caminho para a Inclusão (Carballo et al., 2024).

Fundamentando-se nos requisitos de acessibilidade do Desenho Universal ao campo da educação, o *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2011), desenvolveu uma estrutura que prioriza múltiplos meios de acesso ao currículo, com vista à eliminação dos obstáculos que se colocam à aprendizagem e procura otimizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Assinale-se que, como pressuposto crucial o DUA defende que as barreiras para a aprendizagem não são inerentes às capacidades dos estudantes, mas que estas advêm da interação com métodos e materiais inflexíveis (Rose & Meyer, 2002). Neste sentido, deve ser priorizado o planejamento do apoio

necessário para os estudantes, em vez de ser durante o ensino, ou *a posteriori* a modificação das instruções e materiais (Unal et al., 2020).

Sobre demandas de formação na esfera de práticas inclusivas do DUA, persistem dificuldades em virtude do desconhecimento das necessidades educacionais específicas desses estudantes, das metodologias e estratégias adaptativas (Baptista et al., 2022; Moriña et al., 2020; Aguilar et al., 2019).

Neste sentido, Gonçalves et al. (2024) ponderam sobre os desafios das universidades para eliminar barreiras de acessibilidade no que tange a comunicação, acessibilidade física, informação, transporte, metodologia, dentre outros. Nesse ínterim, diversos investigadores têm alertado para a urgência de práticas inclusivas no ensino superior (Moriña, 2024; Baptista et al., 2022; Costa & Pieczowski, 2020). Consubstanciando o que a literatura científica da área tem vindo a defender, a presente pesquisa pretende disseminar conhecimento e contribuir para o avanço científico à nível internacional, ao delinear diretrizes para uma educação mais inclusiva, voltado às pessoas com deficiência que são impactadas em decorrência das diversas barreiras no ensino superior.

Como problemática de pesquisa, almeja-se analisar **“Como as universidades têm se posicionado diante a estruturação de diretrizes inclusivas e práticas acessíveis para os estudantes com deficiência?”** Nesse sentido, foram mapeadas ferramentas (estratégias) com impacto para a inclusão de estudantes com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas em diversas instituições de ensino superior, e assim, nortear diretrizes com orientações para construção de um ambiente universitário mais inclusivo e acessível.

Procedimentos metodológicos

O estudo é descritivo-analítico, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa e do tipo documental. A pesquisa qualitativa não está focada apenas nos resultados e/ou produtos, mas sim, no processo e contexto como um todo, por isso, tendem a analisar os dados de maneira indutiva (Bogdan & Biklen, 1994; Triviños, 2008; Pesce & Abreu, 2013).

Trata de uma revisão sistemática da literatura com intuito de compreender a estruturação das instituições, visando à construção de uma cultura acadêmica mais acessível, perante as adversidades da educação inclusiva no ensino superior. Para tanto, adotou-se os direcionamentos de Sampaio e Mancini (2007) para a revisão sistemática, envolvendo a definição da pergunta problema, estratégias adotadas para uma busca assertiva, critérios de inserção e/ou eliminação dos artigos que irão compor a análise.

Para suporte teórico do estudo, utilizou-se como recurso de pesquisa a plataforma de Inteligência Artificial *Scispace*, acesso pelo *typeset.io*, o qual permite o recrutamento dos artigos nas principais bases de dados de pesquisa, em consonância com a problemática apontada, ampliando o alcance e levantamento de perspectivas científicas de grande impacto a nível internacional. Nesse sentido, Guimarães et al. (2024, p.2) mencionam que a “IA, ao possibilitar análises mais eficientes de grandes conjuntos de dados, desempenha um papel crucial na identificação de padrões complexos e na geração de *insights* inovadores.”

Para tanto, foi possível além de identificar os artigos compatíveis com os objetivos do estudo, a plataforma dispõe de uma síntese de cada pesquisa, com a opção de estabelecer categorias de análise, no qual foram selecionadas as abas para uniformização dos resultados, contendo: os *insights*, objetivos, metodologia, principais resultados e contribuições de cada estudo levantado, seguindo para análise apenas os artigos validados após essa verificação minuciosa.

Para ampliar o escopo da pesquisa no *scispace*, teve como referência a pergunta norteadora do estudo (em inglês): “What are the key factors that contribute to the success of inclusive learning environments in higher education institutions?”. Optou-se pela plataforma por permitir identificar *papers* aderentes a partir do cruzamento de pesquisas em conexão com a problematização do estudo, diferencial em relação aos demais bancos de dados científicos. Na primeira seleção, o sistema apontou 37 pesquisas em harmonia com a questão norteadora, sendo necessário inserir também as palavras chave (*keywords*) para filtragem mais fidedigna dos objetivos do estudo, nomeadamente: “*inclusion*”, “*higher education*”, “*student with disabilities*” and “*accessibility*”, os termos que nortearam os campos de busca. A IA tem sido aliada nas pesquisas científicas, respeitando as condutas éticas, contribuindo significativamente para resultados que ultrapassam os limites da capacidade humana no que tange a análises de alta complexidade e profundidade, com apontamentos que ultrapassam a capacidade de métodos tradicionais (Guimarães et al., 2024).

Na aba de pesquisa avançada, foram estabelecidos outros critérios de seleção para definir as publicações, por isso, delimitou-se a busca sistemática apenas para os *papers*, de acesso aberto e compreendendo o recorte temporal das publicações entre 2019 e 2024, ou seja, centrou-se em uma análise pautada nos últimos 5 anos de contribuições sobre a temática.

Assim, foram filtrados 24 estudos aderentes aos parâmetros definidos, com criação automática de um quadro atendendo às especificidades delimitadas para apresentação dos artigos sugeridos (*insights*, métodos, objetivos,

resultados e contribuições), servindo de parâmetro para validação dos artigos com potencial para integrar a revisão de literatura.

Por último, para fins de definição dos artigos que permaneceram para análise integral, além do resumo e palavras chave, fez uso da ferramenta disponibilizada no *scispace* “*chat with paper*” sendo possível identificar se o artigo realmente estava em consonância com os pré-requisitos da investigação. Com esse recurso, foram excluídos 6 artigos que não corresponderam ao escopo do estudo, seja pelas limitações de idioma (um escrito em ucraniano e outro em russo); dois tratavam sobre o contexto do ensino remoto em decorrência da pandemia do COVID 19; um *paper* dava ênfase apenas às barreiras de inclusão; e por fim, um estudo com análise limitada a estudo de caso, com amostra de apenas um estudante com deficiência.

Ao refinar a seleção com todos os aspectos citados, do total de 24 pré-selecionados, 6 foram excluídos, em decorrência dos resultados não estarem em harmonia com os objetivos almejados como explicitado anteriormente, restaram 18 artigos (em inglês, espanhol e/ou português) que foram analisados na íntegra para revisão sistemática da literatura, pautada em uma cultura de acessibilidade universal e princípios sobre inclusão no ensino superior, corroborando com as discussões ora apresentadas. Portanto, serão apresentados apontamentos teóricos, contribuições, proposições de diretrizes e encaminhamentos para novas abordagens científicas.

Educação inclusiva e o ensino superior

As deficiências compreendem barreiras funcionais, como limites no tocante à função visual, auditivas e de fala, questões físico-motoras, transtornos emocionais e comportamentais, de aprendizagem e outras problemáticas, conectados às restrições ambientais (Widyastuti et al., 2021), além da neurodiversidade conectada as deficiências invisíveis, dificultando ainda mais os parâmetros de inclusão e acessibilidade (Moriña, 2024).

Nesse sentido, a educação inclusiva contempla ações de natureza política, cultural, social e pedagógica, envolvendo liderança e processos dinâmicos para superar as limitações do sistema tradicional em direção a atitudes de justiça social e acesso para todos. Assim, a presença concreta de estudantes com deficiência em salas de aula, suscitam implicações positivas para práticas inclusivas, confrontando a lógica da exclusão (Lister et al., 2022; Lustosa & Ribeiro, 2020; Rosa et al., 2020).

O paradigma da inclusão educacional contempla a pedagogia humanista, centrado em fundamentos teóricos pedagógicos no tocante ao uso de métodos

adequados e formas de aprendizagem, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento psicofísico dos estudantes (Chernukha et al., 2021).

Pesquisas de Moriña et al. (2020) sugerem que a inclusão é um caminho viável, no qual as deficiências precisam sair da ótica da dificuldade, para serem acolhidas como uma perspectiva valorosa para uma universidade que avança e se afasta da lente do déficit, cientes que todo aluno é importante e tem algo a compartilhar, seja para a própria instituição e/ou para sociedade. Negligenciar a inclusão implica no aumento de pedidos de adaptações, reclamações, baixo rendimento e evasão de estudantes com deficiência e/ou outras demandas educacionais específicas (Pearson, Lister & Coughlan, 2019).

As impressões negativas sobre as deficiências, e suas características, são potencializadas em decorrência do desconhecimento e compreensão do assunto. A partir das vivências e dos princípios de Design Universal para a Aprendizagem (DUA), as instituições passam a acolher a temática pela vertente do modelo social e de educação inclusiva (Carballo et al., 2021; Moriña, 2024).

A missão de educação inclusiva envolve a identificação e eliminação das barreiras à acessibilidade (Lister et al., 2022). Nesse ínterim, instituições de ensino superior de todo o mundo têm pautado os discursos em aspectos morais e diretrizes legislativas, centrados nas responsabilidades enquanto espaços para inclusão de estudantes com diferentes necessidades e/ou deficiências (Dalton et al., 2019; Pearson, Lister & Coughlan, 2019).

As políticas públicas para educação inclusiva no ensino superior ainda são escassas, cabendo às próprias instituições delinear estratégias e aplicar diretrizes que assegurem o acesso, permanência, socialização e êxito dos estudantes com deficiência (Aguilar et al., 2019; Gutiérrez & San Martín, 2020; Stăiculescu et al., 2022; Taffi & Clifton, 2022). De assinalar que as universidades têm autonomia para gerenciarem a inclusão educativa por meio de processos e regulamentos internos, com normativas que viabilizem acessibilidade, estimulando as possibilidades acadêmicas e monitorando suas implicações no ensino universitário (Lustosa & Ribeiro, 2020; Paz-Maldonado, 2020).

No entanto, ainda assim continuam a existir lacunas nos apoios ao processo de ensino-aprendizagem, com limitações no tocante às ferramentas de avaliação e adaptação curricular (Taffi & Clifton, 2022). É neste sentido que diversos investigadores como Chernukha et al. (2021) continuam a defender a garantia de direitos iguais nos serviços educacionais, de forma a contribuir para que sejam criadas condições de acessibilidade para o desenvolvimento de ambientes inclusivos que promovam o desenvolvimento dos estudantes com deficiências mentais e físicas.

Cientes das adequações necessárias no processo de ensino e aprendizagem, Partington (2019) ressalta que as instituições devem liderar transformações, alinhando os desafios para promover oportunidades condizentes com a realidade atual. Dessa maneira, as práticas inclusivas na formação acadêmica encontram-se centradas na formulação de políticas públicas para acessibilidade, capacitação docente, eliminação de barreiras e estruturação de centros de apoio aos estudantes com necessidades específicas, seja vinculada a deficiências e/ou transtornos de aprendizagem (Lister et al., 2022; Paz-Maldonado, 2020).

Também Taffi e Clifton (2022) destacam em seus estudos, a relevância de serem desenvolvidas estratégias versáteis que viabilizem a inclusão e pertencimento dos estudantes com deficiência, desde programas de mentoria, orientação, tutoria, treinamento, espaços acessíveis, bolsas de apoio financeiro, treinamento do corpo docente e empatia para promover práticas inclusivas.

Corroborando com essa linha de pensamento, Stăiculescu et al. (2022, p.4) apontam algumas atitudes como patamar inicial para viabilizar experiências exitosas na educação inclusiva, envolvendo desde adaptações curriculares, pedagógicas e as devidas práticas de ensino, coerentes com as particularidades de cada deficiência, tendo impacto significativo na participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto de ensino superior.

Pearson, Lister e Coughlan, (2019) apresentam resultados do projeto IncSTEM desenvolvido em parceria com três universidades no Reino Unido “*The Open University, University of Leeds e University of Plymouth*”, que aplicaram abordagens inclusivas com níveis satisfatórios de desempenho ensino-aprendizagem e suporte aos estudantes na área de *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM). Tal projeto, de natureza inclusiva, está empenhado em avaliar, ampliar e promover práticas educacionais inclusivas, tendo o STEM como escopo do estudo, mas com perspectivas de ampliar a aplicação para as demais áreas de ensino (McPherson et al., 2019).

No mesmo sentido, Partington (2019) e Widyastuti et al. (2021) defendem que a adoção de inovação nas práticas de ensino pode ter um impacto positivo, desde que esteja conectada com as demandas de aprendizagem dos estudantes, podendo ser aliadas para a acessibilidade e inclusão da diversidade.

Dentre as ações para minimizar as barreiras na educação inclusiva a nível de ensino superior, diversos estudos apontam a qualificação docente, os programas de tutorias e trabalho colaborativo como facilitadores deste processo. A capacitação do corpo docente é crucial, considerando as limitações de reconhecer e desenvolver práticas inclusivas que muitas vezes não estiveram presentes na formação profissional, assim, nem sempre as estratégias ou adequações curriculares conseguem ser efetivadas em sala de aula (Gutiérrez & San Martín, 2020).

Nas pesquisas de Carballo et al. (2021), os participantes apontam que o treinamento do corpo docente contribuiria para eliminar muitas barreiras no contexto de sala de aula, passando a compreender a educação inclusiva como uma nova perspectiva para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, colaborando para todos os alunos e que, por sua vez, viabiliza uma mudança qualitativa nas metodologias de ensino e nas políticas universitárias.

A sensibilidade e empatia dos recursos humanos que compõem a estrutura das instituições de ensino é um parâmetro significativo para embasar soluções e acessibilidade (Taffi & Clifton, 2022; Widyastuti et al., 2021;).

Os estudos de Moriña et al. (2020) sinalizam os contributos da presença dos estudantes com deficiência nas universidades, impactando na esfera pessoal e profissional dos docentes, diante das perspectivas de capacitação para atender pré-requisitos para educação inclusiva. Nesse sentido, o convívio com pessoas com deficiência, transtornos e perturbações impacta positivamente na criação de um ambiente universitário mais inclusivo, estimulando e conscientizando estudantes, funcionários e professores a entender mais sobre as particularidades em torno das deficiências, despertando sensibilidade e empatia (Widyastuti et al., 2021).

São perceptíveis os desafios para viabilizar inclusão no ensino superior para estudantes com deficiências e transtornos de aprendizagem, no entanto, alguns estudos validaram modelos de coordenação de acessibilidade, *cases* e diretrizes que podem levar a resultados promissores e ajustáveis para outras realidades educacionais, desde que sejam aplicados com responsabilidade e comprometimento (Dalton et al., 2019; McPherson et al., 2019; Pearson, Lister & Coughlan, 2019).

Recomendações e facilitadores para educação inclusiva

Nesse tópico, serão apresentados os principais apontamentos da revisão sistemática, seguidos de proposições de diretrizes e encaminhamentos para novas abordagens científicas no que tange a inclusão educacional no âmbito acadêmico.

Os estudos analisados suscitaram direcionamentos importantes em relação à construção de uma cultura de inclusão e acessibilidade no ensino superior, sendo plausível ponderar aspectos que podem ser adaptados e incorporados nas instituições como protocolo natural, voltados para a equidade de oportunidades para toda a comunidade acadêmica.

O debate sobre as barreiras e a exclusão social têm sido vastamente apontados nas investigações científicas, mas cientes da existência de experiências promissoras, optou-se por não focar nas dificuldades, e sim, dar

ênfase ao efetivo significado transformador de atitudes inclusivas no ensino superior (Tobell et al., 2021).

Assim, destaca-se na revisão teórica os principais apontamentos:

- **Os educadores são instrumentos chave do processo** (Widyastuti et al., 2021), tendo um papel significativo como agentes de transformação e construção de valores para uma educação inclusiva, validada por princípios éticos e sociais que devem ser repassados para a comunidade acadêmica. Assinale-se que, os docentes, em sua maioria, não tiveram formação específica para lidar com a diversidade e metodologias inclusivas, por isso, o primeiro passo é acolher as demandas reais e estarem conscientes e disponíveis para uma formação profissional neste âmbito. A necessidade de capacitação é evidente e reconhecida por diversos investigadores, mas também pelos próprios docentes e estudantes, não só por ser explícita em todos os discursos, mas também porque, na prática, tratar problemas específicos não faz parte das competências dos professores, o que significa que as antigas estratégias ou adequações curriculares muitas vezes não são mais eficazes.

- **A capacitação para a educação inclusiva** (Dalton et al., 2019; Stăiculescu et al., 2022) enfrenta resistência, já que alguns docentes permanecem inflexíveis face às novas demandas, dificultando a adoção de ações recomendadas pelos núcleos de inclusão e acessibilidade. Apesar da oferta de oportunidades de capacitação em educação inclusiva, viabilizada por algumas instituições de ensino, ainda há resistência de uma parcela docente para se ajustar às novas demandas, refletindo em práticas pedagógicas que não atendem a diversidade. Preparar para além da formação técnica, centrando na construção de valores e responsabilidade de todos para uma sociedade mais justa e igualitária, pautado no modelo social de deficiência, tendo como base as atitudes, torna-se urgente e fundamental. Importante que as instituições de ensino superior incentivem esse tipo de ação como pré-requisito para qualificação e ascensão profissional.

- **A adequação de diretrizes curriculares e adoção do Desenho Universal da Aprendizagem**, (Carballo et al., 2021; Gutiérrez & San Martín, 2020; Moriña, 2024; Stăiculescu et al., 2022), é extremamente importante para que o ensino superior seja de fato verdadeiramente inclusivo. Torna-se crucial pensar além do ingresso no ensino superior, já que tão importante quanto essa etapa, é o acesso adequado, condições de permanência, e conclusão de qualidade, viabilizando melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho.

- **Uma universidade inclusiva precisa considerar todas as minorias sub representadas** (Moriña, 2024; Taffi & Clifton, 2022), ou seja, importa que

as instituições de ensino superior possam pensar além do público com deficiência, pois continua a serem notórias as dificuldades para gerenciar demandas específicas de vários grupos sub-representados (obesos, representação sexual, crenças religiosas, incapacidades temporárias, deficiências invisíveis, etc). Quando um ambiente está aberto à inclusão, todos acabam sendo inseridos, independentemente do contexto individual.

- **Programas de extensão sobre inclusão e acessibilidade** (Paz-Maldonado, 2020; Stăiculescu et al., 2022) destinados aos diversos públicos das instituições de ensino superior (estudantes, docentes, servidores, colaboradores), bem como, comunidade em geral, são fundamentais. Em consonância com um dos pilares das universidades, as práticas extensionistas devem conectar as temáticas relevantes à sociedade civil, agindo em diferentes linhas para promover conhecimento, sensibilizar e conscientizar toda a comunidade.

- **Criação de núcleos, gabinetes, secretarias, coordenações de acessibilidade e inclusão** (Carballo et al., 2021; Pearson, Lister & Coughlan, 2019; Taffi & Clifton, 2022), independente da terminologia adotada, faz-se necessário que as instituições de ensino superior sejam dotadas de unidades de gestão com equipes preparadas para a educação inclusiva, servindo de referência e direcionamentos para toda comunidade acadêmica, podendo guiar e orientar as adaptações necessárias em consonância com as particularidades de cada estudante.

- **Defender boas práticas na comunidade acadêmica, empatia, sensibilidade, conscientização e responsabilidade social** perante a inclusão de todos (Dalton et al., 2019; Stăiculescu et al., 2022; Taffi & Clifton, 2022; Widyastuti et al., 2021). Para tanto, as instituições de ensino devem estar dotadas de experiência e atitudes que possam ser difundidas e replicadas como exemplo. As campanhas de conscientização e *anti-bullying* devem fazer parte das rotinas acadêmicas, bem como, utilizar serviços de ouvidoria para combate a atos discriminatórios.

- **Cultura participativa** (Chernukha et al., 2021; Partington, 2019; Widyastuti et al., 2021), é defendido que qualquer estudante, independente de diagnóstico, considerando as particularidades e necessidades específicas de aprendizagem podem solicitar medidas universais de apoio à educação inclusiva, desde que isso se faça necessário para intermediar o processo de ensino-aprendizagem. A ação participativa e integrada de todos os sujeitos conota uma troca partilhada de conhecimento mútuo.

- **Sistema de admissão compatíveis com as demandas específicas** (Dalton et al., 2019; Gutiérrez & San Martín, 2020), importa que seja proporcionada a equidade necessária para que todos tenham oportunidades, incluindo

além do direito às vagas reservadas/cotas, estratégias acessíveis e diversificadas ferramentas de avaliação.

- **Cartilhas e manuais de orientação** (Pearson, Lister & Coughlan, 2019) para que os estudantes com deficiência possam usar, com protocolo para solicitar assistência a núcleos/ gabinetes de apoio, assim como, seus respectivos contatos. Esses tipos de informativos são recursos interessantes para guiar os procedimentos e esclarecer dúvidas, servindo de material de suporte para estudantes, docentes e coordenações de curso, com orientações e soluções alternativas para problemas que possam ser identificados.

- **Programas de tutoria para universitários com deficiência** (Aguilar et al., 2019; McPherson et al., 2019; Taffi & Clifton, 2022), assinala-se a importância das parcerias e da conexão viabilizada por trabalho coletivo entre os próprios estudantes, constituindo-se como um cenário propício para acolher a diversidade e desenvolver consciência inclusiva que ultrapassa o contexto universitário, sendo aprendizados que corroboram para eliminar preconceitos e contribuir com a formação profissional.

- **Políticas de inclusão para o ensino superior** (Aguilar et. al., 2019; Carballo et al., 2021; Gutiérrez & San Martín, 2020; Lister, et al., 2022; Lustosa & Ribeiro, 2020; McPherson et al., 2019; Paz-Maldonado, 2020; Pearson, Lister & Coughlan, 2019; Rosa et al., 2020; Stăiculescu et al., 2022), apesar da autonomia universitária, a pauta da inclusão e acessibilidade requer um comprometimento com leis nacionais e internacionais que adotem um padrão condizente com as demandas específicas dos estudantes com deficiência, no qual o direcionamento, normas e diretrizes devem partir da esfera federal na tentativa de unificar o discurso e ações, sendo compatível para todos os níveis de ensino, em especial, ao superior, que muitas vezes não tem sido contemplado com essa ênfase.

Considerações finais

A síntese ora apresentada condiz com apontamentos de estudos voltados a direcionar a constituição de um ambiente universitário mais acessível para todos. De fato, constituir uma cultura inclusiva, com recursos eficientes e de alcance global, integrando a complexidade acadêmica, e incluindo toda a comunidade, desde docentes, estudantes e pessoal administrativo/não docente, ainda é um cenário desafiador.

Ao tratar sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior, torna-se relevante ultrapassar o paradigma de dificuldade para dar ênfase nas oportunidades para a diversidade, considerando que as instituições de ensino Superior

devem disponibilizar plenas condições para que todos os estudantes tenham acesso e igualdade de oportunidades para aprender (Moriña et al., 2020).

Neste sentido, é importante que seja implementada uma cultura institucional pautada por atitudes positivas face à diversidade e inclusão, ações de sensibilização e de formação dirigidas a toda a comunidade acadêmica (Martins & Borges, 2021).

O Desenho Universal para a Aprendizagem constitui-se como uma abordagem que pretende responder às necessidades de todos os estudantes, e, sobretudo poderá contribuir para ultrapassar as barreiras à aprendizagem, flexibilizar o processo de ensino, possibilitar aos estudantes formas alternativas de acesso, participação e envolvimento na aprendizagem e, também a reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Alves, Martins & Piedade, 2024).

Os docentes têm uma grande responsabilidade na formação dos estudantes e na execução de práticas inclusivas, por isso, como agentes do processo, é requerido conhecimento e capacitação para que possam atuar em consonância com as necessidades educacionais específicas de todos os estudantes.

Com base no mapeamento realizado, o estudo destaca estratégias que podem colaborar para a educação inclusiva no ensino superior, com vários eixos de atuação, pautados na formação e capacitação, adaptações curriculares, representatividade para todas as minorias, ações de extensão e práticas acessíveis junto a sociedade, instituição de órgãos de acessibilidade e inclusão, elaboração de manuais de orientação, Programas de tutoria para estudantes com deficiências, e notadamente, políticas de inclusão na esfera nacional que contemplem a regulamentação para o ensino superior.

A pesquisa possibilitou entender como diversas instituições de ensino superior tem enxergado as diretrizes inclusivas e práticas acessíveis para os estudantes com necessidades educacionais específicas, particularmente daqueles com deficiência, e como isso tem refletido diretamente na constituição de uma cultura mais inclusiva e acessível para o âmbito universitário.

Referências

- Aguilar, N. M., Morina, A., & Perera, V. H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, Artigo e240016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240016>
- Alves, J. A., Martins, M. H. V., & Piedade, A. C. M. (2024). Ensino superior e práticas inclusivas: Os estudantes com necessidades específicas na Universidade do Algarve/ Portugal. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 11(3), Artigo e0240038. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n3.e0240038>
- Alves, J. A., Cavalcante, E. D. C., Araújo, R. F., & Oliveira, M. C. S. (2024). Inclusão e acessibilidade no ensino superior: relato da experiência no curso de turismo da UFRN. *Humanidades em Revista*, 6(2), 273–290. <https://seer.unirio.br/hr/article/view/13214>
- Baptista, R., Ferreira, M. E., Costeira, J., & Martins, M. H. (2022). Abrindo portas para a inclusão: Percepções sobre educação inclusiva e desenho universal para a aprendizagem. *Revista Docência Ensino Superior*, 12, Artigo e039486. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39486>
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Fundamentos, métodos e técnicas. In R. Bogdan & S. Bilken, *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (pp. 15-80). Porto Editora.
- Carballo, R., Morina, A., & Castellano-Beltran, A. (2024). Learning from faculty members who carry out inclusive pedagogy in Spanish universities: The importance of accessible methodologies and resources. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(1). <https://open-publishing.org/journals/index.php/jutlp/article/view/734>

- Carballo, R., Morgado, B., & Cortés-Vega, M. D. (2021). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843–859. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Center for Applied Special Technology (2011). *Universal design for learning guidelines* (Version 2.0). https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_fulltext_v2-0.doc
- Chernukha, N., Petrova, M., Vasylieva-Akhalatnykova, M., Krupnyk, Z., & Krasilova, Y. (2021). The role of the sociocultural environment of inclusion in the modern educational institution. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 211–222. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p211>
- Costa, J. M. M., & Pieczowski, T. M. Z. (2020). Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. *Educação em Revista*, 36, Artigo e208179. <https://doi.org/10.1590/0102-4698208179>
- Dalton, E. M., Lyner-Cleophas, M., Fergusson, B. T., & McKenzie, J. (2019). Inclusion, universal design and universal design for learning in higher education: South Africa and the United States. *African Journal of Disability*, 8, Artigo a519.2019. <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.519>
- Gonçalves, J., Gomes, A. S., Sousa, G. D. N., Silvano, R. C., & Veiga, M. F. (2024). Acessibilidade de pessoas com deficiência na universidade: Revisão sistemática. *Rein: Revista Educação Inclusiva*, 9(1), 131–149, <https://revista.uepb.edu.br/rein/article/view/1594>
- Guimarães, J. C., Jr., Schmidt, F. L. A., Seixas, R., Favaro, D. M. M., Santos, C. A. F., & Costa, H. C. M. (2024). A contribuição da inteligência artificial na pesquisa científica. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 17(3), 1–12. <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.3-026>

- Gutiérrez, Y., & San Martín, M. (2020). Acciones para la implementación de procesos inclusivos en instituciones de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 53, 284–320. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.832>
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351–363. <https://doi.org/10.1080/13562510600680871>
- Lima, A. T., & Carmo, M. A. A. (2023). Acessibilidade e inclusão no ensino superior: Experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(3), 1132–1150. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-68708>
- Linhares, C. L. A., Coimbra, A. D. E., & Lamar, A. R. (2023). A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior: Uma perspectiva comparada, Brasil- Portugal. *REIN: Revista Educação Inclusiva*, 7(2), 453–477. <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/1231>
- Lister, K., Pearson, V., McPherson, E., & Gallen, A.M. (2022, November 7–9). *Views of inclusion across time and space: Five years of perspectives from university tutors on accessibility and inclusion* [Apresentação de trabalho]. 15th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville. <https://oro.open.ac.uk/85652/3/85652.pdf>
- Lustosa, F. G., & Ribeiro, D. M. (2020). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes [Edição especial]. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(2), 1523–1537. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13825>
- Malheiro, C. A. L., & Schlünzen, K., Jr. (2020). Inclusão e acessibilidade no ensino superior brasileiro. *Brazilian Journal of Development*, 6(12), 94573–94590. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-066>

- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese University. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Martins, M.H., & Borges, M. L. Inclusão na Sala de Aula – O Desenho Universal da Aprendizagem como resposta à diversidade. In *Educação Inclusiva: Atitudes que transformam*, 45-68. Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2021.
- McPherson, E., Lister, K., Pearson, V. K., Colwell, C., Gallen, A. M., & Collins, T. (2019, March 11-13). *Embedding and Sustaining Inclusive Practices in STEM* [Apresentação de trabalho]. 13th International Technology, Education and Development Conference, Valencia. <https://oro.open.ac.uk/60803/1/Embedding%20and%20Sustaining%20Inclusive%20Practices%20in%20STEM.pdf>
- Moriña, A., & Carballo, R. (2020). Universidad y educación inclusiva: Recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educação Social*, 41, Artigo e214662, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.214662>
- Moriña, A., & Martins, M.H. (2024). Success and self-determination: A systematic review of the narratives of students and graduates with disabilities. *Higher Education Research & Development*, 43(5), 1107–1123. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2293191>
- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: When the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202–1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Moriña, A. (2024). When what is unseen does not exist: Disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society*, 39(4), 914–932. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038>
- Partington, A. (2019). Learner or consumer?: Market-led higher education, diversity, inclusion, and equality. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(3), 527–552. <https://doi.org/10.30828/real/2019.3.4>

- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123–146. <https://doi.org/10.14201/TERI.20266>
- Pearson, V., Lister, K., & Coughlan, T. (2019, November 11-13). *Accessibility coordinators: A model for embedded, sustainable change towards inclusive higher education* [Apresentação de trabalho]. 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville. <https://oro.open.ac.uk/68402/1/Pearson%20et%20al%202019%20Faculty%20Accessibility%20Coordinators.pdf>
- Pearson, V., Lister, K., McPherson, E., Gallen, A-M., Davies, G., Colwell, C., Bradshaw, K., Braithwaite, N., & Collins, T. (2019). Embedding and sustaining inclusive practice to support disabled students in online and blended learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(4), 1–10. <https://doi.org/10.5334/jime.500>
- Pesce, L., & Abreu, C. B. M. (2013). Pesquisa qualitativa: Considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA: Educação Contemporaneidade*, 22(40), 19–29. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p19-29>
- Rosa, C. M., Viçosa, C. S. C. L., Folmer, V., & Salgueiro, A. C. F. (2020). Inclusão no ensino superior e o uso de tecnologias assistivas: Uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. *Revista Educação Especial*, 33. <https://doi.org/10.5902/1984686X41129>
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83–89. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>

- Sanchez-Diaz, M. N., & Morgado, B. (2023). Democratizing higher education: The use of educational technologies to promote the academic success of university students with disabilities. *Societies*, 13(3), Artigo 57. <https://doi.org/10.3390/soc13030057>
- Stăiculescu, C., Dincă, V. M., & Gheba, A. (2022). Analysis of the factors influencing the favorable participation of students with special needs in public tertiary education in Romania. *Sustainability*, 14(17), Artigo 10803. <https://doi.org/10.3390/su141710803>
- Taffi, S. D., & Clifton, M. (2022). Inclusion and belonging in higher education: A scoping study of contexts, barriers, and facilitators. *Higher Education Studies*, 12(3), 122–133. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n3p122>
- Tobbell, J., Burton, R., Gaynor, A., Golding, B., Greenhough, K., Rhodes, C., & White, S. (2021). Inclusion in higher education: An exploration of the subjective experiences of students. *Journal of Further and Higher Education*, 45(2), 284–295. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1753180>
- Triviños, A. N. S. (2008). Pesquisa qualitativa. In A. N. S. Triviños, *Introdução à pesquisa em ciências sociais* (pp. 116-136). Atlas.
- Unal, N. U., Karal, M. A., & Tan, S. (2020). Developing accessible lesson plans with Universal Design for Learning (UDL). *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1442–1456. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>
- Widyastuti, D. A. R., Prihandono, B. K., Pramudyanto, A.B., & Rudwiartri, L.A (2021). A participatory culture for developing an inclusive environment in higher education. *Journal Ilmu Sosial dan Ilmu Politik*, 25(2), 177–193, <https://doi.org/10.22146/jsp.63048>

Capítulo 4

Políticas Institucionales y Universitarias en Materia de Inclusión y Accesibilidad en México

Servando Gutiérrez RAMÍREZ¹

Eliseo Guajardo RAMOS²

Blanca Estela Zardel JACOBO³

Erslem Armendáriz-NÚÑEZ⁴

*[...] _ pero no hay competencia:
Sólo existe la lucha por recobrar lo perdido
y encontrado y perdido una vez y otra vez
y ahora en condiciones que parecen adversas.
Pero quizá no hay ganancia ni pérdida:
para nosotros sólo existe el intento.
Lo demás no es asunto nuestro
T.S. Eliot, <East Coker > V, Four Quartets
Cuatro cuartetos, Traducido por J.E.P.
José Emilio Pacheco
Tarde o Temprano
Letras Mexicanas, FCE México 2002*

¹ Departamento de Sociología/Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/RENADESI-ANUIES/ México / servandogr@gmail.com

² Director Ejecutivo del Mecanismo Independiente de Monitoreo Nacional de la CDPCD de la Comisión Nacional de Derechos Humanos

³ Facultad de Estudios Superiores Iztacala/Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/ México / zardelj@gmail.com

⁴ Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)/México / earmendarizn@uach.mx

Introducción

Hablar de Políticas Públicas en ámbitos no solo de educación superior sino en los diferentes niveles de escolaridad que caracterizan el Sistema Educativo en un determinado país y asociar dichas Políticas con temas de singular importancia como la inclusión social y la educación inclusiva, sin duda nos remite a considerar señalamientos como los de la ONU (2019) quien, a través de la UNESCO, enfatiza que para concretar y hacer efectiva la inclusión en materia educativa debe promoverse activamente la construcción de comunidades en las que se pueda contar con instituciones que fomenten y desarrollen dentro de ellas una educación donde se priorice en todo momento la incorporación plena de todas las personas que pudieran permanecer o ser más proclives al riesgo de ser excluidas del sistema educativo por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra situación social o cultural.

En esa misma dirección argumentativa, autores como Ainscow et al. (2013), señalan al respecto “...que el desafío para desarrollar sistemas educativos inclusivos y justos requiere una estrategia multidimensional... [donde] los procesos de mejora de las escuelas necesitan ser incluidos en esfuerzos a nivel local para conseguir sistemas escolares más equitativos, y unir el trabajo de las escuelas con estrategias de área que permitan abordar las desigualdades de una manera más amplia y, en último término, [contar] con las políticas nacionales... [que posibiliten] crear sociedades más justas”.

En consecuencia, y a partir de afirmaciones como las citadas, una definición sencilla y llana de Política Pública, para los fines de un capítulo como el que aquí se presenta, sería aquella que alude a los “planes y programas de acción que se implementan desde la esfera gubernamental, con la finalidad de incidir en la planeación, desarrollo, puesta en marcha, monitoreo y evaluación de las acciones encaminadas a ofrecer los beneficios correspondientes a los sectores de la población a las que van dirigidas” (Gutiérrez, 2024), y que se llevan a cabo, en este caso, en el ámbito educativo. Como lo enfatizan Aduna y Gutiérrez (2023): “Las Políticas Públicas hacen referencia a soluciones específicas para manejar asuntos públicos o situaciones socialmente problemáticas. Están contenidas por un conjunto de acciones y decisiones, resultado de la interacción de distintos actores políticos, sociales e institucionales...El interés por su establecimiento reside en que es este punto donde se define qué medida adoptar, cómo implementarla y cómo evaluarla. Estas Políticas Públicas tienen su operacionalización a través de los programas que de ella emanen, es decir, llegan a concretarse cuando se transforman en servicios de acuerdo a las necesidades...de las

comunidades". Por tanto, las políticas públicas requieren para su formulación que sean el producto de acuerdos de las autoridades gubernamentales o autónomas del Estado que proponen y desarrollan procedimientos para el beneficio de la población o un sector de ella. Las que no son producto de este diálogo y se instrumentan unilateralmente desde la autoridad por motivos de su función o alguna intención similar, son políticas gubernamentales o de alguna autoridad con jerarquía que considera o interpreta que serán benéficas para el conglomerado específico correspondiente. En ambos casos buscan el consenso para que puedan operar con eficacia.

El inicio de las "Políticas inclusivas" en México

En un contexto como el señalado en torno a la formulación de la(s) llamada(s) Política(s) Pública(s) en materia educativa, en trabajos de investigación al respecto como el de Jacobo (2010) es posible advertir algunos datos importantes que vale la pena anotar para ubicar la efeméride del Modelo de la Inclusión que se implementó en México en, por ejemplo, el campo de la "Discapacidad" y que refieren a su origen en los tiempos de transición entre el gobierno de Benito Juárez (1858 y 1872) y el régimen monárquico de Maximiliano de Austria (1864, 1867), triunfando la Reforma con Benito Juárez. Dicho Modelo se consolidó, con el apoyo del filántropo José Trigueros y el francés Eduardo Huet como Director de la Escuela Nacional de Sordos, a la cual siguió la Escuela Nacional de Ciegos. Es hasta tres décadas después de la Revolución Mexicana de 1910, que gracias al impulso del Dr. Roberto Solís Quiroga se funda oficialmente en 1943 la primera Escuela Normal de Especialización (ENE) la cual inició con "las cátedras de la carrera Maestro especialista en la educación de niños anormales mentales y menores infractores" (Jacobo, 2013).

Sin embargo, no es sino hasta 1970 que se funda en la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Dirección General de la Educación Especial (DGEE). En su documento base, la Educación Especial (EE) se estableció como una educación temporal, ya que su función implicaba alcanzar la incorporación de los estudiantes atípicos o anormales o con Déficit del Desarrollo o Retardo en el desarrollo a la escuela regular lo más pronto posible. De 1970 a 1980 el país contaba por lo menos con una Escuela de Educación Especial en cada estado de la República. El incremento cada vez mayor de alumnos en EE se alimentó de ir seleccionando alumnos de la educación regular con problemáticas, y a través de evaluaciones, ubicarlos en los diversos servicios que ofrecía EE, así como de la apertura de estos espacios para el ingreso de alumnos considerados

actualmente con discapacidad. La aspiración de incorporarlos a la educación regular se estableció en la Declaración de Salamanca en 1994 con el movimiento de la Integración Educativa; sin embargo, en México, la integración se realizó en 1993 bajo la dirección del Dr. Eliseo Guajardo Ramos, entonces director de la DGEE quien reestructuró los servicios a través de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

En los años 90 desaparece la DGEE, ya que se establece la Reforma de descentralización de los diversos niveles del gobierno, incluida la educación. Desaparecida la DGEE, pierde su jerarquía al no figurar en el organigrama de la SEP. En el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se propone a nivel de Proyecto primero y dos años después, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), el cual funciona sin el estatuto que tenía la DGEE, ya con la intención de la Integración Educativa. En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) se da un giro a la denominada Inclusión Educativa; sin embargo, no alcanza a llevar a cabo una diferenciación clara con la Integración ni en el siguiente sexenio con Enrique Peña Nieto (2012-2018). Con la Reforma Educativa de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), se está en espera de ver los resultados de un proyecto progresista, que sin embargo requiere la puesta en escena para alcanzar a ver la implementación del modelo de la Inclusión Educativa a través de la denominada Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI, 2019-a la fecha) en el país.

En este sentido, a partir de lo desarrollado en la ENEI sobre políticas de inclusión y educación inclusiva en México, tales políticas deberán entenderse como aquellas que se encuentran dirigidas a aquellos sectores poblacionales denominados hoy día como Grupos de Atención Prioritaria (GAP) y que aluden a los llamados grupos preferentes, prioritarios, o vulnerados. Y pudieran ser definidos desde, por ejemplo, una perspectiva de género, que favoreciese a la población femenina de una sociedad, teniendo en consideración que aún no se ha logrado la igualdad entre hombres y mujeres en muchísimos aspectos de la vida cotidiana. O, desde un enfoque de interculturalidad con relación a grupos originarios y afromexicanos, en quienes es palpable y visible su discriminación negativa en aspectos culturales, económicos, sociales, educativos y laborales, por mencionar algunos. Lo que los coloca en desventaja en su participación en estos ámbitos.

Ocurre también con los grupos con orientaciones sexuales no binarias, identificados como LGBTTTIQ+ (Lesbianas, Gay, Bisexuales, Travesti, Transgénero, Transexuales, Intersexuales, Queer, etcétera), que sufren violencia de odio a su condición y no se pueden expresar libremente en todos los

ámbitos públicos y si lo hacen se toma como una provocación al estatus de lo que se denominan “las buenas costumbres” o de pervertidos. Confundiendo su orientación con alguna preferencia voluntaria que pudiera ser evitada intencionalmente. Están, además, las personas con discapacidad que son excluidas y discriminadas de múltiples ámbitos públicos y privados, adjudicando a su deficiencia el motivo de su segregación. Que, si bien la discapacidad es producto del impedimento, por todos los medios, de su participación social, se considera, por el contrario, que ellos son la causa de su propio infortunio.

La exclusión de estos sectores de la sociedad es tan profunda que el mismo término de cómo se les denomina, se convierte en un estigma que la afirma más. Y opera a la inversa de lo que se pretende. Bueno, hasta el término de inclusión se ha desgastado. Lo que no impide que se siga luchando por ella bajo cualquier denominación puesto que una política pública de esta magnitud en materia de inclusión y educación inclusiva es tan sólo uno de los diversos instrumentos que existen para que un Gobierno se encargue de otorgarle a sus ciudadanos una vida plena, con oportunidades de progreso y cambios que garanticen la protección de sus derechos fundamentales en cualesquiera de los ámbitos sociales en que se encuentren insertos.

En este sentido, no debe pasarse por alto que, en la planeación e instrumentación de una Política Pública Educativa, el acceso a la educación sin ningún tipo de distingo debe estar catalogada, como un derecho humano fundamental de las personas involucradas y que, por lo mismo, todos los Estados y Gobiernos deben garantizarlo sin menoscabo alguno. Bajo un precepto fundamental como el anotado, una educación inclusiva en consecuencia, debe tener como precepto rector el que todas las personas, sin importar sus capacidades, condiciones o contextos, deben tener el mismo acceso a oportunidades educativas de calidad donde la promoción y observancia de la equidad en entornos escolares armónicos y pacíficos debe ser también un asunto de primer orden. Así entendida, la inclusión educativa no solo pone en el centro de atención la participación de los GAP en el sistema educativo sino que, también debe tener como premisa fundamental el adaptar las metodologías y entornos de aprendizaje para que el alumnado pueda participar plenamente en ellos, enriqueciendo el entorno educativo en su conjunto, por un lado, y por el otro, una por demás necesaria y requerida cultura del respeto y la aceptación de la pluralidad, heterogeneidad, las diferencias, lo diverso, lo distinto, así como el reconocimiento de la contribución de cada individuo en las respectivas comunidades educativas en las que, sin excepción, todas/todos sean tratados con justicia y dignidad en su trayectoria formativa durante su paso por el sistema educativo que corresponda.

Para una política pública de inclusión y educación inclusiva en las universidades en México

Tomando de base las referencias que la UNESCO hace en su Observatorio de Políticas en Educación Superior (2025) al respecto de la relevancia del acceso y la inclusión inclusiva, y retrotrayendo ese potente lema emanado de la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU realizada en 2006, y asumido con gran fuerza por el “movimiento disca” en la gran mayoría de países a nivel mundial, una política educativa pública de inclusión en consecuencia no se puede elaborar para ellos, sino con ellos, si ha de ser eficaz. Ese es el sentido del “Nada de nosotros sin nosotros” y del “que nadie se quede atrás”. Para ello, hablando de las personas con discapacidad (PcD) en este caso en concreto por ser el sector más vulnerado dentro de los grupos en vulneración, éstas PcD tienen que constituirse en “Sujeto Político” para establecer el diálogo público como un derecho y no como sujetos de atención. Una relación que no sea asimétrica como ocurre con algún tratamiento terapéutico, sino entre iguales. No está por demás señalar que entre los componentes del sujeto político está el de la capacidad jurídica por el derecho de la igualdad ante la ley, un derecho consagrado en la Convención referida en su artículo 12. Lo que significa que una persona cualquiera que sea su discapacidad no pierde su capacidad de decidir sobre todos los asuntos de su interés y deberá ser tomada en cuenta su opinión con relación a las medidas que se quisieran aplicar por su condición, porque podrá aceptarlas o no, incluso, proponer modificaciones opcionales al respecto. Esto con relación a decisiones individuales, pero también están las de carácter colectivo y de organización en la que decidan ellas las diferentes formas de representación.

En este aspecto, están las organizaciones sociales civiles (OSC) *de* personas con discapacidad y las OSC *en pro* de las personas con discapacidad, que las pueden representar en sus intereses, aunque estén integradas por personas con y sin discapacidad. Estas últimas OSC requieren de legitimación de parte de los grupos o personas con discapacidad para que cumplan con su función. Para el caso de los estudiantes con discapacidad en las universidades, hay redes que se puede decir representan sus intereses. Es el caso de la Red de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE), con cerca de 27 años de existencia, que lidera la Dra. Zardel Jacobo, y que es la red decana al respecto; está la Red Encuentro Nacional de Instituciones Inclusivas de Educación Superior (ENIIES), con tres años de fundada, bajo el liderazgo de la Dra. Claudia Peña Testa, y muy recientemente la Red Nacional de Educación Superior por la

Inclusión (RENADESI-ANUIES) ya por cumplir dos años de aprobada y avalada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, que se encuentra liderada por el Dr. Servando Gutiérrez Ramírez. La primera está formada por investigadoras e investigadores universitarios, así como profesionales de la educación de todos los niveles educativos practicantes de la educación inclusiva. La segunda red está integrada por responsables de unidades para la inclusión en universidades e instituciones de Educación Superior, públicas y privadas. Y la última, está formada por las Instituciones de Educación Superior Públicas y Privadas que se encuentran asociadas, a nivel nacional, a la ANUIES, y en la que podrán participar gente de las OSC y público en general interesado en asuntos y temas de inclusión y educación inclusiva, derechos humanos, no discriminación, cultura de paz, entre otros más relacionados.

En cuanto a la organización estudiantil de las universidades se trata, debe señalarse que no existe una instancia o cartera en los cargos para que sean ocupados por estudiantes con discapacidad (visualizados, como ya se mencionó, como uno de los sectores más vulnerados dentro de la llamada vulnerabilidad social) para hacer una defensa de sus intereses. Lo que haría que ellos protagonizaran sus demandas ante las instancias y autoridades universitarias, entre las que estarían, por ejemplo, las unidades para la inclusión para promover los ajustes razonables y las ayudas técnicas, incluso aquellas que tienen que ver con las gestiones del presupuesto y la planeación para el desarrollo institucional en la obtención y/o generación de recursos que se puedan destinar a hacer realidad la igualdad de oportunidades para todas y todos los involucrados.

Se trata pues, que la política pública en las universidades como educación inclusiva no sea marginal, porque haría que se perpetuara, precisamente, la marginalidad y discriminación de los estudiantes con discapacidad. Poner al centro la inclusión y al alumnado es la estrategia de una auténtica Política Pública para la Inclusión. Y debe iniciar desde la agenda de los rectores y consejos universitarios. Este fue el intento de la iniciativa que se tuvo con la convocatoria para la realización de Foros en materia sobre inclusión social, discapacidad y la transformación cultural de las universidades promovida y llevada a cabo en 2019-2020 por el Consejo Regional del Área Metropolitana (CRAM) de la ANUIES que contó con la presencia de los Rectores de las Instituciones de Educación del área metropolitana del país con el propósito de adquirir un compromiso al más alto nivel (Gutiérrez et al, 2022).

Con base en lo anteriormente citado, queda más que claro que no es lo más justo que si las personas con discapacidad han vivido histórica y personalmente

una vida en la marginalidad, ocupen en el presupuesto universitario un lugar marginal también. Nadie esperaba grandes cambios si lo único que hicieran los presupuestos universitarios fuera reproducir esa marginalidad con las personas con discapacidad. En más de una ocasión el Coordinador de la RENADESI-ANUIES, el Dr. Servando Gutiérrez acudió a exponer el plan maestro para la inclusión de las universidades ante el proceso de consulta que realizan ante su comunidad universitaria para la elaboración, por ejemplo, del Plan Institucional de Desarrollo Educativo (PIDE) de algunas universidades, cuya rectoría iniciaban su administración como fue el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en 2023.

Hacia Políticas Educativas institucionales a partir de actividades y colaboración de Facultades Universitarias, Redes Nacionales y Centros de Investigación en materia de inclusión y educación inclusiva...primeras incidencias

Como se puede advertir de lo tratado en los apartados antecedentes, la formulación de Políticas Públicas Educativas Inclusivas ya sea por parte de las entidades gubernamentales o de las propias instituciones que forman parte del Sistema Educativo mexicano, pueden encontrar eco en las acciones y actividades propias de diferentes Redes y acciones de colaboración que promueven la inclusión y la educación inclusiva no solo a nivel local sino también en el ámbito regional y mundial.

En este sentido, en el año 1982 se creó la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) en la anteriormente denominada Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI), actualmente Facultad de Estudios Superiores-Iztacala (FESI-UNAM). En dicha Unidad en el Grupo de Investigación Curricular se gestó un proyecto de investigación para el estudio, la formación y capacitación de psicólogos desde la visión social foucaultiana y la constitución subjetiva de la identidad (Freud y Lacan) de la denominada actualmente “discapacidad.” La Mtra. Zardel Jacobo y el Mtro. Alfredo Flores (profesor ciego a cargo de la Rehabilitación de la ceguera en el Área de Educación Especial en la Carrera de Psicología) elaboraron varios proyectos de gestión de diplomado y especialidades sobre Psicoanálisis y Discapacidad y el proyecto denominado: Estudio Nacional sobre Integración Educativa: Problemas, prácticas y perspectivas producto de nuestra docencia en EE teórica y práctica, así como la formación a nivel maestría, que permitió en ambos abrir el horizonte desde otras aproximaciones (Jacobo, 1999). La

docencia en diversas maestrías permitió conocer, las vicisitudes de las prácticas y con los estudiantes de otras universidades y la licenciatura se fundó la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa y posteriormente de la Educación Inclusiva (RIIE) que germinó en el año de 1997. Cuatro ejes fueron objeto de investigación: a) la reconstrucción histórica de la Educación Especial, Integración Educativa y Educación Inclusiva; b) las Prácticas Institucionales; 3) las aproximaciones conceptuales, epistemológicos y éticos y 4) las propuestas de Integración Educativa y la Inclusión: sus problemas y las perspectivas (RIIE-IZTACALA, 2025).

La RIIE tuvo como propósito articular los esfuerzos de investigadores, maestros, asociaciones, etc. y personas con discapacidad, que tuvieran como objetivo el abordaje de los problemas en el campo de la educación especial, integración educativa y de inclusión educativa. Se planteó un “... esfuerzo colectivo por documentar lo indocumentado, escribir lo no hablado, pero sí actuado, sin la obligación de ajustarse a un discurso oficial establecido y contribuir a la transformación” (Jacobo & Pérez, 2017), no solo de la educación especial/integración/inclusión educativa sino prioritariamente de la Educación y la cultura con el propósito de denunciar la exterioridad ubicada desde la Modernidad y en su aspecto neoliberal que impacta en las dimensiones: económica-política-social como productoras de la desigualdad y discriminación en combinación con los saberes dominantes de la pedagogía, la psicología, el derecho y la salud que enarbolan y fomentan el capacitismo, el individualismo y la competitividad anulando las posibilidades de una política de estar entre los hombres plurales, heterogéneos y contradictorios en sus constituciones subjetivantes que den lugar a la alteridad, la diferencia y la ética de la lealtad, responsabilidad al otro y con el otro y los otros, nuestros próximos y prójimos.

La “discapacidad” resultó un constructo que dio identidad a un conjunto heterogéneo de personas que no encajaban con el sistema productivo, ni con los ideales educativos ni de la salud, ni del derecho. Deslindamos la discapacidad del sujeto e instauramos aproximaciones plurales de constituciones de identidad heterogéneas y plurales rebasando la dupla normalidad-anormalidad como una otredad excluida por un supuesto déficit, enfermedad, clasificaciones derivadas de diagnósticos y aproximaciones conceptuales y epistemológicas, que creaban sujetos imposibilitados de posicionarse desde una vida digna de ser vivida. Como se ha señalado previamente, de gran valía fue la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), sin embargo, ésta requiere de su interpelación.

Desde la RIIE como proyecto colectivo, se llevaron a cabo cuatro Evaluaciones Externas al Programa Nacional de Fortalecimiento de Educación

Especial y de la Integración Educativa (Secretaría de Educación Básica, 2002) que permitieron abrir el horizonte de complejidad de las prácticas en integración educativa en 19 Estados de la República Mexicana, analizando la eficacia de los prejuicios y los significados que circulan sobre la discapacidad y las formas múltiples de discriminación y exclusión, así como los esfuerzos y vicisitudes de la planta docente de educación especial como de educación regular, directores, supervisores, padres de familia y las experiencias educativas tan creativas gestionadas y puestas en la transformación de sus prácticas educativas que mostraban el potencial de la transformación en los procesos educativos y las identidades transformadas y reconstituidas. Otra investigación que llevó varios años fue sobre la Sordera donde se indagaron las aproximaciones e intervenciones de diversas disciplinas y experiencias prácticas incluyendo las voces de los sordos; se llevó a cabo un cuestionario en varios estados de la República Mexicana para documentar con datos emitidos por los padres sobre la Sordera, se documentaron narrativas desde el decir y desde las trayectorias de las personas Sordas, así como tres narrativas de tres personas CODA o HOPS (Children of Deaf Adults y en español HOPS: Hijos oyentes y sordos de padres sordos). Su próxima publicación aportará perspectivas inéditas de la Sordera.

Se ha colaborado con tres investigaciones de dos años cada una y sintetizadas en tres capítulos, en Dos temáticas: Aprendizaje, Desarrollo; y Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas en México de Tres Estados del Conocimiento, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2001, 2002-2011 y 2012-2021). En los Estados del Conocimiento se investiga el “estado del arte” de temas de investigación educativa prioritaria de México durante 10 años por cada Estado y de esta manera se concentra la trayectoria y evaluación de la investigación educativa en México. Para el caso de Discapacidad, quizá lo más relevante a destacar son los magros resultados de investigaciones que den aproximaciones críticas, alternas y propuestas de transformación y cambio. La mayoría de las investigaciones reiteran los saberes oficiales, las prácticas dominantes y en poco contribuyen a la disminución de la discriminación y exclusión en la realidad de las prácticas educativas y sociales.

Por parte del Proyecto de Investigación y las producciones de la RIIIE, se está colaborando en tres Grupos de Investigación (GT) a nivel latinoamericano que implican a la vez una conformación de Red: con la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (REDLAT), con el GT en Estudios críticos de discapacidad-CLACSO y GT sobre Teoría Crítica en el Sur Global-CELEI-CHILE. Asimismo, se han conformado dos Comisiones para los procesos incluyentes en Educación Superior. La Comisión

de la FESI-Incluyente (COFI-FESI-UNAM) y la Comisión Incluyente del COMIE (COCOI-COMIE). La primera tiene como objetivo la transformación Cultural Educativa Incluyente en la FESI-UNAM tanto en el ámbito de la formación como de la investigación, en donde se establezca más que atención a población vulnerable, una transformación institucional que pueda aproximarse a las identidades heterogéneas y plurales; y la segunda tiene como propósito que en el ámbito de la Investigación, se introduzca la visión de reconvertir el modelo del sujeto educativo, en una matriz compleja de configuración de la diversidad y pluralidad de sujetos en el ámbito educativo, así como las condiciones de exterioridad productoras de la expulsión de poblaciones consideradas de atención prioritaria y se pueda pugnar por una transformación de dichas condicionantes económicas, políticas, sociales, culturales y el replanteamiento de los saberes que se instituyen desde las Instituciones de Educación Superior (IES) para aspirar a ser una realidad el pensamiento crítico que prive en la educación superior y la investigación y que aporte transformaciones reales en la sociedad.

Igualmente, se ha colaborado en la creación de la tan necesaria y urgente Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (RENADESI-ANUIES) que apuesta por incidir, fomentar y gestar un impulso en las instituciones de educación superior hacia la transformación cultural de los procesos incluyentes plurales acordes a las particularidades de cada institución.

En este sentido, también debe señalarse que la Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (RENADESI-ANUIES) surge con el aval del Consejo Nacional de la ANUIES en junio de 2023, con la finalidad de promover que las universidades e instituciones educativas públicas y privadas impulsen en sus ámbitos de competencia una formación con equidad, accesibilidad, no discriminación e inclusión en entornos escolares que sean pacíficos y armónicos.

Además, para ser congruentes con los postulados mencionados anteriormente, dentro de los principales objetivos propuestos por dicha Red de alcance Nacional y con tal naturaleza, se encuentra el de coadyuvar en la generación de estrategias y políticas públicas institucionales que posibiliten el apoyar a sectores vulnerables de la población como lo son los indígenas, afromexicanos, personas con discapacidad, de la tercera edad, de la diversidad sexual y genérica, entre las más representativos y que se encuentran participando en los recintos escolares en el país y que, como se anotó al inicio de este capítulo, forman parte de los llamados Grupos de Atención Prioritaria (GAP). De las acciones a desarrollar por la RENADESI-ANUIES se destaca en su documento fundacional,

entre otras más, las de procurar la firma de convenios de colaboración con organismos públicos y privados, dentro y fuera del ámbito de la educación incluso más allá de las fronteras nacionales, que aseguren el cumplimiento de diversos tratados nacionales e internacionales que han sido signados por México para fomentar entornos equitativos y libres de discriminación.

No es fortuito que, en principio y con la intención anotada, se espera la incorporación de las Instituciones de Educación Superior (IES) de todas las entidades federativas del país, con la finalidad de vincular y conjuntar los trabajos de manera interinstitucional e inter y multidisciplinaria de las instituciones adscritas a la ANUIES. En ese sentido, la RENADESI busca colaborar y contribuir, en la medida de sus posibilidades, en la elaboración, establecimiento y puesta en operación de protocolos y lineamientos institucionales homologados que posibiliten y procuren no solo la prevención y la erradicación de la violencia de género particularmente hacia la mujer o hacia los Grupos de Atención Prioritaria (GAP), sino que también se fomenten, desarrollen y consoliden preceptos de suma importancia como el de igualdad sustantiva, el del respeto a los derechos humanos, equidad, accesibilidad y no discriminación para que con ellos sea posible generar y crear espacios de convivencia armónicos que permitan que la diversidad y pluralidad del sector universitario y educativo en general –llámense alumnado, profesorado, personal administrativo y de apoyo–, coexistan en un ambiente pacífico, sin ningún tipo de distinción derivados de la condición social, económica, cultural, religiosa y política que les caracterice.

Por otra parte, pero en concordancia con las finalidades de las actividades de la RENADESI-ANUIES, conceptualizaciones como los de la transversalidad, sobre todo el de interseccionalidad, son dos perspectivas de vital importancia a tenerse en consideración en esos esfuerzos que permitan incidir firme y decididamente en la formulación de las Políticas Públicas Educativas e institucionales que sentarán las bases para atender a los sectores de la comunidad universitaria así como el promover, desarrollar y consolidar en el alumnado y demás actores de las comunidades educativas, esos por demás relevantes valores inclusivos, de derechos humanos, equidad, no discriminación y paz que los caracterice profesionalmente cuando egresen y se integren al ámbito laboral, sin dejar de tomar en consideración que la realidad en pleno Siglo XXI –el siglo de la modernidad, el desarrollo y la tecnología– la sociedad mexicana no ha avanzado suficientemente en temas tan sensibles como el de la no violencia y el fomento de los derechos y la cultura de paz. Desafortunadamente, debe reconocerse que sigue habiendo maltrato hacia ciertos sectores poblacionales y de las comunidades universitarias en los diferentes niveles de escolaridad. Por tanto, se requerirá de la atención

y colaboración de los jóvenes egresados de las IES, cuya responsabilidad social, profesional e institucional que tendrán al respecto de dichos temas es lo que permitirá avanzar firme y sostenidamente, en la construcción de un mejor futuro para sociedades como la mexicana en todos los sentidos.

Aunado a lo anterior, y como ejemplo de los productos generados por las sinergias de las actividades de redes como la RENADESI-ANUIES y de acciones específicas propias de instituciones educativas como las de la FESI-Iztacala ya mencionadas y de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) en las cuales se podrá poner de manifiesto potenciales incidencias que pudieran darse en pro del establecimiento de Políticas Públicas Educativas derivadas de colaboraciones interinstitucionales en materia de inclusión y educación inclusiva, es el que en la UACH se logró materializar, a finales de 2024, con la puesta en marcha de una iniciativa por demás deseable y relevante: la creación del Centro de Investigación en Educación Inclusiva (CIEI). Sin duda alguna el CIEI, al conjuntar los esfuerzos de docentes e investigadores que trabajan líneas de investigación en torno a la inclusión, la educación inclusiva y temas relacionados, desempeñará un papel fundamental en la medida de que podrá contribuir en la búsqueda de la reducción de las brechas de aprendizaje, al estudiar las desigualdades educativas y proponer soluciones basadas en evidencias que las sustenten.

Las investigaciones que se realicen en su espacio de competencia ayudarán a sensibilizar a la sociedad, promoviendo una cultura de respeto hacia las diferencias y porque el impacto de su trabajo, más allá de las aulas propiamente, podrá contribuir directamente al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4, en el que se establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Como se ha venido sosteniendo a lo largo del presente capítulo, el enfoque interdisciplinario y multidisciplinario que lo caracterizará permitirá fortalecer la colaboración entre distintos sectores y fomenta alianzas entre instituciones académicas, gobiernos y organizaciones de la sociedad civil.

Pude concluirse que colaboraciones conjuntas de la RENADESI-ANUIES, el CIEI y Facultades de Estudios Superiores como el de la FES Iztacala de la UNAM así como con otras redes e instancias gubernamentales, académicas, de la sociedad civil y personas interesadas en la materia, serán piezas clave en la formulación de esas Políticas Educativas que contribuirán en la eliminación de las barreras que de cierta manera perpetúan la exclusión a nivel estructural, cultural y actitudinal, evidenciando y dejando en claro la imperiosa necesidad de fomentar y consolidar una cultura de equidad y justicia social. De esta manera se avanzará para que, desde una perspectiva científica, se pueda contar con instancias que puedan dotar de

las herramientas científicas y que den soporte a los proyectos para la obtención de recursos como para procesar e interpretar los datos que comúnmente obtienen de la población a la que van dirigidas tales políticas.

Epílogo: la relevancia del Concepto Social de Discapacidad en el diseño de Políticas Públicas Educativas Inclusivas

Al sostener que el sector de las personas con algún tipo de discapacidad son el grupo de personas más vulneradas que los demás Grupos de Atención Prioritaria (GAP) ya mencionados, es de sumo importante que el Concepto Social de Discapacidad sea considerado en su real magnitud en la formulación de las Políticas Públicas Educativas Inclusivas puesto que el razonamiento principal de este concepto es que la discapacidad es el resultado de la discriminación y la exclusión, donde el origen no es la deficiencia orgánica permanente. La discapacidad no tiene un origen orgánico, sino social. La ausencia en la participación en actividades básicas es el factor discapacitante. Porque esto ocurre con las personas con o sin deficiencias permanentes, las discapacita. Que sea proclive la tendencia social a excluir y discriminar a las personas con deficiencias permanentes es un prejuicio, un estigma puesto que, se presupone que no podrán desempeñarse en actividades de la llamada “normalidad social”. Las limitaciones que se tiene de las expectativas sobre ellas son también de origen social. Entonces, tanto la discapacidad, como resultado de la exclusión, como las ideas sobre las deficiencias orgánicas, son sociales.

La discapacidad aplica para la amplia gama de deficiencias conocidas, como la ceguera, la sordera, las motrices, las intelectuales, las psicosociales, tales como el autismo, el TDAH, las de psicosis, etcétera. Pero la discapacidad es una sola. Si bien la discapacidad es en singular, las deficiencias son en plural. Cuando se habla de discapacidades, en plural, en realidad se están refiriendo a las deficiencias. Es importante no confundirlas, ni fusionar una a la otra, ambas existen y tienen su propia dimensión social. Y no es que una sea social y la otra sea orgánica, ambas, como ya se dijo, son sociales. Antes, el concepto de deficiencia orgánica predominaba sobre el de discapacidad, lo subordinaba. Esto, en el modelo médico rehabilitatorio porque se suponía que esta deficiencia era la causa de origen y se responsabilizaba individualmente a quien la “padecía”. Ahora, que se conoce que es la exclusión y la discriminación la causa de la discapacidad, ésta es la que subordina a la deficiencia. No es que con el concepto social de discapacidad desaparezca la condición de la deficiencia, pero responde también a las ideas sociales que se tienen sobre ella, de ahí que quede subordinada a la discapacidad.

Por ejemplo, hay algunas instituciones de educación Superior con programas de inclusión que explícitamente advierten que aceptan candidatos con discapacidad para el ingreso, menos aquellos con discapacidad intelectual, autismo o psicosocial, solo con ceguera, sordera o motrices. Esta medida no está considerando en realidad la discapacidad que es una e indivisible, lo que están haciendo es tomar en cuenta las deficiencias que son variadas y específicas. De alguna forma siguen en el modelo médico de atención, no en el social educativo. Al menos, están en transición de un enfoque al otro.

Dicho lo anterior, la inclusión es una concepción de una amplia gama que aplica para toda la vida social de las personas con discapacidad. Si se quiere aplica la idea del diseño universal para que nadie quede excluido de la participación. Pero la deficiencia, nos permite identificar los ajustes razonables y las ayudas técnicas específicas para las personas con deficiencias orgánicas permanentes, sin que por ello se pierda la subordinación social a la que responden. No por ello nos convertimos en sustancialistas u organicistas que responden al modelo médico. Los riesgos están en no distinguir adecuadamente las dos dimensiones como parte de un concepto social. O que confundamos una dimensión por la otra, conceptualmente hablando. No terminológicamente, porque no es cuestión de términos o denominaciones, sino de conceptos.

El concepto social de discapacidad es un concepto del orden de la complejidad. Es un concepto interdisciplinario que además evoluciona históricamente y se modifica en el contexto en el que aplica. En el ámbito de la economía, por ejemplo, se considera que las personas con discapacidad han vivido históricamente, de manera particular en la modernidad, un incremento en materia de injusticia, exclusión y discriminación que se constituye en una agobiante opresión social no solo para ellos sino para sus familiares también. En este sentido, la opresión como característica del sector de la sociedad donde se encuentran las personas con discapacidad hace más que patente el que se encuentran excluidas de la actividad productiva por falta de competencias, como si esto fuera producto de una responsabilidad individual. Esta falta de competencia no es, aunque así se justifique, por las deficiencias permanentes, sino que están excluidos de la escolaridad para formar sus competencias productivas que se les exigen. El caso es que la marginalidad se va presentando en todas las dimensiones sociales. Entre la educación y el empleo hay trayectorias unidimensionales, parafraseando a Marcuse (1993), sin salidas y entradas laterales de las que se podrían beneficiar. Por ello, las condiciones materiales precarias van determinando la falta de oportunidades equitativas. No es casualidad que exista una correlación entre discapacidad y pobreza de acuerdo con las cifras estadísticas

del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). Esta correlación se repite en todos los países con la población con discapacidad. Revertir esta tendencia parece una tarea más que titánica, sino imposible.

Esta estructura social y económica para las personas con discapacidad pareciera irreversible después de la revolución industrial que ha exigido cada vez más competencias y competitividad de la población económicamente activa. También el sistema prevé una reserva de trabajadores potencialmente activa en paro, en desempleo para surtir empleo de recambio como parte del flujo de la fuerza de trabajo. El desempleo no es un defecto del sistema productivo, es una condición deliberada para el equilibrio del sistema capitalista. En este sector de desempleo están la mayoría de las personas con discapacidad en condiciones de pobreza. Así, el desempleo y el trabajo informal se encuentran naturalizados, socialmente hablando, desde el punto de vista ideológico para justificar estas condiciones materiales de la sociedad industrial. No obstante, los estudios laborales de las personas con discapacidad consideran personas activas a quienes tienen empleo o lo están buscando, y personas inactivas a los que no tienen empleo y no lo están buscando. Por lo que existen matices que debemos considerar en este rubro.

Las estructuras rígidas del empleo y del sistema educativo ponen en desventaja al sector social de las personas con discapacidad. Se necesitan que estas estructuras no sean rígidas ni paralelas. Esto es, que las necesidades de formación laboral de las personas con discapacidad con empleo permitan la reinserción educativa para dar continuidad a la superación laboral. No es que la trayectoria solo pueda ser que del sistema educativo se vaya a la inserción laboral, como ocurre con todas las personas, sino que también sea válido a la inversa. Como ya se indicó, que la estructura laboral permita la reinserción educativa. Para ello se necesita una estructura flexible del sistema educativo para la población con discapacidad, incluso, un sistema dual del sistema educativo que permita educarse en el lugar de trabajo, también.

Por último, no todo queda explicado sobre la realidad de las personas con discapacidad por la estructura material e ideológica del sistema. El concepto social de la discapacidad es más complejo que esto pues considera la discapacidad no como un problema, sino como un fenómeno que hay que reconocer. Desde esta perspectiva, este fenómeno es también una cuestión de identidad cultural. Tal es el caso de las personas Sordas -con mayúscula, porque es el uso que le dan las personas usuarias de la Lengua de Señas Mexicana, por ser el caso propio de México (LSM)- prefieren identificarse más cercanas a los grupos originarios que a las personas con discapacidad, ya que reivindican al igual su

propia lengua, condición principal de una identidad cultural. Ellos se organizan como Comunidad Sorda a modo de organización cultural. Pueden pertenecer a esta comunidad quienes conocen y cultivan la LSM, y no porque sean sordas en sí, sino porque su lengua materna es la LSM. Así los hijos oyentes de matrimonios donde los progenitores son Sordos, adquieren antes que el español oral, la LSM. Por lo que, aunque sean oyentes se les reconoce en la Comunidad Sorda. También hay que destacar que la mayoría de los intérpretes de LSM son reconocidos como parte de dicha comunidad.

Consideraciones finales

Tal como se ha planteado en la reflexión y argumentación señaladas hasta aquí, el referirse a la importancia del trabajo colaborativo interinstitucional en la incidencia para la formulación de Políticas Educativas que fomenten y contribuyan en la generación de una Cultura de Educación cada vez más Incluyente, es menester señalar e insistir que el factor fundamental de la educación inclusiva más que operativa y didáctica, es cultural. Cuestión que hace más compleja la tarea. Porque es una estrategia de largo plazo y de gran alcance. Para el ámbito universitario está más que en la docencia y la investigación, esto es, se encuentra en la dimensión de la extensión universitaria y en la colaboración con instancias como la FES-I UNAM, la RENADESI-ANUIES y ahora también como lo será el Centro de Investigación en Educación Inclusiva de la UACH.

Sin duda alguna, lo que compromete a las universidades más allá de sus aulas y a las instancias referidas, es con el entorno social de los sectores de la población involucradas. La universidad tiene mayores fortalezas de conocimiento y de elaboración de estrategias en este tema que el propio Estado gubernamental. Desafortunadamente es conocido que la extensión universitaria en las universidades autónomas estatales mexicanas es casi inexistente, lo que no implica que no se necesite reorientar esta extensión para incluir tareas de la cultura de la inclusión de las personas con discapacidad y de los GAP. Es por demás evidente que el resto de las universidades en México deberán activar la extensión universitaria con un enfoque de inclusión. Por tanto, no sería ajeno el hacer, a la par, esta tarea extensiva a la promoción y desarrollo de una Cultura de Paz que intersecciona a Redes Nacionales de la ANUIES como lo son hoy día las de Cultura para la Paz ANUIES y de Educación Superior por la Inclusión (RENADESI-ANUIES), que son coetáneas en su creación como una necesidad imperiosa. En consecuencia, es apremiante que sus misiones, y de las instancias vinculadas, no queden solo en tareas endogámicas...el tiempo lo dirá.

Referencias

- Aduna, A. P., & Gutiérrez, S. (2023). Políticas públicas sanitarias y la salud física y emocional en la postpandemia. In J. Gómez García, E. Vázquez Garatachea & M. J. Cuervo Morales (Coords.). *Propuestas de políticas públicas desde la academia* (pp. 235–256). Hess Grupo Editorial.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldirck, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44–55. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967>
- Gutiérrez, S. (2024). *Notas de clase de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA) Sociología de la Población, Sociología de Género e Introducción a la Sociología* [Não publicado]. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Gutiérrez, S., Jacobo, Z., & Mendelsohn, R. J. (Coords.). (2022). *Educación superior: Discapacidad, experiencias y reflexiones*. CRAM- ANUIES UPN.
- Jacobo, Z. (1999). La deriva histórica de la educación especial y apuntes para la construcción de una mitología infantil. In Z. Jacobo Cupich, A. Flores Vidales & H. Yrizar Rojas (Eds.), *El sujeto y su Odisea* (pp. 207-220). UNAM-ENEPI.
- Jacobo, Z. (2010). *La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad: de la historia a las prácticas vigentes* [Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM]. Repositorio de Tesis DGBSDI. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000656221>
- Jacobo, B. E. Z., Vargas, S. L., & Paredes, M. (2013). Discapacidad y discriminación. In A. Furlan Malamud & T. C. S. Schwartz (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 279–322). ANUIES; Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Jacobo, B. E. Z., & Pérez, Y. Y. (2017). La experiencia de la Red Internacional Sobre Integración Educativa (RIIE-UIICSE-UNAM-MÉXICO): Retos y porvenir: Un caso para pensar la función y alcance de las redes de investigación. *Revista CD Ciencias de la Documentación*, 3(4), 85–102.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Planeta-Agostini.
- ONU. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Servicio de Información sobre Discapacidad. <https://sid-inico.usal.es/la-convencion-de-la-onu-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>
- ONU. (2019). *El derecho a la educación inclusiva. Comentario general sobre le Derecho a la Educación Inclusiva*. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment 4: Article 24: Right to Inclusive Education. Consultado el 18 de julio de 2019, en <https://www.rigth-to-education.org/es/node/848>.
- RIIE-IZTACALA. (2025). <https://riie.iztacala.unam.mx>
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA. (2002). *Programa Nacional de fortalecimientos de educación especial y de la integración educativa*. Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad; Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa; Educación Contigo es Posible. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/agS1kjck9B-PFEEIE-2002.pdf>
- UNESCO. (2025). El Observatorio de Políticas de Educación Superior. <https://www.iesalc.unesco.org/es/policy-hub/observatory?hub=150>

Capítulo 5

Espacios Específicos sobre Discapacidad en la Universidad: ser para dejar de ser o seguir siendo canción en el viento

Verônica RUSLER¹

La educación superior: privilegio, gesta y derecho

En un texto que ya es un clásico de la educación en Argentina de Pablo Pineau *¿Por qué triunfó la escuela?* el autor desarrolla el fenómeno global de expansión de la escuela como forma educativa hegemónica. Habiéndose legislado su obligatoriedad, dice Pineau, “la condición de no escolarizado dejó de ser un atributo bastante común entre la población, al punto de que muchas veces ni siquiera se lo consignaba, para convertirse en un estigma degradante”. (2001, p.306) La escuela primaria se generaliza “empujando” hacia nuevos cambios también a los niveles subsiguientes. La más reciente obligatoriedad del nivel secundario en la región, pone a las puertas de entrada de las instituciones de nivel superior aspirantes que años atrás difícilmente se hubieran acercado. Esto tiene lugar conjuntamente con el impacto de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas en 2006, en los marcos regulatorios de los países adherentes.

El Modelo Social de la Discapacidad, desde el desarrollo teórico y la militancia, impulsó y orientó la producción de conocimientos que posibilitaron la construcción de entornos educativos accesibles, que dieran la bienvenida, que

¹ Programa Discapacidad y Accesibilidad/ SEUBE. Filo.UBA y Programa Discapacidad y Universidad/ UBA. Bienestar (UNIVERSIDAD de BUENOS AIRES- ARGENTINA) verorusler@gmail.com

alojaran y desde los cuales fuera posible promover el aprendizaje y la participación. También puso de manifiesto que estudiar la inclusión implica mirar muy de cerca los mecanismos de exclusión, analizar críticamente el dispositivo escolar y pensar(nos) como parte constitutiva de un sistema educativo, con relaciones de corresponsabilidad entre niveles y modalidades.

Desde la perspectiva de la inclusión pueden delinearse tres estados de la educación superior (Rusler, 2021; 2022) como institución- privilegio creada para la formación de élites gobernantes, como gesta heroica, esfuerzo individual y superación personal y como derecho individual y colectivo (Rinesi, 2015) a partir de políticas públicas desplegadas para este nivel que es el único no obligatorio del sistema educativo.

Los relatos de estudiantes con discapacidad que pudieron ingresar, permanecer y egresar dan cuenta mayormente de apoyos provenientes de sus familias y de la buena voluntad de algunos docentes. Sus trayectorias se constituyen en gestas heroicas por el sobresfuerzo que implican y el carácter de “superación personal” que se les propone y también presupone.

Más recientemente, esa educación superior fundada en América Latina bajo el objetivo de conformar la identidad nacional y formar las élites intelectuales, pasó de estar conformada por unas pocas instituciones de élite a constituirse en un espacio masificado y heterogéneo de universidades, institutos técnicos, colegios universitarios (Del Valle et al., 2016). Así lo expresa la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, al concebirla como bien público y social, derecho humano universal y deber del Estado.

En este marco de ideas, el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad se instala de a poco, nutriéndose del trabajo colaborativo, intersectorial e interdisciplinario y de la tracción, siempre presente y siempre esencial, del movimiento asociativo. (García et al. 2015)

El derecho a la universidad en el marco de las políticas de derechos humanos

La normativa sobre discapacidad por muchos años, y aún en la actualidad, se ha elaborado fundamentada y atravesada por la perspectiva médica rehabilitadora, la idea de la discapacidad como una “tragedia médica individual” que debe curarse o por lo menos paliarse, lo que ha interferido en la producción de regulaciones desde una perspectiva de derecho (Cruz Vadillo, 2016). Asimismo, el tema de la discapacidad siempre tiende a derivar en circuitos paralelos, en

educación superior ventanillas diferenciadas, que reproducen, de alguna manera, la segregación histórica que se instaló desde los mismos inicios de los sistemas educativos modernos. Al respecto solo hace falta retrotraerse a la historia de la educación de ciegos y sordos y bastante después de otros sectores de la población con discapacidad, que permanecieron por mucho más tiempo fuera de las instituciones educativas.

El marco regulatorio se ha ido traccionando desde el movimiento asociativo a medida que las propias personas con discapacidad fueron haciéndose camino- gesta a través del sistema educativo. Algunos documentos para nivel inicial y primaria en Argentina datan de la primera mitad de la década de 1990, en resonancia de lo que representó la Declaración de Salamanca de la UNESCO, que en 1994 dejó asentados los principios de la educación inclusiva. No obstante, en Argentina no tuvieron lugar acontecimientos similares en el nivel superior hasta fines de esa década y comienzos del nuevo siglo. Desde entonces, con el advenimiento de modificatorias de ley, resoluciones y disposiciones, coexisten en mayor o menor armonía con diferente alcance, incumbencias e incluso perspectivas.

Vanesa Casal (2020) analiza las tensiones entre políticas y prácticas de la educación inclusiva en el nivel primario e identifica normas que establecen principios/criterios generales, normas que establecen procedimientos y normas que regulan los apoyos. Asimismo, hay un ordenamiento que las organiza de acuerdo a su carácter internacional, nacional, jurisdiccional en convivencia con normas que se generan desde las instituciones educativas.

Se analiza a continuación, a modo de ejemplo, parte de este corpus normativo en Argentina, ejercicio que puede realizarse con otros países de la región. Argentina ha adherido a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) que es Ley Nacional N° 26.378 desde 2008 y tiene jerarquía constitucional por Ley N° 27.044 desde 2014. Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) establece que el sistema educativo argentino se rige por el principio de inclusión y pone de manifiesto también que se “(...) garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades *según las posibilidades de cada persona*” (Art. 42) poniendo la responsabilidad una vez más sobre el sujeto y sus capacidades. Asimismo, la Ley de Educación Superior N° 24521 (1995) plantea el establecimiento de medidas para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidad (Art. 2° Inc. d) que, en una modificatoria de 2002 Ley N° Ley 25.573, se circunscribe a la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y apoyos técnicos así como a la formación de profesionales que puedan atender a los requerimientos nacionales y regionales que plantee la discapacidad.

Los estatutos de las universidades nacionales se hicieron eco de estos avances incluyendo en la actualización, o producción en el caso de las universidades más nuevas, secciones que advierten acerca de su desarrollo sin discriminación por motivos de origen, condición social, etnia, culto, género, discapacidad, entre otros. Y, si nos acercamos a cuestiones bien cotidianas de la vida institucional, los llamados perfiles de los futuros graduados, por ejemplo, involucran una diversidad de habilidades, como las defensas de tesis y concursos exclusivamente orales y rasgos como la versatilidad o la aptitud para el trabajo en equipo, sin mención alguna a posibles barreras y requerimiento de apoyos que ello implique. En cuanto a la intervención de los espacios específicos que asumen el trabajo con la discapacidad en el nivel, está aún permeado por el requerimiento de certificados y constancias médicas.

Efectivamente, las distintas representaciones que coexisten acerca de la discapacidad y del derecho a la educación, son un reflejo de lo social y se expresan a través de las prácticas discursivas que dan letra a las políticas públicas (Cruz Vadillo, 2016). En este sentido, resulta necesaria una lectura de la normativa como política pública desde esta perspectiva.

Las políticas deben ser vistas como un mandato representacional. Son y contienen representaciones de cosas, de derechos y de sujetos, implican una postura vertical y unidireccional del otro, de su ser, de su estado. Son a grandes rasgos visiones institucionalizadas, construidas desde el dispositivo de la modernidad, de la disciplina, de la norma, de la ley, la regla, lo típico, lo sano (Cruz Vadillo, 2016, p.305).

La Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1948 tiene un fuerte sesgo territorial y cultural propio del contexto de postguerra en el que fue elaborada. Expresa el acceso a derechos “sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (...) como (...) la condición política, jurídica o internacional del país o territorio (Art. 2). Asimismo, que toda persona tiene derecho a la vida cultural de la comunidad (Art. 27) y educación elemental gratuita y obligatoria. En lo referente a los estudios superiores dice “(...) será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Art. 26) ubicando, una vez más, exclusivamente en el sujeto la responsabilidad de su propia trayectoria.

Transcurrieron sesenta años desde esta Declaración de 1948 hasta la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad por las Naciones Unidas en 2006. La Convención que no nació de un repollo, sino que tiene detrás documentos, tratados, declaraciones y, sobre todo, lucha, muestra todo lo recorrido, pero también lo mucho que queda por recorrer.

Más recientemente el “modelo de derechos humanos de la discapacidad” irrumpe a partir de la maduración de la propia Convención y las críticas al modelo social que proponen trascender las perspectivas basadas en las capacidades, características o condiciones de las personas (Palacios, 2020).

Espacios específicos que asumen el trabajo en relación a la discapacidad en la universidad

En los últimos veinticinco años se ha incrementado significativamente la investigación sobre discapacidad y educación. Si bien la mayoría de estos trabajos se orientan a las barreras que encuentran y la ayuda que precisan los estudiantes con discapacidad, se han ido incorporando otros temas como el trabajo docente, la enseñanza, las actitudes, las ideas sobre la discapacidad que circulan en las instituciones, cómo se perciben las personas con discapacidad. Más recientemente, se sumaron indagaciones que interpelan, de alguna manera, a las propias instituciones de educación superior y, más específicamente, a los espacios específicos que, en forma de programas y comisiones, asumen el trabajo en relación a la discapacidad. (Rusler, 2022)

La amplia diversidad de factores que convergen en las instituciones de educación superior, tanto las intrínsecas como las políticas, las representaciones sociales, la multiplicidad de significados y dimensiones de análisis en torno a la discapacidad, hacen del estudio de esta relación – discapacidad y educación superior – un tema complejo y difícil de asir. (Cruz Vadillo & Casillas Alvarado, 2017)

Tania Zancanaro Pieczkowski (2014) en un estudio en el que analiza la perspectiva de los docentes, explica como los profesores descubren la pluralidad de la inclusión en tanto palabra de múltiples significados y promotora de tensiones y angustias al tiempo que también moviliza hacia lo nuevo, hacia la deconstrucción de ideas instaladas y el crecimiento personal y profesional.

A modo de trazar un recorrido posible de estos acontecimientos, se proponen diferentes momentos como escenarios dinámicos en los que van teniendo lugar hechos relevantes: la visibilización, la institucionalización, la transversalización y la curricularización (Rusler, 2018, 2021; 2022) Estos, por supuesto no se presentan de manera secuenciada y en orden, pero contribuyen al estudio de estos fenómenos complejos en la medida se van haciendo visibles, material y simbólicamente, los docentes, no docentes, estudiantes y graduados con discapacidad. Rodolfo Cruz Vadillo (2016) se refiere, profundizando en estas categorías, a una

invisibilidad discriminatoria (p. 144) y a una visibilidad incompleta (p. 130), también discriminatoria, toda vez que se perpetúa el incumplimiento del derecho a la educación en sus múltiples dimensiones.

La progresiva transformación que va teniendo lugar en las diferentes áreas institucionales y la transversalización de la perspectiva de discapacidad y accesibilidad, que es parte de un trabajo artesanal y sostenido, coexiste con propuestas atomizadas que no logran armar trama, ni trabajo colaborativo e interseccional.

Estos espacios específicos a los que se les ha asignado ocuparse de la discapacidad en las instituciones de educación superior, adoptan diferentes formatos y se ubican en distintos ámbitos institucionales: en áreas de gestión (secretarías, programas y comisiones), de docencia (trayectos en grado y posgrado, seminarios, asignaturas), investigación (equipos, programas) y extensión (equipos, proyectos, programas). En consonancia con ello los hay que asumen una composición interclaustró (integrados por docentes, no docentes, estudiantes y graduados) hasta los que incluso son sostenidos por una sola persona que lleva el espacio consigo a lo largo de su derrotero institucional (Rusler, 2022).

En muchos de estos espacios es posible identificar la figura de un “especialista en discapacidad” a cargo de una multiplicidad de tareas. Sandra Katz (2013; 2014) en un trabajo titulado *La afortunada imposibilidad de ser especialista en discapacidad* ya alertaba de la importancia de considerar esta cuestión. ¿Es posible que una sola persona asuma tantas responsabilidades que involucren marco jurídico, tecnologías para la inclusión, psicología, procesos de enseñanza y aprendizaje, accesibilidad del material de estudio, accesibilidad edilicia, entre otras cuestiones? Esta figura de “especialista en discapacidad” deviene en “discapacitólogo” toda vez que resulta por lo menos infructuoso, asumir tareas con la rigurosidad necesaria e inhibir la responsabilidad por parte de quienes ostentan el conocimiento experto como el área legal, de informática, de arquitectura, de mantenimiento y de biblioteca.

Estos espacios pueden desarrollar propuestas focalizadas, orientadas exclusivamente a la discapacidad o bien propuestas más amplias que involucren a toda la institución. Asimismo es significativo el hecho de que el trabajo de algunos esté sostenido desde condiciones de legalidad, como formas de institucionalización material y simbólica, mediante leyes y resoluciones, y otros se apoyen en la voluntad (buena o no tanto) lo que constituye un problema a la hora de garantizar derechos y que estos se mantengan a lo largo de tiempo y de las trayectorias de estudiantes, docentes y no docentes.

Una última cuestión que es fundamental en el estudio y la promoción del trabajo de espacios específicos es la participación en estos de las personas con

discapacidad y sus organizaciones como generadores y principales efectores y no como destinatarios de las políticas, de objetos de asistencia a sujetos de experiencia (Rusler & García, 2020).

Una universidad que enseña y aprende

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) establece que es necesario:

“Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos”. (Preámbulo, Art. I)

“Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad”. (Art. 9 Accesibilidad, Inc. c)

Efectivamente, la investigación de Tania Zancanaro Pieczkowski (2014) da cuenta de como la presencia de estudiantes con discapacidad produce efectos en la docencia universitaria, incidiendo en las prácticas pedagógicas, en la forma de ser docente, de concebir la docencia.

Asimismo, las representaciones constructoras de los estereotipos profesionales en la educación superior - profesiones asociadas al carácter aguerrido, a la habilidad física, a los buenos sentimientos y voluntades - interseccionan y tensionan la perspectiva de discapacidad y accesibilidad. Al respecto plantea Cruz Vadillo (2016) que la preocupación por ser normales, en un mundo de normales, con políticas, instituciones y dispositivos que buscan normalizar, incide notoriamente en nuestras representaciones sociales y, en el ámbito de la educación superior, en estos estereotipos que configuran nuestras prácticas.

En cuanto a la producción en docencia, investigación y extensión, qué se estudia, qué se enseña, qué construcción y articulación territorial se genera, resulta esencial la participación de las personas con discapacidad y qué tonalidades y volumen tienen su voces en el ámbito institucional. En este punto, el conocimiento disciplinar sobre discapacidad, al igual que las condiciones de habitabilidad no reducidas a cuestiones materiales sino de producción de lo posible, ponen de manifiesto la micropolítica institucional. (Cruz Vadillo, 2016). En efecto, en la curricularización de contenidos sobre discapacidad y producción de accesibilidad se expresan diferentes concepciones y perspectivas, algunas de

las cuales bordean o no se encuadran en los marcos regulatorios que, como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, se fundamentan desde el modelo social.

La idea de discapacidad como construcción social encuadra un posicionamiento teórico-político que interpela las prácticas y a la inversa, las propias prácticas interrogan y cuestionan a diario estos fundamentos trayendo nuevas preguntas, vacancias y propuestas como pensar la discapacidad y accesibilidad con relación a la teoría creep, los debates en torno a la perspectiva de género, nuevos roles profesionales vinculados a la accesibilidad y su regulación, la participación de intérpretes de lengua de señas en diferentes ámbitos, la audiodescripción sincrónica y asincrónica, las personas con discapacidad ejerciendo la docencia, por citar solo algunos.

Desafíos para la educación superior

A fin de transversalizar la perspectiva de discapacidad y accesibilidad y que ambos estén presentes en los proyectos institucionales, es condición necesaria trabajar en diferentes áreas de manera mancomunada y no segmentada. Asimismo, que la labor no se limite a respuestas que tranquilizan pero no se incorporan al acervo institucional y carecen de un carácter transformador. En este sentido, se trata de interpelar a las instituciones para poder correr el eje de lo individual, de la intervención sobre un sujeto, para modificar y repensar modos de hacer, estar y habitar el mundo, que son formas legítimas y que se convierten en modos de resistir y cuestionar, en lugares desde los cuales se reelaboran sentidos, prácticas, conocimientos. (Campero et al. 2019)

La posibilidad de que se dispongan tiempos y espacios para el diálogo, la conversación, el análisis y la construcción y de que todo lo realizado se ordene, guarde y comparta como memoria colectiva en un trabajo de historización, mapeo, recopilación de la experiencia disponible y formando parte de lo que se investiga, se enseña y se aprende en los institutos terciarios y la universidad, forma parte de la incorporación activa de categorías, experiencias y nuevas aperturas para la reflexión. (Campero, et al., 2019)

Ya se hizo referencia a la idea de “inclusión incompleta” según la cual se avanza en forma tibia en algunas condiciones de accesibilidad, en algunas políticas institucionales y prácticas pedagógicas (Cruz Vadillo, 2016) pero no resultan transformativas ni sostenidas en el tiempo. Pensar en la política en términos de establecimiento de vínculos y de lo que es mejor para el bien común es concebirla como algo inevitable donde la educación es siempre un hecho político. (Cuenca, 2024)

La producción y los debates sobre discapacidad y educación superior en el país y en la región constituyen una comarca teórica. (Rusler, 2021) Los ámbitos educativos, la escuela, los institutos, las universidades continuarán siendo productoras de discapacidad y exclusión en tanto no puedan pensarse desde una perspectiva política, de derechos y de accesibilidad.

Referências

- Campero, M; García, C; Heredia, M., & Rusler, V. (2019, Agosto 26–30). *Pensar la ideología, la materialidad y la intervención: La producción de accesibilidad como respuesta* [Apresentação de trabalho]. XIII Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), Buenos Aires.
- Casal, V. C. (2020). Tensiones entre políticas y prácticas acerca de la educación inclusiva: Aportes desde la tesis de maestría: Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. *Del prudente saber y el máximo posible de sabor*, 21(12), 13–41. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/dps/article/view/794>
- Cruz Vadillo, R. (2016). *Estudiantes universitarios: Políticas y representaciones sobre discapacidad* [Tese de doutorado não publicada]. Universidad Veracruzana.
- Cruz Vadillo, R., & Casillas Alvarado, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Cuenca, R. (2024, Abril 16–Julio 30). *Educación: Origen y consecuencia de la (in) justicia social en América Latina* [Apresentação de trabalho]. Distinguished Lectures 2024 “Otras imaginaciones, Otra educación inclusiva”, Universidad Bernardo O’Higgins (UBO), Santiago, Chile.
- Del Valle, D; Suasnábara, C., & Montero, F. (2016). *Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región*. In D. Del Valle, F. Montero, & S. Mauro, El derecho a la universidad en perspectiva regional. IEC - CONADU; CLACSO.
- García, C, Heredia, M; Reznik, L., & Rusler, V. (2015). El programa de discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras: El desafío de comprometemos con la inclusión: Avances y perspectivas. *Redes de Extensión*, 1, 77–88. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1464>

- Katz, S. (2013). Al trabajar con personas con discapacidad, ¿en qué te especializas? En G. Cachorro, G. y Cambor, E. (comps). Educación física y ciencias. Abordajes desde la pluralidad, (pp. 177-187). Editorial Biblos.
- Katz, S. (2014) La afortunada imposibilidad de ser especialista en discapacidad (Trabajo inédito)
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2006) Ley de Educación Nacional N°26206.
- Organización de las Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Palacios, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad?: Algunas reflexiones -ligeras brisas- frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4, 12-42.
- Pieczkowski, T. Z. (2014). *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: Efeitos na docência universitária*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial: Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? In P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Ediciones UNGS.
- Rusler, V. (2018). Educación inclusiva en la universidad y la importancia de auscultar a la vaca. *Educación y Vínculos*, 1(1), 123-132. <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2024/04/Rusler.pdf>

Rusler, V., & García C. (2020). Recorridos e interrogantes en torno a la inclusión en la universidad: experiencias y desafíos para una accesibilidad en contexto. *Educación y Vínculos*, 3(5). <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/807>

Rusler, V. (2021). *Estudio de espacios específicos sobre discapacidad en la Universidad de Buenos Aires en las últimas dos décadas: Ser para dejar de ser*. [Tesis de Maestría, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Argentina]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/17053>

Rusler, V. (2022). *Discapacidad y universidad*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Capítulo 6

Práticas Inclusivas na Educação Superior: em destaque as ações institucionais de apoio a estudantes em situação de deficiência

Maria Helena Venâncio MARTINS¹

Introdução

Segundo a World Health Organization (WHO, 2024) a deficiência faz parte integrante do ser humano, sendo que aproximadamente 1,3 mil milhões de pessoas, ou seja, cerca de 16% da população mundial vivem com algum tipo de deficiência mais ou menos significativa. O relatório publicado pela WHO e UNICEF (WHO & United Nations Children's Fund, 2023) destaca a prevalência global de deficiências de desenvolvimento um pouco por todo o mundo, nomeadamente nas crianças e jovens, reforçando-se a necessidade premente de se desenvolver uma ação concertada no sentido de ultrapassar as desigualdades, quer no que se refere ao acesso aos cuidados de saúde, quer de educação, bem como na exposição a determinantes sociais como a pobreza. De assinalar ainda que as crianças e os jovens que apresentam deficiências ou neurodiversidades continuam a experienciar situações de estigmatização, preconceitos e diversas barreiras à sua participação e igualdade de oportunidades.

Assim, as intervenções para apoiar as pessoas com deficiência ou outras neurodiversidades, nomeadamente as crianças e jovens e promover condições de saúde, bem-estar e desenvolvimento de ambientes educativos inclusivos, possibilitam

¹ Universidade do Algarve/Portugal / mhmartin@ualg.pt

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p115-136>

assegurar acesso aos recursos e serviços de que estes necessitam para ultrapassar as diversas barreiras e fatores contextuais que podem impedir a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades (WHO & UNICEF, 2023).

A Educação Inclusiva pretende garantir que todas as crianças e jovens possam usufruir de uma educação de qualidade, de forma a desenvolver ao máximo as suas potencialidades e competências. Neste sentido, importa capacitar os sistemas educativos e comunidades para que possam responder a todas as crianças e jovens, independentemente do sexo, etnia, língua, estatuto socioeconómico, nacionalidade, área de residência e estatuto de deficiência, entre outras características (UNICEF, 2024).

O presente capítulo pretende apresentar os pressupostos conceituais da Inclusão, enquanto uma questão de Direitos Humanos e uma estratégia de luta contra o capacitismo, ou seja, no combate aos preconceitos face às pessoas com deficiência ou neurodiversidades, assumindo que estas não são capazes ou são inferiores. Apresentam-se alguns dados sobre o contexto Português relativamente à prevalência da deficiência e estudantes que ingressam no Ensino Superior, bem como as respostas institucionais.

Abordam-se as práticas inclusivas na Educação Superior, destacando a resposta institucional de suporte aos estudantes em situação de deficiência ou neurodiversidade, desenvolvida na Universidade do Algarve, uma instituição pública de Ensino Superior a sul de Portugal. São ainda referenciados alguns desafios, bem como oportunidades que podem contribuir para promover a inclusão, acessibilidade, bem-estar e sucesso académico, destacando-se o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), como resposta proativa à diversidade, constituindo-se como uma mudança de paradigma no caminho para a Inclusão.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a abordagem do estudo estrutura-se através de um paradigma de investigação qualitativo, exploratório, descritivo e interpretativo (Almeida & Freire, 2008), por meio da análise da literatura, análise documental e estudo de caso (Yin, 2020).

Inclusão como uma questão de Direitos Humanos

Numa perspectiva histórica, a Educação Inclusiva visava principalmente a acessibilidade e as adaptações pedagógicas para as pessoas com deficiência, nomeadamente os cegos, os surdos ou as pessoas com deficiências físicas/motoras. Atualmente, defende-se que a Inclusão é uma questão de direitos humanos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017), integrando para além deste público, estudantes com perturbações

neurodesenvolvimentais ou neurodivergentes, imigrantes, refugiados, estudantes pertencentes a minorias raciais ou religiosas, com orientações sexuais não heteronormativas, entre outros. Neste sentido, e ainda conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (adotada a 13 de dezembro de 2006, Resolução A/RES/61/106, e assinada em Nova Iorque a 30 de março de 2007), é defendido que se deve “promover, proteger e garantir o pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Naciones Unidas, 2006: Artigo 1.º Objeto).

A Educação Inclusiva está em consonância com o proclamado na Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030, resolução de 2015 – *Transformando o nosso Mundo*, em que se defende esta urgência e a motivação para se promoverem sociedades inclusivas, onde todos os indivíduos possam viver em pleno a sua cidadania (Ministério dos Negócios Estrangeiros [MNE], 2015).

Declara-se assim, que uma sociedade inclusiva tem se ser democrática, reconhecer todos os Seres Humanos como livres e iguais e assumir como objetivo principal o proporcionar equidade de oportunidades para que cada pessoa seja autónoma e autodeterminada. Neste sentido, a Inclusão defende os valores do respeito pela diferença, da igualdade de oportunidades e da equidade, para a construção e consolidação de sociedades inclusivas (Naciones Unidas, 2006).

Atualmente, os pressupostos da Educação Inclusiva pretendem defender e combater as barreiras que dificultam o acesso e promover o sucesso aos indivíduos que apresentam risco de discriminação e/ou populações vulneráveis (Melo et al., 2019; Orozco & Moriña, 2023; Pearson Higher Education, 2023).

Importa referir que, respondendo a estes pressupostos e neste contexto de orientações e políticas inclusivas, o modelo de sociedade inclusiva que se pretende para Portugal, está definido na Constituição da República Portuguesa (1976), nomeadamente nos artigos 13.º, 26.º, e 74.º, onde se reconhece os direitos à identidade pessoal, cidadania, à proteção legal contra quaisquer formas de discriminação a todos os cidadãos, bem como o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.

Os dados do XVI Recenseamento Geral da População e VI Recenseamento Geral da Habitação, Censos 2021, identificaram que residiam em Portugal 1 milhão e 085 472 mil portugueses com alguma deficiência ou incapacidade, o que representa uma prevalência total de incapacidade média de 10,9% (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2022). Assinale-se ainda que Pinto et al. (2023) no relatório do Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH) indicam que as pessoas com deficiência apresentam um risco de pobreza de 31,2%,

comparado com 18,8% da população geral, sendo que este risco de pobreza e de exclusão afeta sobretudo as pessoas com deficiências graves (36,5%). Em 2022, cerca de 62,3% das pessoas com deficiência com idade superior a 16 anos enfrentavam maior risco de pobreza.

Refira-se, contudo que, não obstante os avanços importantes na inclusão na Escolaridade Básica e no Ensino Secundário, e apesar da igualdade de oportunidades educativas ser um direito em Portugal, continua a não haver legislação específica que regule a Inclusão no Ensino Superior. Como medida específica para o acesso, todos os anos é definido um contingente prioritário para candidatos com deficiência (4% das vagas fixadas para a 1.ª fase do concurso nacional e 2% para a 2.ª fase) (Borges, 2020; Martins et al., 2018).

Não obstante a ausência legislativa, decorrente da evolução das políticas inclusivas, e, em semelhança a muitos países, também em Portugal se tem vindo a verificar um progressivo aumento do número de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas que ingressam no Ensino Superior. Segundo os dados do ODDH publicados por Pinto et al. (2023) entre 2017/2018 e 2022/2023 o número de estudantes com deficiência a frequentar o Ensino Superior mais do que duplicou (+128,3%), sendo que a maioria destes estudantes (88,7%) frequentavam o ensino público.

Analisando esta tendência positiva, constata-se que, segundo os dados da Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC, 2023a, 2023b), no ano letivo de 2022/2023, se verificou um aumento de 35% no número de estudantes com deficiência no Ensino Superior ($N = 3753$), quando comparado ao ano letivo de 2012/2022 ($N = 2779$).

Pinto et al. (2023) assinalam, contudo, de acordo com os resultados obtidos no Inquérito Europeu às Condições de Vida e Rendimento, que em Portugal o abandono escolar é mais frequente nos estudantes com deficiência comparativamente aos estudantes sem deficiência. De facto, em 2020 a taxa de estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 44 anos que abandonou os estudos foi de 22,1%, representando 1,8 pontos percentuais acima da taxa média na União Europeia (20,3%) e ainda muito superior (+13,6 pontos percentuais) relativamente à média dos estudantes sem deficiência na mesma faixa etária.

Decorrente da ausência legislativa, e atendendo ao número crescente de Instituições de Ensino Superior a desenvolver ações no âmbito da inclusão, em 2004 é constituído o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDS) (Martins, et al., 2024). Este grupo que integra as Instituições de Ensino Superior com serviços de apoio a estudantes com deficiência tem como principais objetivos, i) proporcionar um serviço

de melhor qualidade aos estudantes com deficiências; ii) promover a aproximação inter-serviços, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos.

Face ao exposto, constata-se que o acolhimento e inclusão destes estudantes no Ensino Superior em Portugal pode considerar-se como recente (cerca de 2 décadas) sendo que a análise aos resultados de diversos estudos revela que a exclusão ainda está muito presente. Assim, continua a ser pouco expressivo o número de estudantes com deficiência ou necessidades específicas que chegam ao Ensino Superior, assinalando-se que muitos destes estudantes que entram, acabam por abandonar e desistir, pelas dificuldades e barreiras com que se deparam no seu percurso académico (Melo et al., 2019).

Face à entrada progressiva de estudantes com deficiência e/ou neurodiversidades, constata-se que muitas Instituições de Ensino Superior, acabam por criar serviços de apoio e suporte a estes estudantes (Melo et al., 2019). Pinto et al. (2023) referem, de acordo com os dados fornecidos pela DGEEC que, em 2022/2023, a maior parte dos estabelecimentos de Ensino Superior (75,8%) em Portugal disponibilizava regulamentação específica para os estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas. Importa, contudo, referenciar que, na ausência de uma legislação nacional que regule a inclusão destes estudantes no Ensino Superior, estes regulamentos e/ou orientações acabam por estar muito dependentes da sensibilidade e boa-vontade dos Reitores e dos Presidentes dos Institutos Politécnicos (Martins et al., 2024).

Práticas Inclusivas: O Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE

Em consonância com as normativas e orientações internacionais face ao crescente ingresso de estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, a Universidade do Algarve criou um regulamento e um gabinete específico destinados a apoiar estes estudantes. É assim que, em 2013 é promulgado pelo Reitor (RT. 023/2013) o Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais, e é criado o Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais (GAENEE) da Universidade do Algarve, (GAENEE). Este regulamento tem como princípio orientador da sua filosofia o Artigo 74^º da Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976, que defende que “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, e aplica-se para responder às necessidades dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas permanentes ou temporárias que frequentam os diversos *campi* (Campus de Gambelas, Campus da Penha e Campus

de Portimão). Consubstanciando a sua atuação, a Universidade do Algarve, de acordo com os princípios de uma Educação Inclusiva, implementou a partir de 2013, um conjunto de condições específicas assentes no reconhecimento do direito à diferença, sem abdicar dos parâmetros normais de exigência e qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pretendendo: i) Que todos os estudantes tenham uma educação igual e de qualidade; ii) Que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que respeite as suas necessidades e características; iii) Facilitar aos estudantes a transição para a vida ativa, para que sejam incluídos na sociedade, a que por direito pertencem, com a maior autonomia e independência (Universidade do Algarve, 2013).

Através das medidas e soluções adequadas antidiscriminatórias adequadas para cada estudante pretende-se garantir aos estudantes o seu acesso e prossecução dos estudos na Universidade do Algarve. Como objetivo principal o Estatuto visa apoiar os estudantes com deficiência, necessidades educativas específicas, e/ou doenças crónicas permanentes ou temporárias que necessitem de suporte ao ensino e aprendizagem. Tem ainda como principais competências promover ações de sensibilização e de formação junto da comunidade académica, procurar eliminar barreiras arquitetónicas e zelar pela aplicação e cumprimento do Estatuto. O GAENEE é constituído por uma equipa de trabalho composta por um docente coordenador do Gabinete (Psicóloga), um docente de cada uma das unidades orgânicas e um representante dos Serviços de Ação Social da Universidade do Algarve (Universidade do Algarve, 2013).

O requerimento do estatuto, a ser solicitado pelo próprio estudante, pode ser solicitado em qualquer momento do ano letivo. Este é seguidamente analisado e, após entrevista individual, são definidas as necessidades específicas de cada estudante que possam constituir-se como obstáculos ao acesso e sucesso académico e propostas medidas para ultrapassar essas dificuldades. Este conjunto de medidas constam de um Relatório Técnico Pedagógico que é posteriormente aprovado pela Reitoria da Universidade. Após homologação das medidas propostas, estas são comunicadas ao estudante, ao representante do GAENEE da Faculdade/Unidade Orgânica que, seguidamente, informa o diretor de curso e os docentes do estudante para implementação das medidas atribuídas (Universidade do Algarve, 2013).

De forma a garantir a adequabilidade das medidas propostas é efetuado um acompanhamento direto a cada estudante com Estatuto por um docente da sua Unidade Orgânica. A este docente compete realizar uma avaliação e monitorização contínua das medidas propostas e da sua eficácia, sendo que em qualquer momento estas podem ser revistas, no sentido de garantir a equidade de

oportunidades e o seu sucesso académico. São ainda realizados alguns estudos de caso aleatórios (a estudantes com ENEE que queiram participar em entrevista e resposta a diversos questionários) para avaliar as práticas e introduzir melhorias sempre que necessário. Os estudantes participam ainda nas respostas aos questionários de avaliação da qualidade do ensino (destinado a todos os estudantes). É ainda avaliada a eficácia junto dos docentes que acompanham cada estudante com Estatuto (Universidade do Algarve, 2013).

Entende-se ainda como carácter inovador e relevante a presença deste docente de proximidade em cada uma das Faculdades e Unidades Orgânicas que pode, desta forma, efetuar um acompanhamento mais direto a cada um dos estudantes com Estatuto e aos docentes. Outra prática que poderá constituir-se como relevante está relacionada com a colaboração com as Escolas Secundárias do distrito, de forma a poderem ser definidas de forma mais célere as medidas e adequações necessárias das condições de acessibilidade e de aprendizagem para os estudantes que estão a pensar candidatar-se à UAlg (Universidade do Algarve, 2025).

Importa ainda referir que existe publicitação no site da UALg de informações específicas sobre o Gabinete de Apoio ao Estudante com NEE (GAENEE), sobre como se desenrola o processo e medidas informativas pertinentes. A página do GAENEE é da responsabilidade do Gabinete, em colaboração com o Gabinete de Comunicação e Protocolo e Serviços Informáticos e está alocada na página da UAlg.

Os docentes recebem apoio sobre como ajustar as suas estratégias pedagógicas e materiais de aprendizagem para criarem ambientes inclusivos e dirigidos às diferentes tipologias de necessidades no âmbito do Desenho Universal para a Aprendizagem. São ainda desenvolvidas diversas ações de formações que visam contribuir para a aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas. De assinalar a realização de seminários, com a participação de investigadores nacionais e internacionais no âmbito da Inclusão no Ensino Superior, com o objetivo de divulgar boas práticas, sensibilizar e formar a comunidade académica (docentes, pessoal não docente, estudantes e comunidade) (Universidade do Algarve, 2025).

Ainda no que se refere à atuação da Universidade como um garante para que a instituição seja cada vez mais inclusiva, nos âmbitos educacional, social, cultural, laboral e digital, bem como a nível da inclusão na governança, pode assinalar-se que a 17ª edição da UALGzine apresentada em 2025 (revista de periodicidade anual da Universidade), a Inclusão foi tema de destaque tendo como mote “As histórias das pessoas permanecem invisíveis até serem contadas”, dando a conhecer testemunhos inspiradores de *alumni*, estudantes, docentes e funcionários da UAlg (Universidade do Algarve, 2025).

Desafios e oportunidades para promover a Inclusão, Acessibilidade, Bem-estar e Sucesso acadêmico

Diversas investigações com o testemunho de estudantes com deficiência no Ensino Superior identificam os professores como um dos grandes obstáculos à inclusão (Elbeheri et al., 2018; Spier & Natalier, 2023). Algumas das dificuldades relatadas pelos estudantes são o uso exclusivo de palestras, ou aulas de carácter expositivo, a inflexibilidade no ensino, a falta de disponibilidade dos professores para fazer adaptações e as atitudes negativas em relação à deficiência (Carballo et al., 2024).

Tendo como fundamento diversas investigações que têm vido a sinalizar indicadores-chave para a implementação do paradigma da Educação Inclusiva, importa investir cada vez mais nas políticas, na legislação, na formação de professores, nas infraestruturas, nos serviços de apoio e no financiamento das Instituições de Ensino Superior. Embora se venha a assistir a uma progressiva tomada de consciência da necessidade de que as instituições respondam às necessidades de todos os estudantes, muitas continuam a ser as barreiras, dificuldades e resistências que estes estudantes com deficiência e neurodiversidades enfrentam ao acederem ao Ensino Superior, nomeadamente barreiras políticas (custos), sociais (preconceitos) e pedagógicas (formações dos docentes, mudanças nas práticas, ...), entre outras (Martins et al., 2018).

Como principais desafios que se colocam a uma educação universitária inclusiva é assumido por diversos investigadores a necessidade de:

i) ENVOLVER todos os elementos da comunidade académica e civil – atualmente constata-se que as principais barreiras face à inclusão continuam a estar muito relacionadas com preconceitos, estigmas e discriminação muito presentes na sociedade e que não são advindas das deficiências (Pearson Higher Education, 2023; UNESCO, 2017). Assim, o envolvimento e a participação de todos os elementos da comunidade é urgente e fundamental para um verdadeiro processo de inclusão e transformação social (Martins & Fontes, 2016). Defende-se que importa promover a participação ativa de todos, incluindo não apenas os professores e estudantes, como todo o pessoal administrativo, as famílias dos estudantes e a sociedade civil. Este envolvimento significa sobretudo a participação de todos os estudantes, nomeadamente aqueles que apresentam deficiência e neurodiversidades, permitindo ouvir a sua voz, as suas necessidades e prioridades.

ii) Garantir a ACESSIBILIDADE – os serviços e recursos institucionais, nomeadamente os edifícios, instalações e espaços das Instituições de Ensino Superior, os espaços virtuais, os serviços, procedimentos e informações, devem ser acessíveis

a todos. Assim, é urgente que se eliminem as barreiras ainda existentes, garantindo a participação na vida universitária (ex.: rampas, casas de banho adaptadas, elevadores, salas amplas, portas acessíveis, etc). Importa que a acessibilidade seja garantida a nível dos recursos digitais e das tecnologias de apoio, permitindo um melhor desempenho e autonomia a todos os elementos da comunidade académica. De assinalar que os materiais e recursos de estudo e os ambientes virtuais devem também responder à diversidade dos estudantes (recursos em Braille, audiolivros, textos e *powerpoints* adequados), bem como as metodologias de aprendizagem que devem ser diversificadas, garantindo que se adaptem a diferentes estilos e possibilidades de aprendizagem (Pearson Higher Education, 2023).

iii) Garantir a FORMAÇÃO no âmbito da inclusão educacional à comunidade académica - a formação dos professores é essencial para a concretização da Educação Inclusiva, de forma a que estes possam responder à diversidade dos estudantes (Pearson Higher Education, 2023). A formação pedagógica deve incluir os professores do Ensino Superior para a Educação Inclusiva, mas esta não deve ser uma ação isolada, devendo assim envolver toda a comunidade académica e enquadrar uma política institucional direcionada para a inclusão de todos os estudantes. Neste sentido, as políticas educativas institucionais devem sensibilizar, informar e formar desmistificar problemáticas e atitudes discriminatórias e fornecer indicações para um atendimento e apoio eficazes à diversidade de estudantes. Devem ainda desenvolver o respeito e reconhecimento da diversidade dos estudantes nos seus aspetos sociais, culturais e físicos, combatendo todas as formas de discriminação e barreiras atitudinais. A formação deve fornecer aos professores as ferramentas e recursos necessários para que estes se adaptem às características, desafios e interesses de todos os estudantes e sejam capazes de promover adaptações curriculares para que os estudantes com diferentes estilos de aprendizagem se integrem e possam ter sucesso académico. Importante ainda que a prática educativa promova a participação de estudantes e professores no reconhecimento das diferenças, o que exige uma reflexão e conscientização relativamente às atitudes face à diversidade dos estudantes. A formação em Desenho Universal para a Aprendizagem e uma pedagogia diferenciada são fundamentais para promover o desenvolvimento das aprendizagens e sucesso académico, potenciando o bem-estar emocional dos estudantes (Carballo et al., 2024; Pearson Higher Education, 2023).

iv) Celebrar a DIVERSIDADE – um dos importantes desafios para um ensino superior inclusivo deve assentar no reconhecimento da diversidade e na aceitação das diferenças, não como dificuldades e obstáculos, mas como oportunidades para enriquecer os conhecimentos. Neste sentido, é crucial que a comunidade

académica possa apoiar cada estudante a construir a sua própria identidade, fortalecer a autoestima e fomentar a autoaprendizagem para o sucesso e bem-estar psicológico dos estudantes (Pearson Higher Education, 2023).

v) Estabelecer ALIANÇAS estratégicas - o envolvimento de todos passa ainda pela celebração de alianças e protocolos de cooperação com empresas e instituições públicas e privadas para que sejam implementadas ações de responsabilidade social para a inclusão educacional, como por exemplo colaborações em pesquisas, bolsas de treino para estágios, intercâmbios, entre outras ações (Pearson Higher Education, 2023).

Outra prática para promover a INCLUSÃO deve passar pela preparação para a transição para o Ensino Superior, de forma a promover a inclusão, adaptação, bem-estar e sucesso académico dos estudantes (Borges et al., 2017). A articulação com as escolas de Ensino Secundário e com os psicólogos que acompanham estes estudantes ao longo do seu percurso escolar revela-se fundamental.

Uma abordagem personalizada a cada estudante, bem como a criação de um ambiente seguro, com um bom planeamento e comunicação clara são também cruciais. O acompanhamento técnico-pedagógico no processo de aprendizagem do estudante, a implementação de um sistema de tutoria por professores e mentoria por pares, o apoio psicológico individual para ajudar a enfrentar e superar dificuldades e problemas de adaptação, de saúde mental, ou de métodos de estudo e a implementação de grupos de apoio e suporte, reflexão e partilha de estudantes para os estudantes, são medidas que devem ser também implementadas. Para responder à diversidade e heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a sociedade há que promover uma “pedagogia justa socialmente”, como forma de combater o sentido de “normalidade” que categoriza e divide os estudantes e, que parte do pressuposto de que existem categorias de pessoas, com e sem deficiência (Goodley, 2007; Meyer et al., 2014).

A realização de ações de formação, de caráter contínuo, para toda a comunidade académica constitui-se como uma importante contribuição para a redução das barreiras e dos desafios, promovendo oportunidades de igualdade e equidade para todos os estudantes. No entanto, a formação por si só não é suficiente, é necessária uma MUDANÇA SISTÉMICA para responder à diversidade de estudantes que ingressam no Ensino Superior, para lhes proporcionar oportunidades para prosseguirem o seu percurso académico, com bem-estar, desenvolvimento pessoal e participação na vida social e económica promovendo a sua INCLUSÃO.

Para onde vamos e que caminho tomamos?

Diversos estudos têm vindo a reconhecer que muitos estudantes universitários (e.g., estudantes internacionais, estudantes com deficiência e/ou neurodiversidades, estudantes trabalhadores, e outras minorias) enfrentam diversas barreiras que interferem na sua capacidade para alcançar o sucesso académico. Focalizando a inclusão e acessibilidade da aprendizagem para todos os estudantes, muitos investigadores assinalam a necessidade de rever a forma como o processo de ensino e aprendizagem é concretizado para permitir alcançar os resultados de aprendizagem (Grout, 2022).

Neste sentido, são vários os investigadores que defendem que a construção de uma Universidade Inclusiva deve basear-se na flexibilidade para fornecer uma resposta proativa à diversidade, assinalando que o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) se constitui como uma mudança de paradigma no caminho para a Inclusão (Carballo et al., 2024).

Adaptando os requisitos de acessibilidade do Desenho Universal ao campo da educação, o *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2011), desenvolveu uma estrutura que enfatiza múltiplos meios de acesso ao currículo, reduzindo os potenciais obstáculos à aprendizagem e otimizando as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. O DUA defende que as barreiras para a aprendizagem não são inerentes às capacidades dos estudantes, mas que estas advêm da interação com métodos e materiais inflexíveis (Rose, & Meyer, 2002), pelo que se deve priorizar o planeamento do apoio necessário para os estudantes, em vez de se modificar as instruções e os materiais durante o ensino (Unal, et al., 2022). No mesmo sentido, também McGuire et al. (2003) assinalam que é crucial antecipar as necessidades que os estudantes possam apresentar e de desenhar proativamente o processo e o contexto de ensino-aprendizagem, a fim de que se possa responder às necessidades de todos os estudantes.

Fundamentando-se em diversas investigações a nível das neurociências, é reconhecido que existe grande variabilidade na forma como cada estudante aprende, sendo que estas diversidades advêm de uma multiplicidade de fatores, nomeadamente biológicos, relacionados com os contextos familiares, antecedentes culturais e históricos de vida, bem como o estatuto socioeconómico e o contexto de aprendizagem de cada estudante (Meyer et al., 2014). Assim, o DUA estrutura-se num conjunto de princípios e estratégias que se centram no ensino e na aprendizagem, no desenvolvimento do currículo e noutros processos relacionados, como a avaliação. Constitui-se assim como uma forma de desenho educacional que se focaliza precisamente em projetar e executar o ensino e a

avaliação de uma forma a que estes sejam acessíveis a todos os estudantes, não apenas aos que apresentam deficiências ou necessidades específicas (Pittaway & Malomo, 2021; Meyer et al., 2014).

Sendo a diversidade característica inerente ao ser humano, não deve haver categorização de estudantes, com deficiência e sem deficiência; há estudantes que necessitam de adaptações e os que não necessitam, pelo que, ao se oferecer diferentes alternativas não só beneficia todos, como permite a escolha da opção mais adequada para que todos possam aceder às aprendizagens. Neste sentido, o DUA assenta em práticas pedagógicas flexíveis que oferecem oportunidades e alternativas acessíveis para todos os estudantes em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem. Pretende-se, assim, identificar e remover as barreiras à aprendizagem e participação e maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (Meyer et al., 2014).

A implementação de uma abordagem de acordo com o DUA, deve respeitar três princípios base, que sustentam um conjunto de orientações que visam tornar a aprendizagem mais acessível para todos os estudantes nomeadamente:

- Princípio I - Proporcionar aos estudantes múltiplos meios ou formas de representação da informação e dos conteúdos a fim de permitir uma exploração rica dos conteúdos (O quê? da aprendizagem), atendendo a que os estudantes são diferentes nos seus interesses e na forma como percebem e compreendem as informações. Assim, defende-se que estimular os estudantes e motivá-los é fundamental, atendendo que a motivação desempenha um papel crucial na aprendizagem. De acordo com o CAST (2011) enquanto alguns estudantes se envolvem espontaneamente e preferem as aprendizagens novas, outros envolvem-se melhor em atividades mais rotineiras; alguns gostam mais de trabalhar sozinhos, enquanto outros preferem atividades com os seus colegas.

Neste sentido, é importante implementar múltiplas opções para envolver e motivar os estudantes para as aprendizagens. Importa que os professores percebam quais são os seus interesses e possam apoiá-los a persistir nos objetivos e a autorregular os comportamentos de aprendizagem (Maia & Santos, 2024; Nunes & Madureira, 2015).

- Princípio II - Proporcionar aos estudantes múltiplos meios de expressão que permitam que cada um demonstre a aprendizagem de acordo com o seu estilo próprio e com as suas preferências (O como? da aprendizagem), uma vez que cada pessoa tem as suas próprias habilidades estratégicas e organizativas para expressar o que sabe. Este princípio considera que os estudantes diferem no modo como percebem, compreendem e expressam as suas aprendizagens

(CAST, 2011). Assim, é importante que o professor recorra a diferentes formas de apresentar os conteúdos e as informações, assegurando que a recepção destas se realize através da visão e/ou através da audição e do tato. Atendendo a que não existe um meio de representação que se adeque a todos os estudantes, o professor para facilitar o processo de aprendizagem deve estruturar as suas aulas disponibilizando múltiplas opções de representação e apresentação dos conteúdos (e.g. áudio, escrita impressa ou em braille, vídeos, exposição oral, imagens, etc.) (Nunes & Madureira, 2015).

- Princípio III - Proporcionar aos estudantes múltiplos meios de motivação e envolvimento (*software* interativo, *e-books*, etc.) que permitam que cada indivíduo encontre o seu incentivo para a aprendizagem (O porquê? da aprendizagem) (Meyer et al., 2014). Este princípio fundamenta-se no facto que os estudantes podem participar nas situações de aprendizagem e expressar os seus conhecimentos de forma distinta (CAST, 2011), ou seja, alguns conseguem expressar-se melhor pela linguagem falada, enquanto outros através da escrita. De acordo com o CAST (2011, 2014) não existe uma forma única de ação e de expressão para todos os estudantes, pelo que o professor deve proporcionar a utilização de processos e meios diversificados para possibilitar a participação no processo de aprendizagem, assim como na manifestação das suas competências

Estes três princípios do DUA pretendem assegurar como objetivo um ensino mais inclusivo, uma maior flexibilidade de estratégias possibilitando aos estudantes uma maior motivação para aprender, a assimilação das informações, o desenvolvimento dos seus conhecimentos e a expressarem o que sabem (Gunderson & Cumming, 2022; Rydeman et al., 2018). Assim, os professores devem planificar e adaptar os seus programas desde o início, em vez de esperar que as necessidades dos estudantes sejam identificadas (Rydeman et al., 2018), sendo que o currículo deve incluir alternativas para ser acessível e apropriado para indivíduos com diferentes origens, estilos de aprendizagem, habilidades e deficiências (Meyer et al., 2014).

A implementação de práticas pedagógicas na sala de aula tendo por base o DUA implica uma abordagem flexível e personalizada por parte dos professores, na forma como envolvem e motivam os estudantes nas situações de aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa. De acordo com o *National Center on Universal Design for Learning* (2014), os professores devem ainda ter em atenção os recursos sociais e emocionais dos estudantes, a avaliação dos progressos, e o ambiente de sala de aula. Assim, os materiais e recursos devem ser variados

e flexíveis, permitindo que os estudantes possam aceder, analisar, organizar e sintetizar os conteúdos estudados, demonstrando a sua compreensão. Defende-se ainda que o processo de avaliação deve ser flexível, permitindo a recolha sistemática e contínua do progresso dos estudantes, além de que deve estar em consonância com a forma como estes se envolvem na aprendizagem, bem como manifestam as suas competências e conhecimentos adquiridos (National Center on Universal Design for Learning, 2014).

Uma vez que o DUA oferece acomodações e modificações instrucionais para a mais ampla gama de estudantes (Wehmeyer, 2006), atende às necessidades não só dos que apresentam deficiência e neurodiversidades, mas também dos estudantes de diferentes origens e dos estudantes que ainda não foram identificados (Kloo & Zigmond, 2008). O DUA ultrapassa as barreiras na sala de aula ao proporcionar flexibilidade na apresentação da informação, aumentando a expressão da aprendizagem por parte dos estudantes e melhorando o envolvimento nas atividades de instrução (Courey et al., 2012; Maia & Santos, 2024).

Considerações finais

Embora já se tenha percorrido um longo caminho, muitas ainda são as dificuldades e obstáculos que os estudantes com deficiência e neurodiversidades encontram no seu percurso académico no Ensino Superior. Neste sentido, urge continuar a promover uma cultura institucional pautada por atitudes positivas face à diversidade e inclusão, ações de sensibilização e de formação dirigidas a toda a comunidade académica (Fernandes et al., 2023; Márquez et al., 2021; Martins et al., 2024). Assinale-se ainda a necessidade de sensibilizar toda a sociedade, especificamente o mercado de trabalho, de forma a desenvolver parcerias e articulação estreita entre todas as entidades (Martins et al., 2024).

De forma geral pode concluir-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem se constitui como uma abordagem curricular que procura apoiar os professores a responder às necessidades dos diversos estudantes, a ultrapassar as barreiras à aprendizagem, a flexibilizar o processo de ensino, a possibilitar aos estudantes formas alternativas de acesso, participação e envolvimento na aprendizagem e, ainda a reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem no Ensino Superior implica uma MUDANÇA SISTÉMICA para aumentar a ACESSIBILIDADE UNIVERSAL no ambiente universitário (Meyer et al., 2014). Esta não é, no entanto, uma mudança fácil pois, embora se constate que um número crescente de

Instituições de Ensino Superior esteja aderindo ao desenvolvimento dos princípios do DUA (Reyes et al., 2023), a sua aplicação continua a ser muito residual atendendo a que o corpo docente necessita de formação e de treino neste âmbito (Zorec et al., 2024).

O caminho para a Inclusão de TODOS os estudantes está iniciado, contudo, só poderá ser alcançado quando este for percepcionado e defendido por TODOS e assumindo que TODOS temos a responsabilidade e a força para se fazer a diferença. Ainda existe muito para melhorar, mas como diz um ditado popular espanhol: “O caminho faz-se caminhando!”

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Psiquilíbrios.
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 7–31. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>
- Borges, M. L. (2020). Deficiência, desigualdade social e educação. In C. Luísa, & M. L. Borges (Coords.), *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática* (pp. 9–23). Papas Letras.
- Carballo, R., Morina, A., & Castellano-Beltran, A. (2024). Learning from faculty members who carry out inclusive pedagogy in Spanish universities: the importance of accessible methodologies and resources. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(1). <https://open-publishing.org/journals/index.php/jutlp/article/view/734>
- CAST. Center for Applied Special Technology (2011). *Universal design for learning guidelines* (Version 2.0). https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_fulltext_v2-0.doc
- CAST. Center for Applied Special Technology (2014). *Universal design for learning guidelines* (Version 2.1). https://udlguidelines.cast.org/static/udlg_graphicorganizer_v2-1.pdf
- Constituição da República Portuguesa. (1976, abril 10). Procuradoria-geral Regional de Lisboa. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=4&tabela=leis
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7–27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>

- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023a). *Inquérito às Instituições de Ensino Superior e respectivas Unidades Orgânicas 2017/2018 - 2022/2023*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023b). *Inquérito às Instituições de Ensino Superior e respectivas Unidades Orgânicas: Caracterização da situação educativa do aluno 2018/2019 - 2022/2023*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/>
- Elbeheri, G., Everatt, J., Theofanides, F., Mahfoudhi, A., & Al Muhareb, K. (2018). Attitudes of academics to special needs accommodations in Kuwait. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1035–1049. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1508517>
- Fernandes, C. P., Ventura, I., & Pintao, M. (2023). Do apoio casuístico às práticas de inclusão pluralista e de equidade educativa no ensino superior. In M. M. Vieira & L. Pappamikail (Coords.), *Desafios para o ensino superior* (pp. 180–198). Imprensa Académica.
- Goodley, D. (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 317–334. <https://doi.org/10.1080/13603110701238769>
- Grout, I. (2015, February 25–27). *Supporting access to STEM subjects in higher education for students with disabilities using remote laboratories* [Apresentação de trabalho]. Proceedings of 2015 12th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation, Bangkok, Thailand. <https://doi.org/10.1109/REV.2015.7087284>
- Gunderson, J. L., & Cumming, T. M. (2022). Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of literature. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 591–601. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2075430>

- Instituto Nacional de Estatística. (2022). O que nos dizem os censos sobre as dificuldades sentidas pelas pessoas com incapacidades <https://www.ine.pt/xurl/pub/66200373>
- Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Coteaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 12–20. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.12-20>
- Maia, M., & Santos, P. (2024). Desenho universal para a aprendizagem no ensino superior: Mapeamento de iniciativas de consciencialização. *EduSer*, 16(1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v16i1.270>
- Martins, B. S & Fontes, F. (Orgs.). (2016). *Deficiência e emancipação social: Para uma crise da normalidade*. Edições Almedina.
- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese University. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Martins, M. H., Ângelo, A. F., Almeida, G., Ribeiro, A., Pires, L., & Espírito-Santo, A. (2024). As contribuições do GTAEDS para a inclusão no ensino superior: A caminho de um ensino superior para todos? In S. Freire & E.-E. Núñez-Nogueroles (Coords.). *Inclusão no ensino superior: Experiências, políticas, culturas e práticas* (pp. 155–166). Instituto de Educação Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/96127>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moríña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., & Elizalde-San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33–51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>

- McGuire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2003). Universal design for instruction: The paradigm, its principles, and products for enhancing instructional access (EJ875999). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17(1), 11–21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ875999>
- Melo, F.-R. L.-V., Martins, M.-H., Borges, M.-L., & Gonçalves, T. (2019). As vozes dos estudantes universitários com deficiência nas instituições públicas de ensino superior no Brasil e em Portugal (2008–2015). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 42–65. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.28.428>
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Naciones Unidas. (n.d.). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/convention-rights-persons-disabilities>
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (n.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Comissão Nacional da Unesco. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>
- National Center on Universal Design for Learning (2014). *Research, examples, guidelines, training, and resources related to Universal Design for Learning (UDL)*. Universal Design. <https://www.washington.edu/doit/national-center-universal-design-learning>
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126–143. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>

- Orozco, I., & Moriña, A. (2023). How to become an inclusive teacher?: Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(5), 629–644. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688>
- Pearson Higher Education. (2023, Janeiro 23). *Desafios e formas de promover a educação inclusiva na universidade*. <https://hed.pearson.com.br/blog/higher-education/desafios-e-formas-de-promover-a-educacao-inclusiva-na-universidade>
- Pinto, P. C., Bento, S., Pinto, T. J. & Neca, P. (2023). *Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos*. Observatório da Deficiência e Direitos Humanos, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa. https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/12/RELATORIO_ODDH2023-14dez.pdf
- Pittaway, S., & Malomo, M. (2021). ‘So, you want me to read for my degree?’: a Universal Design for Learning approach to reading. *Insights*, 34(19), 1–10, <https://doi.org/10.1629/uksg.549>
- Reyes, J. I., Meneses, J., & Xavier, M. (2023). Suitability of online higher education for learners with disabilities: The students’ voices. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 370–383. <https://doi.org/10.1177/01626434221131772>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Rydeman, B., Efring, H., & Hedvall, P. O. (2018). Towards a more inclusive university: Supporting teachers through Universal Design for Learning. In G. Craddock, C. Doran, L. McNutt & D. Rice (Eds.). *Transforming our world through design, diversity and education* (pp. 98–106). <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-923-2-98>

- Spier, J., & Natalier, K. (2023). Reasonable adjustments?: Disabled research higher degree students' strategies for managing their candidature in an Australian university. *Disability & Society*, 38(8), 1365–1386. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1997718>
- Universidade do Algarve. (2025). *UALGzine: As histórias das pessoas permanecem invisíveis até serem contadas*. <https://www.ualg.pt/sites/default/files/documentos/2025-01/ualgzine17web.pdf>
- Unal, N. U., Karal, M. A., & Tan, S. (2022). Developing accessible lesson plans with Universal Design for Learning (UDL). *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1442–1456. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- United Nations Children's Fund. (2024). *Module on inclusive education: Interviewer guidelines*. <https://data.unicef.org/resources/module-on-inclusive-education-interviewer-guidelines/>
- Universidade do Algarve. (2013). *Estatuto do estudante com necessidades educativas especiais*. <https://www.ualg.pt/sites/default/files/documentos/2020-07/estatutogabinetedepoio.pdf>
- Wehmeyer, M. L. (2006). Universal Design for Learning, access to the general education curriculum and students with mild mental retardation. *Exceptionality*, 14(4), 225–235. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1404_4
- World Health Organization. (2024). *Disability*. https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1

World Health Organization & United Nations Children's Fund. (2023). *Global report on children with developmental disabilities: From the margins to the mainstream*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/372864/9789240080232-eng.pdf?sequence=1>

Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. SAGE Publications.

Zorec, K., Desmond, D., Boland, T., McNicholl, A., O'Connor, A., Stafford, G., & Gallagher, P. (2024). A whole-campus approach to technology and inclusion of students with disabilities in higher education in Ireland. *Disability & Society*, 39(5), 1147–1172. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2114885>

Capítulo 7

La Experiencia de las Prácticas Inclusivas Implementadas en Instituciones de Educación Superior Mexicanas. El Caso de las Universidades Nacional Autónoma de México, de los Estados de Morelos y Sinaloa, y de la Autónoma Metropolitana

Servando Gutiérrez RAMÍREZ¹

Camerina A. Robles CUÉLLAR²

Maira Vianey Huerta de la O³

Elba Sayoko Kitaoka LIZÁRRAGA⁴

A manera de introducción

Como ha ocurrido a lo largo de la historia de la humanidad, la ocurrencia de contingencias sanitarias como la sucedida en la segunda década del siglo XXI, generada por la aparición del SARS Cov 2, causante de la COVID 19, mostró descarnadamente la precaria situación que no solo en materia de salud sino que también a nivel social y económicamente ha venido asolando a la gran mayoría de las poblaciones en el mundo, y que, como lo señalan y dejaron de ver Gutiérrez

¹ Departamento de Sociología/Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/RENADESI-ANUIES/ México / servandogr@gmail.com

² Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/México / cadunam@filo.unam.mx

³ Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)/México / maira.huerta@uaem.mx

⁴ Universidad Autónoma de Sinaloa (ADI-UAS) / saykit@hotmail.com

Ramírez et al. (2022), Gutiérrez Ramírez (2021) y Echarri (2020), al mismo tiempo, como se “...recrudescieron y evidenciaron las desigualdades, inequidades e injusticias que posicionan a una inmensa mayoría de personas...[y] mantiene e incrementa este lamentable escenario...[para un] número de grupos con personas en condición de ‘vulnerabilidad’ que forzosamente intersecciona y transversaliza’ a la llamada diversidad social y cultural en donde se encuadra a los grupos en condición vulnerada como lo son las personas con algún tipo de discapacidad, las personas indígenas y afrodescendientes, las y los integrantes de la comunidad de la diversidad sexual y genérica, los adultos mayores, entre otros...”, y que hoy día son conocidos como Grupos de Atención Prioritaria (GAP).

En un escenario como el señalado, donde la educación no estuvo al margen del mismo, las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas en general, y las instituciones educativas de los diferentes niveles de escolaridad antecedentes (desde el nivel básico o primario hasta el nivel medio superior), se vieron forzadas a adaptar e instrumentar apresuradamente medidas estratégicas –específicamente en el ámbito del uso y manejo de la tecnología-- que les permitiera contender, lo más efectivamente posible, con los retos y desafíos que la pandemia representó a lo largo de tres largos años desde su aparición a finales de 2019, y que aún en 2024 siguieron teniendo una fuerte incidencia en el sistema educativo nacional.

Con base en lo citado, la mayoría, si no es que todas las IES públicas y privadas en el país, se hayan dado a la tarea de promover y llevar a cabo iniciativas encaminadas a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de las y los integrantes de los GAP que se encuentran formando parte de sus respectivas comunidades universitarias y educativas. Por tanto, no ha sido fortuito que, amén de la ocurrencia de la contingencia sanitaria, en la última década del Siglo XXI, el tema de la inclusión educativa y la educación inclusiva en el nivel superior haya cobrado una creciente relevancia, siendo un tema central en diversas instituciones de educación superior en México. Por lo mismo, cada vez es más común encontrar en las redes experiencias exitosas que reflejan el compromiso de las instituciones de educación superior por garantizar el acceso y participación plena de, por ejemplo, personas con discapacidad o de aquellas pertenecientes a comunidades donde se encuentran en mayor proporción las personas que integran a los llamados Grupos de Atención Prioritaria no solo en los procesos educativos como es el caso que nos ocupa en este capítulo, sino también en otros ámbitos sociales como el de la salud (Aduna & Gutiérrez, 2023) o de los mercados laborales por citar algunos entre otros tantos más.

Los apartados que se presentan a continuación, dan cuenta de algunos casos de éxito que se han venido desarrollando y llevando a cabo en Instituciones

de Educación Superior (IES) mexicanas desde la segunda década del Siglo XXI, y años más recientes, donde los temas en torno a la inclusión social y le educación inclusiva cobraron gran relevancia no solo en el país sino también en la región de América latina y El Caribe, y no se diga, a nivel mundial. En este sentido, se muestran las experiencias y prácticas inclusivas llevadas a cabo y puestas en marcha en las Universidades Públicas como la Nacional Autónoma de México (UNAM), las Autónomas del Estado de Morelos y de Sinaloa, para cerrar el capítulo con lo realizado más recientemente en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

I. La Universidad Nacional Autónoma de México y el Comité de Atención a las Personas con Discapacidad de la UNAM (CADUNAM)

El 22 de septiembre de 1910 marca un hito en la historia de la educación en México, con la fundación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), conocida como la Máxima Casa de Estudios en el país. La UNAM se destaca por ser la universidad más antigua de América del Norte y la más grande de América Latina; su lema: *“Por mi raza hablará el espíritu”*, refleja su vocación humanista y su compromiso con la educación mexicana. El compromiso en la misión y visión institucional que caracteriza a esta Institución de Educación Superior (IES) se aterriza en acciones por demás relevantes en materia de la atención a la población con Discapacidad que integra su comunidad universitaria (Dirección General de Comunicación Social, 2021).

La Gaceta universitaria, órgano informativo de la institución, publica por vez primera, el 12 de junio del año 2003, el Acuerdo, por el que se establecen *Lineamientos para la Atención con calidad a las Personas con Capacidades Diferentes en las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México*, documento suscrito por el Dr. Juan Ramón de la Fuente Ramírez, entonces Rector de la UNAM; con sustento jurídico en su Ley Orgánica, así como en el Estatuto General. En él se establecían ordenamientos destinados al acceso pleno a los espacios y servicios universitarios, ofreciendo atención con calidad a las *“personas con capacidades diferentes”*, en donde se plateaban objetivos como los siguientes:

Esquema 1



Objetivos del Acuerdo por el que se establecen los Lineamientos para la Atención con calidad a las Personas con Capacidades Diferentes en la UNAM.

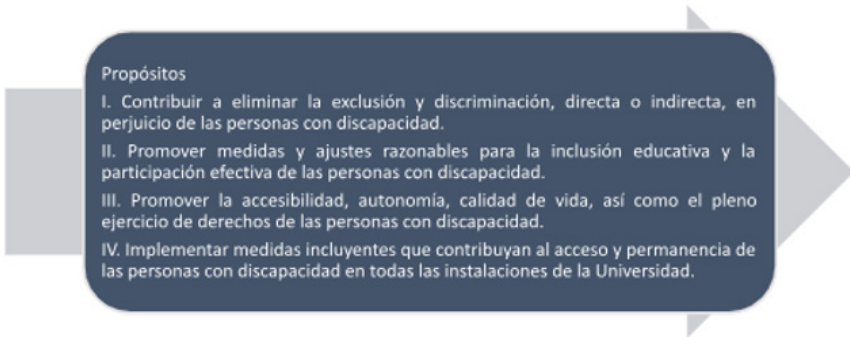
Nota. Elaboración de la autora.

Este esfuerzo antecedió la adopción de México, de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y respondió a un contexto en el que se popularizó a nivel gubernamental el término “*capacidades diferentes*”, denominación, fuertemente criticada por no reconocer adecuadamente las realidades y derechos de las personas con discapacidad. En consecuencia, en el año 2007, la UNAM firma un Convenio de colaboración con la Asociación Civil “Libre Acceso” consistente en establecer las bases para lograr el máximo aprovechamiento de recursos humanos, materiales y financieros, en el desarrollo conjunto de proyectos, programas, acuerdos y otras acciones presentes y futuras para el fomento y promoción de la accesibilidad en los inmuebles y entorno urbano perteneciente a la UNAM. Años más tarde, el 24 de junio de 2013, se publica en Gaceta UNAM, el Acuerdo del Rector para la creación de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI) adscrita a la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, con el objetivo de ofrecer a los alumnos universitarios servicios de orientación, información y apoyo que faciliten su integración a la vida cotidiana para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes en igualdad de oportunidades y equidad (Robles Bárcena et al., 2013).

Posteriormente, se dará la adhesión a la Declaración de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades (2008) y el 29 de agosto de 2022, habrán de publicarse los *Lineamientos para fomentar la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México*, con fundamento nuevamente, en su Ley Orgánica, el Estatuto General universitario y en la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Lineamientos suscritos en esta ocasión, por el Dr. Enrique Luis Graue Wiechers, Rector de la UNAM (Defensoría.unam). Este nuevo instrumento, habría de dejar sin efecto, el Acuerdo por el que se establecían

los Lineamientos para la atención con calidad a las Personas con Capacidades Diferentes en las Instalaciones de la UNAM, instaurando ahora los siguientes propósitos en torno a la inclusión del colectivo con discapacidad:

Esquema 2



Propósitos para la implementación de una política institucional integral en la UNAM con perspectiva de derechos humanos, para la inclusión progresiva de las personas con discapacidad, establecidos en los Lineamientos para fomentar la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la UNAM/29 08 22.

Nota. Elaboración de la autora.

Determinando que entidades académicas y dependencias administrativas de la universidad deben implementar, de manera progresiva, diversas acciones orientadas a facilitar la inclusión de personas con discapacidad. Entre ellas:

- 1. Eliminación barreras físicas, arquitectónicas y urbanas; de transporte y comunicación; sociales y culturales.
- 2. Adopción de medidas para promover la inclusión de personas con discapacidad de la comunidad universitaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- 3. Incentivar la participación de alumnado y personal académico con discapacidad en proyectos de investigación.
- 4. Desarrollo de programas de extensión universitaria dirigidos a la comunidad con discapacidad.
- 5. Implementar actividades artísticas, deportivas, literarias y culturales que integren a personas con discapacidad.
- 6. Crear recursos que faciliten la accesibilidad mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- 7. Ofrecer cursos de capacitación para concienciar a la comunidad universitaria sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- 8. Establecer convenios con entidades públicas y privadas para

facilitar el servicio social del alumnado con discapacidad.

- 8. Adoptar el diseño universal como criterio esencial en proyectos de infraestructura y adaptaciones en campus existentes.
- 9. Actualizar programas de protección civil y procedimientos de emergencia para personas con discapacidad, incluyendo capacitación para el personal de emergencias y la instalación de dispositivos de alarma adecuados.

Estas acciones buscan crear un entorno universitario más inclusivo y accesible para todos los miembros de la comunidad educativa.

CADUNAM: Un Compromiso con la Inclusión

En 2004, emerge por acuerdo de Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (FFyL), el *Comité de Atención a las Personas con Discapacidad de la UNAM (CADUNAM)* con objeto de dar respuesta a las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad presentes en las aulas; designando, el entonces Director de la Facultad -Dr. Ambrosio Velasco Gómez-, a la Dra. Alicia Angélica López Campos, para liderar la iniciativa con apoyo del Mtro. Julio Beltrán Miranda, quien promovía la producción de audiolibros para estudiantes con discapacidad visual.

Desde su inicio, CADUNAM ha trabajado con un equipo de estudiantes de diversos Colegios de la facultad, que, realizando servicio social, adoptaron por nombre: *“Pumas por la Inclusión”*, este colectivo, ofrece cotidianamente un sistema de apoyos entre pares que ha permitido a CADUNAM, implementar a cabalidad su Modelo de Atención y contar a la vez, con un semillero de formación juvenil en materia de Discapacidad, Derechos Humanos e Inclusión que, desde la interdisciplinariedad y transversalidad, ofrece herramientas a futuros profesionistas para brindar un trato digno y respetuoso a este grupo de atención prioritaria.

CADUNAM se ha transformado a lo largo de dos décadas de trayectoria profesional, ofreciendo el acompañamiento y asesoría directa a estudiantes, docentes, investigadores, padres de familia, directivos e instituciones públicas y privadas interesadas en temas vinculados con la Inclusión de las Personas con Discapacidad en Educación Superior; partiendo de la generación de entornos accesibles, diversos, interseccionales e incluyentes, considerando en su Modelo de Atención, las siguientes líneas de intervención:

Esquema 3



Modelo de Atención CADUNAM (2025)

Nota. Elaborado por Luisa Fernanda Hernández Robles para CADUNAM.

- **Accesibilidad**, considerando la perspectiva del Diseño Universal (DU), un diseño incluyente para todas las personas.
- **Atención a la comunidad con discapacidad**. poniendo en el centro de su quehacer a las (os) estudiantes, atendiendo de manera prioritaria sus necesidades y expectativas, entre ellas, el apoyo social y emocional; encauzando el desarrollo de actividades no académicas que impactan en el desarrollo integral de los alumnos. Vinculándoles con otras dependencias y servicios que ofrece la propia UNAM, con objeto de alcanzar el “bienestar anímico y emocional”.
- **Formación Docente**. Promoviendo la capacitación, formación interna y externa.
- **Gestión y Alianzas**. Entre la academia, organismos autónomos, el sector público y privado.
- **Investigación**. Asegurando la consulta y participación directa de las personas con discapacidad en el proceso.
- **Sensibilización, toma de conciencia y difusión**. Promoviendo una cultura de paz, inclusión, respeto a la diferencia y a los derechos humanos, erradicando discursos de odio, violencias y discriminación hacia la población con discapacidad.
- **Vinculación y Redes**. Generando nexos entre universidad-sociedad civil e incentivando lazos de cooperación y fortalecimiento mutuo.
- **Políticas de Inclusión y Atención a la Diversidad**. Implementando

acciones, dentro del marco jurídico institucional, nacional e internacional vigente, en pro de la inclusión y del respeto a los derechos humanos.

CADUNAM ofrece, además, recursos como equipos con lectores de pantalla; un centro de información sobre discapacidad; un espacio de contención para estudiantes con neurodivergencias o autismo; un lugar más, para el desarrollo de actividades de Servicio Social, así como la realización anual de “Jornadas de Inclusión y Discapacidad en Educación Superior”. En 2024, en su décimo primer encuentro, se contó con la participación de 528 asistentes de diez estados de la república. Este programa institucional, de manera transversal al inicio del ciclo escolar, imparte también un propedéutico sobre género/discapacidad y ha sido promotor de 6 Foros denominados: “El Derecho a leer”, el último de ellos se llevó a cabo en abril de 2024, en el marco del Centenario de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en seguimiento a las acciones de Implementación del Tratado de Marrakech en México y en razón de la campaña emprendida por la Unión Mundial de Ciegos (UMC) “R2R (Right to Read)”.

II. La educación inclusiva en la educación superior: un compromiso en evolución constante de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

Como se pudo advertir en el apartado antecedente, a una IES pionera en los temas de inclusión y educación inclusiva como la UNAM en 2003, se puede añadir la labor que, por su parte, ha venido realizando la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) desde hace 11 años (2014), con la creación de una instancia que lleva por nombre Unidad de Educación Inclusiva (UNEDI), la cual se dedica a promover y fortalecer la inclusión de la diversidad en los niveles de educación media superior y superior.

Esta iniciativa ha permitido generar las condiciones necesarias para que aproximadamente 346 personas identificadas como parte de la diversidad estudiantil tuvieran acceso a la educación, 222 de ellas en el nivel superior y 124 en el nivel medio superior. Cabe señalar que las acciones que la UNEDI realiza no sólo es favorecer el acceso a la educación, además de la permanencia y el egreso de esta población, lo que ha permitido que en la UAEM se cuente con un total de 46 personas egresados de las diversas licenciaturas que ofrece y 43 graduados de bachillerato.

Durante la crisis sanitaria provocada por la pandemia de Covid-19, la UAEM aplicó una serie de estrategias para atender la doble necesidad, por un lado, proteger a su comunidad estudiantil y por otro, a todo el personal docente

y administrativo que labora en dicha institución, a la par de mantener su compromiso y responsabilidad académica de formar con calidad a los futuros profesionistas. Cabe señalar, que muchas de ellas fueron retomadas de la experiencia vivida durante el Sismo del 19 de septiembre de 2017 que afectó al estado de Morelos, la cual impidió por algunos meses las actividades presenciales.

Entre las medidas ampliadas destacó la apertura de aulas virtuales y la gestión de espacios para videoconferencias a través de diversas plataformas digitales, así como el desarrollo y ejecución de sistemas de gestión digital que facilita pagos, el uso de la firma electrónica y diversos trámites administrativos.

En el ámbito académico, la UAEM priorizó la capacitación del personal docente sobre el uso de nuevas tecnologías, con un énfasis particular en la plataforma de Microsoft Teams, plataforma que durante ese tiempo fungió como el espacio oficial para el desarrollo de las clases. Además, la UAEM enfrentó el reto de realizar dos procesos de selección de nuevo ingreso a nivel medio superior y superior durante el confinamiento, lo que implicó una transición completa de actividades presenciales a un entorno virtual. El proceso de identificación de la población diversa se vio severamente afectado, ya que el contacto con ellos se daba hasta la aplicación del examen que era la única fase del proceso que se realizaba de manera presencial, lo que generaba una mayor demanda de ajustes razonables emergentes e improvisados durante la aplicación de dicho examen.

Todas las acciones antes mencionadas, surgieron como una respuesta a las exigencias inmediatas de la crisis, sin embargo, marcaron un avance significativo para la institución. Los cambios implementados no solo respondieron eficazmente a las condiciones y restricciones del confinamiento, sino que también dejaron un legado positivo, al facilitar y agilizar numerosos procesos académicos y administrativos que continúan en la actualidad.

Igualdad de condiciones y oportunidades

Desde la creación de la Unidad de Educación Inclusiva (UNEDI), la UAEM ha mantenido claro que su objetivo no es realizar acciones de caridad hacia los grupos históricamente excluidos de la educación superior. En este sentido, desde su estructura organizacional, se reconoció a la UNEDI como un área de impacto transversal, indispensable para la construcción de una cultura de paz, respeto y reconocimiento de la diversidad.

En sus inicios, esta unidad operaba como un programa universitario enfocado en la inclusión educativa de personas con discapacidad. Esto generó la necesidad de identificar a esta población en la UAEM, lo que derivó en la realización de

censos y encuestas para conocer la prevalencia de la diversidad. Los resultados obtenidos en el año 2014 mostraron que el número de estudiantes con discapacidad era apenas de 34 personas, cifra considerablemente inferior a las 308 personas mayores de 60 años o más, lo que motivó a la ampliación de la población identificada, refiriéndose ahora a la diversidad para incluir a más grupos y condiciones de vida.

Con base en esta identificación, se inició la modificación de la normativa universitaria para atender las necesidades emergentes, que por los datos requerían de ajustes arquitectónicos. La UAEM desarrolló el “Manual Azul”, un documento que establece las especificaciones de accesibilidad universal para aulas, espacios comunes y mobiliario. Además, se designó a la directora o director de la UNEDI como integrante del Comité de Obras, un organismo colegiado encargado de la infraestructura universitaria, lo que ha permitido avanzar paulatinamente en la adaptación de los edificios para hacerlos inclusivos.

Ingreso a la UAEM. Los procesos de selección de aspirantes en la UAEM se diseñan bajo un enfoque inclusivo, eliminando las barreras que comúnmente enfrentan las personas con discapacidad al aspirar a ingresar a la educación superior.

Vinculación y orientación. La primera acción consiste en establecer vínculos con escuelas de educación básica y media superior para ofrecer asesoría y orientación a las familias, al personal de Educación Especial y a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Una vez identificados a los interesados, la UNEDI organiza recorridos por las unidades académicas de interés para que los aspirantes conozcan las instalaciones, planes de estudio y los ajustes razonables disponibles.

Convocatorias en formatos accesibles. Las convocatorias de admisión se publican en formatos accesibles desde la página oficial de la UAEM, la cual está adaptada para facilitar su consulta a personas con discapacidad visual. Además, se producen vídeos en Lengua de Señas Mexicana (LSM) dirigidos a la Comunidad Sorda, con información sobre fechas importantes y costos. La UNEDI también edita vídeos informativos que explican el proceso de registro para personas con discapacidad y los medios de comunicación para el registro con esta instancia.

Identificación y ajustes razonables. La UNEDI se encarga de identificar las necesidades de los aspirantes para garantizar ajustes razonables durante el cambio de ficha, la aplicación del examen de admisión y los cursos propedéuticos. Este proceso incluye entrevistas con los aspirantes y sus familias, para recabar información sobre su trayectoria académica, apoyos familiares y profesionales, ayudas técnicas utilizadas, y experiencias previas de inclusión educativa.

Notificación a las unidades académicas. Con la información obtenida, se genera una “Ficha Informativa” que se comparte con las áreas de servicios

escolares y autoridades académicas. Este documento incluye un diagnóstico, características del estudiante y los ajustes razonables necesarios para su inclusión en igualdad de condiciones. Esto permite informar a las autoridades de las diferentes unidades académicas y docentes los apoyos que los aspirantes requieren para cursar el proceso de ingreso en igualdad de condiciones y oportunidades. Cabe señalar que la UAEM cuenta con el Reglamento de ingreso, revalidación y equivalencia, donde señala que para que los procesos puedan ser de selección, los aspirantes deben estar en igualdad de condiciones con sus pares, de lo contrario el ingreso será por derecho ya que transitaron el proceso en desventaja.

Exámenes de admisión inclusivos. La UAEM cuenta con 11 procesos de admisión en los que se han implementado ajustes razonables, permitiendo que organismos externos, como el CENEVAL, adapten los instrumentos aplicados. Los ajustes se realizan desde la elección del edificio de aplicación, se asigna un espacio físico accesible, aulas según los ajustes razonables y ayudas técnicas a emplear, por ejemplo un aula para los aspirantes con sordera donde se asignan Intérpretes de Lengua de Señas Mexicana, otra aula para las personas con discapacidad intelectual, personas con discapacidad psicosocial, personas con trastorno del espectro autista y personas con trastorno por déficit de atención, en esta el tiempo se extiende un 30%, es decir, los aspirantes tienen entre 4 horas y media hasta 6 horas para contestar el examen, además se cuenta con personal capacitado para monitorear la actividad y puedan concluir en tiempo.

Para las personas con discapacidad motriz se asigna otra aula, donde se brinda apoyo de llenado de hoja de respuestas y el tiempo también se extiende un 30%, al igual se asigna un aula para las personas con discapacidad visual donde se aplica un examen diseñado y estandarizado por CENEVAL que tiene una versión en braille y otra impresa para la lectura con apoyo de un facilitador y un cuadernillo con relieves y contrastes, además de una extensión del 30% del tiempo.

La selección de los aspirantes es igual que para los demás, deben acreditar el examen y alcanzar un lugar en la unidad académica de su elección. Para las personas con discapacidad intelectual, personas de la Comunidad Sorda y con trastorno del espectro autista, cuyo desempeño no puede equipararse únicamente con los ajustes antes mencionados, el ingreso se otorga por derecho, reconociendo las desventajas inherentes al proceso actual.

Estos ajustes han favorecido que más personas sean incluidas en la educación media superior y superior, permitiendo así generar otros procesos para su permanencia y egreso.

Permanencia en la UAEM. Tras el ingreso, la universidad proporciona un seguimiento personalizado a cada estudiante, el cual consiste en un trabajo

colaborativo entre la UNEDI, las diferentes unidades académicas, administrativas, docentes, compañeros, familias y estudiantes identificados. Para ello se emplean las siguientes acciones.

Vinculación entre áreas. En cada unidad académica se designa un enlace que mantiene comunicación constante con la UNEDI sobre el progreso académico del estudiante.

Capacitación y acompañamiento docente. Las directoras y directores de cada unidad académica con presencia de estudiantado incluido, solicitan a la UNEDI una capacitación semestral a la plantilla docente que incluirá al estudiantado, donde se brindan herramientas para la realización de los ajustes razonables y ayudas técnicas que favorecen la inclusión en el aula y se dé un proceso en igualdad de condiciones, promoviendo así un trabajo colaborativo entre docentes, autoridades y la UNEDI.

Seguimiento a la Trayectoria Académica. Semestralmente la UNEDI y el Departamento de Trayectoria Académica de Dirección General de Servicios Escolares, revisan el historial académico (kardex) de cada estudiante, con el objetivo de anticipar o resolver posibles riesgos para su permanencia, tales como pagos pendientes o la entrega de trámites administrativos.

Interpretación en el contexto educativo. La UNEDI dispone de siete intérpretes de Lengua de Señas Mexicana asignados a los grupos con presencia de estudiantado con sordera. Este servicio es gratuito, asegura su acceso a la información y fomenta su participación activa en las actividades académicas.

Egreso de la población estudiantil diversa. La UAEM a través del trabajo colaborativo entre diversas áreas ha realizado diversos ajustes para favorecer el cumplimiento de los requisitos para el egreso y la titulación.

Segunda Lengua. Para la Comunidad Sorda se han aplicado a través del CELE exámenes de comprensión de textos en español, con el apoyo de Intérpretes de Lengua de Señas Mexicana. Para las personas con discapacidad visual, el examen se aplica en modalidad oral, con una extensión de tiempo del 30% y se cuenta con una persona de apoyo quien va leyendo y llenando la hoja de respuestas. En el caso de personas con discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista o trastorno por déficit de atención, se asigna una persona de apoyo y la duración del examen se extiende el 30% del tiempo.

Regularización académica. Existen casos que, por las características del estudiante, el plan de estudios o situaciones externas (como el confinamiento o desastres naturales) requieren de una intervención más colegiada, por lo que se revisan y resuelven a través de la Secretaría Académica, la Procuraduría de los Derechos Académicos y la UNEDI.

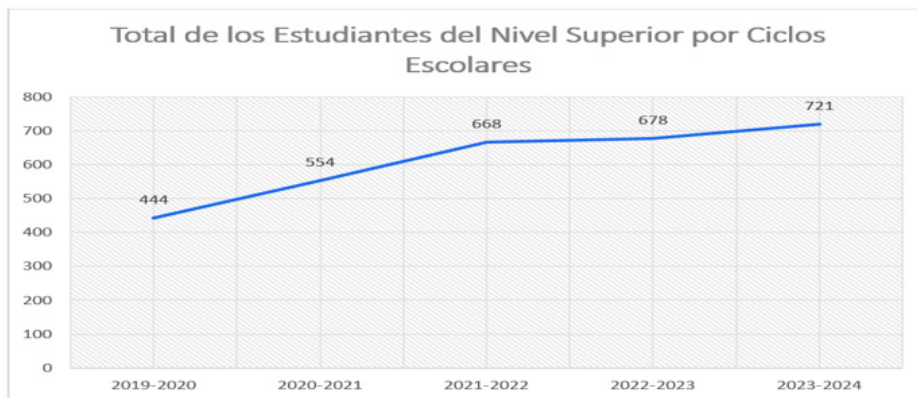
III. Las Prácticas inclusivas en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)

A pesar de las distancias entre las Universidades Inclusivas en México, las prácticas son semejantes. La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) a sus 148 años de existencia, es llamada la Universidad del Pueblo de Sinaloa, debido a que históricamente se ha caracterizado por dar cobijo a las poblaciones mayormente vulnerables de la sociedad y por la lucha del bienestar de las y los sinaloenses. A finales de 1980, inicia con la inclusión de poblaciones indígenas originarios de 14 estados de la república pero principalmente de Yucatán, Oaxaca, Veracruz, Chiapas, Guerrero, Sonora, Michoacán y norte de Sinaloa (primer informe del Rector de la UAS, 2018), atraídos por los bajos costos de inscripción y las 17 casas de asistencia que les proveen de un techo, alimentos, entre otros servicios de manera gratuita, además de facilitarles la admisión, que en los últimos dos años ha alcanzado el 100% de cobertura (todos ingresan sin exclusión alguna) , con lo cual *ésta máxima casa de estudios se posiciona como la tercera en el país en recibir a más estudiantes, lo que le da un lugar privilegiado a Sinaloa, posicionándolo como el segundo estado en cobertura* (Ramírez & Vásquez, 2020), sus egresados permean en el campo laboral y muchos de ellos son líderes de las comunidades indígenas tanto en Sinaloa como en sus tierras natales, además han incursionado en los posgrados de calidad, donde la principal barrera es el dominio del inglés y la redacción de las tesis debido a la estructura de su pensamiento y forma de comunicarlo, por ello se han pronunciado ante el Congreso del Estado apoyados por docentes del posgrado en Derecho UAS logrando sustituir el idioma inglés por la lengua materna y dejando en mesa de discusión el poder redactar la tesis en su dialecto, ganando el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (SEP 2024).

Pero más allá de la pobreza y las etnias, la UAS en el 2005 comienza el camino hacia la inclusión de las personas con discapacidad de manera masiva, primero dentro de las aulas del bachillerato Universitario donde se realizan acciones y buenas prácticas que dan origen al proyecto piloto PAABNEE (Programa de Apoyo por Asignaturas para Bachilleres con Necesidades Educativas Especiales), creándose la 1er aula de apoyo compensatorio, con cambios impactantes en el aprendizaje, autonomía e inclusión social en los estudiantes beneficiados, que dieron comienzo a la incursión de esta población al nivel superior, lo cual empujó a que se diera origen en el 2013 al Programa de Atención a la Diversidad en la Universidad Autónoma de Sinaloa (ADI-UAS) como parte de los programas institucionales, trascendiendo las fronteras de Sinaloa con estudiantes procedentes de otros estados de la república como son

Veracruz, Guerrero, Sonora, Puebla, Cd. De México que se acercan buscando la oportunidad que les fue negada en sus estados natales (Romero et al., 2014).

Tabla 1. Datos recabados de plataforma institucional de atención a estudiantes en UAS



Fonte: Elaboración propia

Tras el confinamiento por Pandemia, la Universidad tuvo que realizar adaptaciones inmediatas para trasladarse a la virtualidad y evitar la deserción, como estrategia exitosa fue el uso de plataformas Moodle a las cuales dieron acceso al personal del programa ADI-UAS lo que facilitó el acercamiento y seguimiento a una mayor cantidad de estudiantes y de docentes desde la comodidad de la computadora, otra área que se desarrolló fue la conversión de material adaptado en físico a digital y virtual que sin duda no solo ayudó a quienes presentan condiciones de discapacidad, sino a todos los que estaban en riesgo de deserción por su contenido compacto, ilustrativo, fácil de entender y de asimilar, y a la par docentes y estudiantes aprendieron a manejar diferentes plataformas web y aplicaciones tecnológicas desarrollando con ello otra competencia mas que fue el uso de las tic.

A continuación, se muestra el número de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo a lo largo de los últimos ciclos escolares, Tabla 1 y 2, los cuales se atienden por medio del personal del programa ADI-UAS a través de la figura del Tutor de Apoyo Especial (TAE) y de los Centros de Apoyo ADIUAS donde se dan los apoyos compensatorios, así como los recursos materiales, tecnológicos y de atención al entorno, además de ofrecer la formación integral para el logro de la autonomía y vida funcional (Kitaoka et al., 2019).

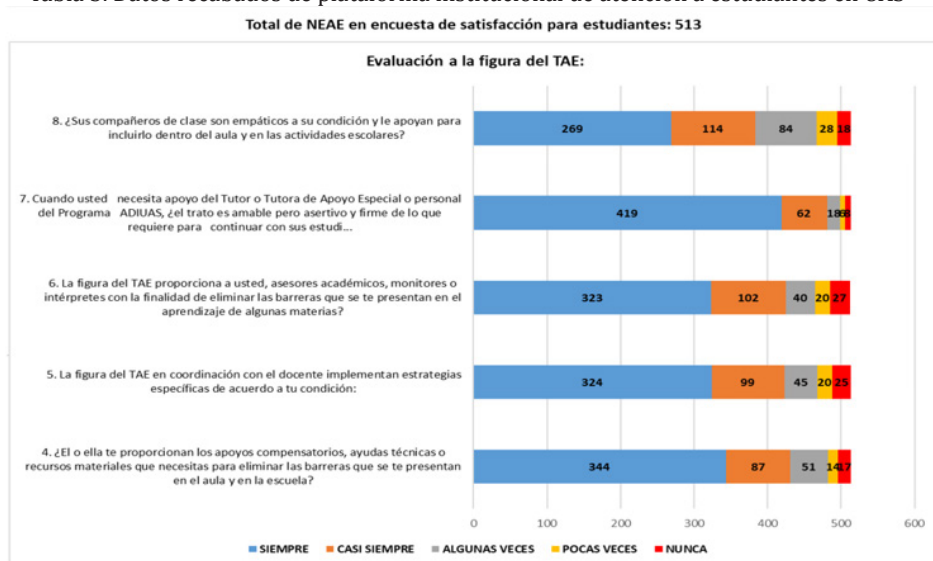
Tabla 2. Programa ADI-UAS



Fonte: Elaboración propia (Kitaoka, E.; Félix, Y.; Chavez, A., 2019)

Para indagar sobre la pertinencia de los apoyos, cada ciclo escolar se realiza la encuesta de satisfacción del estudiante, en el ciclo escolar 2023-2024 los resultados fueron los siguientes en relación con las acciones que realiza el tutor de apoyo especial (TAE) de los 721 estudiantes que cursaron este ciclo escolar, contestaron la encuesta 513, el 71%, de los cuales, el 85 % manifestó mejoras significativas en los rubros de la Tabla 3, prueba contundente que el apoyo integral y acompañamiento por personal capacitado es imprescindible para que esta población vulnerable pueda incluirse plenamente en los espacios escolares de nivel medio superior, superior y posgrado.

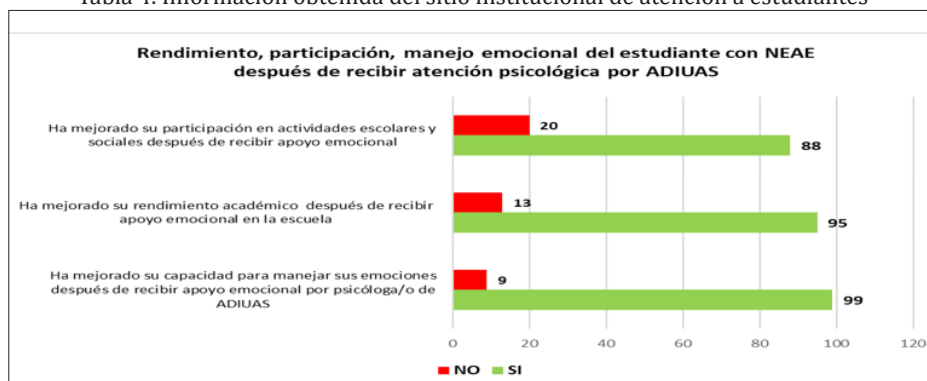
Tabla 3. Datos recabados de plataforma institucional de atención a estudiantes en UAS



Fonte: Elaboración propia (diciembre 2024).

Para el rubro de el apoyo socioemocional de los 108 estudiantes que recibieron apoyo emocional constante durante el ciclo escolar 2013-2014, el 80.3% manifestó tener una mejora significativa en su rendimiento académico, participación en actividades escolares y manejo de sus emociones, los resultados se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Información obtenida del sitio institucional de atención a estudiantes



Fonte: Elaboración propia (diciembre 2024).

Aunado a lo señalado, se requiere también que, de manera transversal al currículo escolar, se forme al alumnado en áreas importantes como las siguientes:

1. Uso de recursos tecnológicos: por personal experto que les enseñe durante toda su trayectoria escolar a utilizar las diferentes herramientas, software y aplicaciones que le faciliten su interacción y autonomía en las actividades escolares y sociales.

2. Uso de recursos materiales: bibliografía accesible, materiales adaptados ya sea en físico o en digital de las diferentes disciplinas, que presenten el contenido de manera compacta, sencilla, manipulable, capaces de estimular la mayor cantidad de sentidos y principalmente que fomenten la autonomía para realizarlos con el mínimo apoyo. ¡Si el estudiante se da cuenta que sí puede aprender con sus recursos, a su nivel y conforme a su estilo de aprendizaje, lograremos automáticamente la motivación por el estudio, la autonomía académica y principalmente su inclusión al aula! No existe inclusión sin aprendizaje significativo.

Figura 5. Alumnado del Programa de Atención a la Diversidad de la Universidad Autónoma de Sinaloa



Fonte: Universidad Autónoma de Sinaloa (2021).

3. Orientación y apoyo emocional: Sin duda este rublo también es muy importante los jóvenes llegan a las aulas universitarias totalmente etiquetados, estigmatizados por la sociedad y por el personal docente de los niveles educativos antecedentes, con una cultura de lástima, sobreprotección y segregación; por ello se debe empoderarlos para que recuperen su autoestima que es primordial para lograr su funcionalidad tanto en la escuela como en la sociedad, y

4. Formación integral: Propiciar y empujar a que los estudiantes experimenten todo tipo de áreas recreativas, culturales, deportivas, de convivencia para el desarrollo de habilidades blandas, así como de talleres encaminados al desplazamiento autónomo y vida independiente es parte de la formación y también se debe tomar en cuenta en la evaluación ya que en ellas se desarrollan los tres saberes de Jacques Delors que complementan el conocimiento, como son el saber hacer, saber convivir y saber ser persona (Moreno, 2021).

IV. Las Prácticas inclusivas en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM): el caso de la Unidad Iztapalapa

La experiencia de otra práctica inclusiva en una IES pública mexicana que si bien no se encuentra entre las instituciones universitarias pioneras, pero que desde la ocurrencia y aparición de la emergencia sanitaria provocada por el SARS Cov2, Covid 19, es el caso específico de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) la cual, a través del Colegio Académico, máximo órgano de gobierno institucional, y como parte de su Programa de Innovación Educativa, tuvo a bien poner en marcha el llamado Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) cuya finalidad fue apoyar al alumnado "...interesado en continuar sus estudios en la modalidad remota pudieran hacerlo sin que el acceso a la tecnología fuera un factor que lo impidiera..." y que en ese momento de ocurrida la emergencia sanitaria, no contaba con los recursos suficientes para adquirir un equipo de cómputo y la conectividad a internet conducente. Por tanto, se instrumentó la dotación de "becas en especie" en el marco del PEER que consistió en la entrega gratuita de una tableta con una tarjeta de conectividad a internet durante el tiempo que, durante la contingencia citada, fuera solicitado por los integrantes del sector estudiantil que así lo requiriese.

De esta manera, como parte de una primera e importante práctica inclusiva, la UAM, bajo criterios de transparencia, equidad e inclusión en el proceso arriba descrito, durante los trimestres 2020-P, 2020-O y 2020-I, otorgó y benefició "...a un total de 5,503 alumnos con un dispositivo electrónico con acceso a internet y, además, a 6,471 alumnos con sólo el acceso a internet..." (Informe de Actividades UAM, 2020).

El MACCA, el modelo académico de la Unidad Iztapalapa con orientación en inclusión y educación inclusiva

Con acciones implementadas en la UAM en el conjunto de sus 5 Unidades Académicas (Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa, Lerma y Xochimilco) como lo fue el PEER en un momento de extrema urgencia sanitaria a nivel institucional,

nacional y mundial, el Rector de la Unidad Iztapalapa en ese periodo (2018-2022) convocó a profesoras, profesores, investigadoras e investigadores en los campos del conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanidades, de las Ciencias Biológicas y de la Salud así como de las Ciencias Básicas e Ingeniería, para conformar un grupo de colaboración que tuviese como finalidad el desarrollar un modelo académico específico para la Unidad que, entre otros asuntos de importancia institucional y universitaria, incorporara temáticas referidas a la inclusión social, la educación educativa y aspectos relacionados.

De esta manera y después de cerca de año y medio de intensa y fructífera colaboración entre pares académicos iniciada en 2020, y con una visión enmarcada en las nociones de inclusión y educación inclusiva anotadas, el 11 de julio de 2021, en la sesión 474 del Consejo Académico de la Unidad Iztapalapa (máximo órgano de decisión en la UAM-I), fue presentado el Modelo Académico de la UAM Iztapalapa elaborado por el grupo de trabajo colaborativo inter y multidisciplinario denominado Comisión de reflexión sobre los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en la UAM-I, y se dio vida al Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje (MACCA), el cual fue aprobado en la sesión 489 de dicho Órgano Colegiado, el 27 de enero del 2022.

De los aspectos a destacar sobre el considerando, en el MACCA “se propone implementar un modelo centrado en el alumno y la alumna, que reconoce que se encuentran insertos en una comunidad de aprendizaje integrada por compañeros de estudio, alumnos y alumnas de posgrado, profesores, técnicos académicos y personal de apoyo...En este modelo el aula deja de ser un espacio de transmisión de diferentes tipos de saberes para transformarse en un espacio de construcción de conocimientos y de reflexión, donde se aprende a pensar y a trabajar con los pares para la resolución de problemas de manera colaborativa e inclusiva, y respetando en todo momento, el derecho a disentir”.

Con base en lo anterior, se señala que “Para instaurar el modelo propuesto es necesario hacer evidente lo que se espera de cada actor del PEA (Proceso de Enseñanza Aprendizaje), así como identificar las condiciones que deben existir para concretarlo. De tal suerte que, entonces, resulta indispensable favorecer la inclusión para atender a la diversidad y, por tanto, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje y considerarlos en la planeación académica y el PEA”.

En la misma dirección argumentativa, en el MACCA se enfatiza la necesidad de promover y coadyuvar en 1) la innovación en el uso de estrategias educativas que favorezcan el aprendizaje; 2) el diseñar, elaborar y aplicar recursos que permitan el trabajo colaborativo e inclusivo; 3) fomentar la creación

de redes de aprendizaje y la integración del conocimiento que incentiven la docencia, la investigación y la vinculación inter, trans y multidisciplinarias; 4) desarrollar actividades institucionales que permitan la transmisión de valores universitarios como el de sabiduría, honestidad, respeto, solidaridad, equidad, responsabilidad, inclusión y justicia; así como 5) Impulsar la igualdad de género, la inclusión social y la no discriminación.

En cuanto a los roles del alumnado y el profesorado, el modelo refiere la importancia de que “el alumnado asuma el papel más importante del PEA, por construirse a sí mismos como personas, ciudadanos y profesionales, que se hacen conscientes y autogestivos de su proceso formativo sin olvidar que forman parte de una comunidad de aprendizaje”. Por lo mismo, “...en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA) se busca que el alumnado aprenda, se forme y consolide un criterio propio que sea significativo (aprendizaje permanente y sólido que posibilite aplicar lo aprendido como un conocimiento para toda la vida)...y que es de suma importancia que el alumnado esté consciente que en el PEA estudiar solo para aprobar, y no para aprender, daña significativamente sus habilidades de aprendizaje en el largo plazo”.

En términos del papel del profesorado, se considera relevante que éste “... sea un facilitador del PEA que diseñe ambientes propicios para el aprendizaje y el 4 desarrollo de las habilidades, actitudes y valores, acompañados de las actividades y procesos de evaluación que consideren la diversidad y que valoren los conocimientos previos del alumnado” y que al mismo tiempo fomente “...la vinculación del PEA (a través de la investigación que se desarrolla en la Universidad) con los problemas sociales, y que con todo ello la vida universitaria quede impregnada por la pasión por conocer y vivir con dignidad. Es decir, más que dar respuestas a memorizar, el profesor/profesora debe proveer al alumnado de situaciones a resolver problemas reales que, sin duda, promueven el juicio creativo y el conocimiento/aprendizaje significativos”.

El Proyecto UAM-Iztapalapa Inclusiva

Como puede apreciarse, el PEER y el MACCA se alzaron como estrategias institucionales en la UAM en su conjunto, y en la Unidad Iztapalapa de manera particular que, sin duda alguna, alentaron la formulación del Proyecto UAM Iztapalapa Inclusiva, mismo que fue presentado en la Sesión 485 del Consejo Académico de la Unidad, el 16 de diciembre de 2021 por la Comisión Académica UAM-I Inclusiva que, de manera multidisciplinaria, lo elaboró en el transcurso del mes de mayo de 2020 hasta su presentación a finales del 2021.

El Objetivo General del Proyecto señaló la relevancia de que “...la Unidad Iztapalapa fuese un espacio universitario de educación inclusiva donde se promueva la formación integral del alumnado, reconociendo la diversidad de capacidades, situaciones sociales y condiciones de salud, con el fin de alcanzar un desarrollo académico, cívico y humano en igualdad de condiciones y oportunidades”, donde tales “...consideraciones deberán encontrarse expresadas en los reglamentos, lineamientos y acuerdos institucionales de la Unidad” (Ramírez & Huerta de la O, 2024).

Para dar sentido y concretizar un objetivo como el anotado, la UAM-I se encuentra trabajando en la elaboración y desarrollo de, entre otras, las “Políticas Unitarias” que permitan consolidar estrategias institucionales como las siguientes: i) Formular las Políticas Operativas necesarias para promover el ingreso de alumnas y alumnos provenientes de grupos vulnerables, generar esquemas de apoyo durante su permanencia en la institución y establecer mecanismos que faciliten su incorporación laboral al término de sus estudios; ii) Elaborar un sistema de información en el que se pueda reconocer y dar seguimiento al desempeño académico de alumnas y alumnos de grupos vulnerables, con el fin de brindar los apoyos necesarios; iii) Promover la instauración de mecanismos académicos que permitan apoyar al alumnado que se encuentre en situación de riesgo académico; iv) Promover el uso de pedagogías flexibles y tecnologías educativas para atender de manera más adecuada las necesidades especiales del alumnado; v) Fortalecer el funcionamiento de las instancias institucionales dedicadas a la atención de las problemáticas más sentidas por las y los alumnos en términos de exclusión, discriminación y maltrato. vi) Integrar en los proyectos de inclusión y respeto a la diversidad, una visión transversal y de derechos humanos para erradicar la discriminación y violencia en contra de los grupos vulnerables; vii) Elaborar una campaña educativa y de sensibilización permanente para promover los valores y principios de la educación inclusiva y la convivencia respetuosa entre las personas que conforman la comunidad de la UAM-I; viii) Adecuar la infraestructura física y brindar opciones comunicacionales inclusivas en la UAM-I a las necesidades de los grupos con algún tipo de discapacidad; ix) Fortalecer los programas de actividades deportivas, recreativas, artísticas y culturales que contribuyan a reforzar el sentido de comunidad; y x) Realizar, con fines de retroalimentación, diagnósticos periódicos para obtener información acerca de la diversidad y la inclusión en la Unidad.

Conclusiones y Perspectivas Futuras

Como se ha podido constatar con las experiencias de las prácticas inclusivas referidas, a lo largo de poco más de dos décadas, IES públicas como las Universidades Nacional Autónoma de México (UNAM), Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Autónoma de Sinaloa (UAS) y la Autónoma Metropolitana (UAM), han buscado transformar el enfoque que se ha tenido de la atención a la discapacidad y a los Grupos de Atención Prioritaria que se encuentran insertos en sus comunidades educativas. Para lograr ello, es de importancia sustancial el promover un modelo social que desafía la estigmatización y fomenta la igualdad de oportunidades, alineándose con los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad donde cobren sentido lemas tan potentes en su contenido discursivo como lo son “nada de nosotros sin nosotros” y el que “nadie se quede atrás”, en consonancia con los marcos normativos que en la materia se han establecido en las Legislación y demás lineamientos y documentos internacionales a los que México se ha adherido como, por ejemplo, los principios de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible promovido por la Organización de las Naciones Unidas.

En tal dirección institucional, el CADUNAM en su origen, y hoy día conocido como CADFILOS, ha mantenido un camino insistente y consistente en la transformación del enfoque de la discapacidad. Sin embargo, reconoce que aún queda un camino importante por recorrer para garantizar la accesibilidad, asequibilidad y la equidad en la educación superior. De acuerdo con esta instancia, la implementación de los Lineamientos para fomentar la Inclusión de las Personas con Discapacidad (agosto de 2022) requerirá de toda la colaboración de la comunidad universitaria, así como de la voluntad política y presupuesto etiquetado para avanzar en tales objetivos.

En la UAEM por su parte, el impacto de las acciones llevadas a cabo en la institución, se reflejan en el aumento de estudiantes diversos que han accedido y concluido sus estudios, así como en el fortalecimiento de una cultura institucional que valora la diversidad como base para la convivencia y el aprendizaje. En este sentido, la inclusión educativa, como compromiso en evolución, ha llevado a la UAEM a adaptarse a desafíos como desastres naturales y la pandemia de COVID-19, transformando las crisis en oportunidades para avanzar en digitalización e innovación educativa. Con un enfoque integral e inclusivo, la UAEM ha mejorado vidas individuales y establecido las bases para una educación superior accesible, inclusiva y representativa de la pluralidad social.

De igual forma, la experiencia de poco más de 15 años de una IES como la Universidad Autónoma de Sinaloa que ha venido trabajando con las poblaciones

que, en la entidad, presentan mayores barreras para el aprendizaje y no se diga en la participación plena en los espacios Universitarios. Por tanto, para el caso de la UAS se enfatiza que para el logro de la verdadera educación inclusiva, equitativa y de calidad, se requiere contar con recursos humanos comprometidos con su labor, que sean empáticos con las diferentes condiciones del entorno institucional y social respectivos, así como con la creatividad suficiente e innovadora que posibilite el transformar los contenidos curriculares para hacerlos más accesibles y factibles de desarrollar por cualquier persona, sin importar la barrera que presente, y donde sea evidente la plena vocación de servicio hacia los demás.

Por último pero no menos importante, en el ámbito de las prácticas inclusivas como el de las IES pioneras citadas, la Unidad Iztapalapa como parte de la comunidad educativa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en su conjunto, se encuentra trabajando en la firme tarea de consolidar y formar un alumnado integral con sólidos valores universitarios y profesionales basados en el respeto, la responsabilidad, la lealtad, la empatía, la solidaridad; todo ello en un marco de inclusión, educación inclusiva, derechos humanos, equidad, accesibilidad, interculturalidad y no discriminación en entornos escolares armónicos y pacíficos que permitan educar con la calidad requerida y necesaria en la vida escolar en todos los niveles, particularmente en el referido a la Educación Superior.

Sin duda alguna, Alumnado, Profesorado, Personal de Apoyo Administrativo, y Autoridades universitarias, interaccionando todas y todos conjuntamente podrán superar las inevitables diferencias que los seres humanos tienen y que son propias de su pertenencia étnica, raza, cultura, práctica política, religión, capacidades, habilidades, desarrollo intelectual, condición social, económica, de salud, etcétera, que permita reflexionar y erradicar la mala práctica de “etiquetar” a los demás, y permita, sobre todo, otorgarle la importancia sustantiva al respeto mutuo y reconocer el valor de la diversidad y pluralidad educativa y universitarias que debe caracterizar a las instituciones involucradas. Por tanto, la única forma de lograr que las poblaciones mayormente vulnerables - y que siguen siendo vulneradas aún en los tiempos de la modernidad y posmodernidad (de acuerdo a los sociólogos) - logren su inclusión plena y con ello posibiliten tener una vida digna a través de la educación. Con base en lo anterior, puede concluirse este capítulo con una arenga por demás ilustrativa: No más rechazo y no más segregación en los espacios escolares y Universitarios, pues es ahí donde se encuentra la clave para hacer la diferencia, ¡Unamos esfuerzos!

Referencias

- Aduna Mondragón, A. P., & Gutiérrez Ramírez, S. (2023). Políticas públicas sanitarias y la salud física y emocional en la postpandemia. In J. Gómez García., E. Vázquez Garatachea & M. J. Cuervo Morales (Coords.). *Propuestas de políticas públicas desde la academia* (pp. 235–256). Hess Grupo Editorial.
- Comisión Académica UAM-I Inclusiva. (2021, Diciembre 16). *Proyecto UAM-I Inclusiva*. Aprobado por el Consejo Académico de la Unidad Iztapalapa en la Sesión 485, del 16 de diciembre de, 2021. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Comisión de Reflexión sobre los Procesos de la Enseñanza y el Aprendizaje en la UAM-I. (2022, Enero 27). *Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje (MACCA)*. Modelo académico de la UAM-Iztapalapa presentado el 11 de julio de 2021, en la sesión 474 del Consejo Académico de la Unidad Iztapalapa, mismo que fue aprobado en la sesión 489 de dicho Órgano Colegiado, el 27 de enero del 2022. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Dirección General de Comunicación Social. (2021, Septiembre 20). La fundación de la Universidad Nacional, base del progreso de México. *Boletín UNAM-DGCS*, 793. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_793.html
- Echarri Cánovas, C. J. (2020). *Interseccionalidad de las desigualdades de género en México: Un análisis para el seguimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Consejo Nacional de Población (Conapo); ONU Mujeres, México.
- Fuente, J. R. (2003). *Acuerdo por el que se establecen los lineamientos para la atención con calidad a las personas con capacidades diferentes em las instalaciones de la universidad nacional autónoma de México*. Oficina de la Abogacía General. https://www.abogadogeneral.unam.mx:8443/files/acuerdos/146-AcuerdoEstablecenLineamientosAtencionCalidadPersonasCapacidadesDiferentes_120603.pdf

- Gutiérrez Ramírez S., & Huerta de la O, M. V. (2024). Inclusão, educação inclusiva e cultura de paz em duas instituições mexicanas de ensino superior: Universidade Autônoma Metropolitana, Unidade Iztapalapa e Universidade Autônoma do Estado de Morelos, México. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 11(2), Artigo e0240020. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240020>
- Gutiérrez Ramírez, S., Jacobo, Z., & Mendelsohn, R. J. (Coords) (2022). *Educación superior: Discapacidad, experiencias y reflexiones*. CRAM- ANUIES UPN.
- Gutiérrez Ramírez, Servando (2021). *La inclusión, la educación inclusiva y su relación con el MACCA de la Unidad Iztapalapa* (Ponencia). Seminario de análisis y discusión establecido para los fines del Proyecto: Hacia una UAM-I Incluiva. México.
- Kitaoka, E. S., Félix, F. S., & Chávez, J. A. (2019). *Programa Atención a la Diversidad en la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Secretaría Académica Universitaria. http://sau.uas.edu.mx/pdf/programa_ADIUAS_2019.pdf
- Moreno, A. (2021). *Los 4 Pilares de la Educación: Jacques Delors*. Vírgula. <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/f0b927f22d1b6712786f160348e96d17.pdf>
- Portal de Estadística Universitaria. (n.d.). <https://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>
- Ramírez Tereso, L., & Vásquez Bautista, G. (2020). Experiencias de profesionalización y configuraciones identitarias de jóvenes indígenas migrantes que estudiaron en la Universidad Autónoma de Sinaloa: apuntes desde el enfoque de género. *Ra Ximhai*, 16(1), 94–124. <https://doi.org/10.35197/rx.16.01.2020.04.lt>

- Robles Bárcena, M., Celis, M. E., Ríos Condado, T., & Bonaparte, M. A. (2013). Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI). *Revista Digital Universitária*, 14(12). <https://www.revista.unam.mx/vol.14/num12/art54/>
- Romero López, M. R., Kitaoka Lizárraga, E. S., & Rodríguez, C. L. (2014). En la inclusión educativa, más allá de la pobreza y las etnias, están las personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(2). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/141>
- Top Universities. (2024). *QS World University Rankings 2024: Top global universities*. <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/2024>
- UAM (2020). *Informe de actividades*. Rectoría General. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2018). *Plan de Desarrollo Institucional*. http://sau.uas.edu.mx/pdf/Plan_de Desarrrollo Institucional Consolidacion_Global_2021.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México. (n.d.). *Lema*. <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/identidad-unam/lema>
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2021). *Programa de atención a la diversidad en la universidad autónoma de Sinaloa - ADIUAS [ACTUALIZACIÓN 2021]*. <http://editorial.uas.edu.mx>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (n.d.). *Qué es la UNAM*. <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/que-es-la-unam>
- Wiechers, E. L. G. (2022, Agosto 29). Lineamientos para fomentar la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta UNAM*. <https://www.defensoria.unam.mx/web/documentos/Lineamientos-inclusion-UNAM.pdf>

Capítulo 8

Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação no Ensino Superior: práticas inclusivas

Paula Mitsuyo Yamasaki SAKAGUTI¹
Laura Ceretta MOREIRA²

Introdução

Em consonância com as políticas inclusivas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2008), além de reafirmar a transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior, enfatiza que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) fazem parte do público-alvo da Educação Especial e inclui ações educacionais que devem ser efetivadas em todos os níveis de ensino. Temos, ainda, avanços em direção ao desenvolvimento das potencialidades de estudantes com AH/SD pela nova redação da LDBEN 9.396/1996, a Lei Nº13.234/2015 que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento na Educação Básica e no Ensino Superior deste alunado (Brasil, 2015)

No entanto, ao que parece, mesmo com os respaldos legais, é possível constatar a descontinuidade do atendimento daqueles que já tinham vivenciado as vantagens e os benefícios do enriquecimento curricular proporcionados pelo atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais

¹ Universidad de la Empresa, UDE/Uruguay / paulasakaguti@gmail.com.

² Universidade Federal do Paraná (UFPR) / laurac.moreira@gmail.com

para a área de AH/SD. Além disso, o número de universitários identificados e acompanhados no Ensino Superior está aquém do esperado.

No presente estudo, o problema em questão foi revisitado por meio de levantamento de teses, dissertações e literatura da área, com o objetivo de analisar as práticas de enriquecimento curricular destinadas a estudantes superdotados no Ensino Superior. Na sequência, serão apresentados os resultados e as considerações finais.

Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior

Eddles-Hirsch (2019), pesquisadora da Universidade de Notre Dame, Austrália, discorre sobre as experiências do mundo da vida de estudantes universitários com AH/SD e chama a atenção para o fato de que, embora haja uma riqueza de pesquisas sobre as experiências desta parcela de estudantes no ensino fundamental e ensino médio, há poucas investigações sobre as experiências de aprendizagem de estudantes superdotados no ensino superior.

Na mesma direção, Shore (2021) – professor emérito da McGill University, Montreal – destaca que a educação de estudantes superdotados, em todos os níveis (incluindo o ensino superior) precisa ser parte integrante no contexto da educação geral.

No Brasil, da mesma forma, investigações sobre o atendimento de estudantes nesse nível de ensino é ainda incipiente. Conforme Vieira (2014), poucos são os programas de atendimentos dirigidos para a população adulta com AH/SD no Ensino Superior.

Particularmente em relação à realidade educacional brasileira, historicamente o sistema escolar tratou de modo desigual a garantia de acesso, permanência e sucesso educativos não apenas de estudantes público-alvo da Educação Especial, mas da população em geral, ao considerarem a diversidade socioeconômica e cultural como um problema e pela sua indiferença às diferenças. Face às desigualdades e exclusão escolar temos o desafio de tornar efetivo o direito de todos à educação, dentre os quais, àqueles estudantes que sempre estiveram nos bancos escolares, mas, permaneceram invisíveis aos olhos sociais: o alunado com Altas Habilidades/Superdotação.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado pelo MEC em 2008:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (p.15).

Diante das peculiaridades apresentadas, alunos com AH/SD formam um grupo heterogêneo em relação às habilidades cognitivas, com interesses, estilos de aprendizagem, motivação, ritmos diferenciados, características próprias, distintas e diferentes em seus níveis de habilidade e multipotencialidades (Virgolim, 2007, 2019).

De acordo com Alencar e Fleith (2001), Freitas e Pérez (2012) e Negrini (2015), pessoas com AH/SD se destacam pela habilidade acima da média e manifestam talentos que demandam atenção dos sistemas de ensino para a inclusão deste segmento da Educação Especial.

Do mesmo modo, apesar de demonstrarem habilidades superiores em determinadas áreas, reconhecidos por serem inteligentes e “espertos” e com criatividade destacada, podem apresentar sub-rendimento escolar e desempenho acadêmico desfavorável. É importante que a universidade reconheça a presença destes estudantes e lapidar esta pedra, muitas vezes, chegando a sua forma bruta no Ensino Superior.

Nesta direção, os estudos realizados por Van Den Muijsenberg et al. (2021) chamam atenção para a situação observada em jovens superdotados que apresentam atrasos no desempenho acadêmico e que este cenário vem aumentando consideravelmente em sua transição para o Ensino Superior.

Para Alencar (2001), é crucial polir o talento, desenvolver as capacidades para apresentar resultados que farão diferença na vida pessoal e social destes estudantes. Por isto, em conformidade com Martins e Alencar (2011), a relevância de políticas públicas de investimento na formação de professores para atuar na área de AH/SD e em programas e ações educativas contemplando teorias sobre a temática, informes sobre comportamentos típicos desta população e de estágios para regência em instituições que ofertam serviços de atendimento educacional especializado.

Conforme Gomez-Arizaga et al. (2020), infelizmente é comum alunos com AH/SD não serem identificados e deixarem de receber atendimento que necessitam, estando em uma situação de desvantagem diante da resistência de aceitação das diferenças e de mitos bem conhecidos que giram em torno de estudantes com altas habilidades. Todavia, na realidade brasileira, mitos e ideias estereotipadas sobre pessoas superdotadas ainda fazem parte do imaginário e da cultura escolar afetando, sobretudo, na identificação e no devido atendimento.

Vieira (2014) salienta as dificuldades na identificação de universitários (as) com indicadores de AH/SD, por ser esta uma condição peculiar do desenvolvimento,

com características que variam de acordo com os valores socioculturais, alguns dos procedimentos e instrumentos utilizados não contemplam a totalidade das potencialidades destes sujeitos, conforme a concepção de inteligência e de superdotação adotadas. Esta negação, conseqüentemente, prejudica o atendimento.

A mesma pesquisadora ressalta que os resultados da pesquisa indicam que os estudantes universitários desconheciam sobre o atendimento às pessoas com AH/SD no Ensino Superior; os comportamentos diferenciados foram reconhecidos pela família, no entanto, não entendiam como manifestações de sua condição; a sensação de estranhamento causada pela identificação das características que faz com que o adulto com altas habilidades mascare suas potencialidades para não parecer diferente do grupo, dentre outros resultados (Vieira, 2014).

Freitas e Pérez (2012), Collins et al. (2020) relatam que, por vezes, as mulheres identificadas tendem a negar a sua superdotação devido aos seus altos níveis de perfeccionismo e de autoexigência, exagerando na magnitude de seus erros, sabotando a sua imagem de pessoa superdotada como algo imerecido, ou então, atribuindo o seu sucesso a fatores externos como a sorte ou bons tutores e não como resultado de seu próprio esforço, esta negação da identidade superdotada foi denominada como a Síndrome do Impostor.

Sem dúvida, a identificação é um fator preponderante na aceitação e reconhecimento de uma identidade saudável. Freitas e Pérez (2012) defendem que, além da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) determinado por lei para estudantes com AH/SD, deve-se pensar também em estratégias específicas para a identificação e atendimento às mulheres.

Geralmente a falta de modelos femininos acaba afetando a construção de uma identidade saudável de meninas e mulheres com AH/SD. Visto que a quantidade incipiente de pesquisas que investigam o gênero feminino associado às AH/SD acaba impactando na dificuldade de identificação das mulheres (Ogeda et al., 2017).

Pesquisas sobre AH/SD no Ensino Superior

É sabido que se trata de uma população que está presente nos bancos universitários, embora com dados de matrícula subestimados. A partir da análise dos dados extraídos dos microdados do Censo de Educação Superior nos últimos três anos revelaram que:

Em 2017 as matrículas na Educação Superior foram de 11.589.194, e nas instituições públicas, o índice de estudantes com altas capacidades é irrisório (472), sendo representados por uma porcentagem de

cerca de 0,004%, e as privadas com cerca de 0,008% (1.003). Em 2018 o número de matrículas subiu para 12.043.993, mas as porcentagens continuam abaixo do 1% para estudantes com altas capacidades, sendo que as instituições públicas continuam sendo representadas por 0,004% com 509 matrículas. As privadas tiveram uma pequena melhora para 0,01% (1.491 matrículas). Já o ano de 2019 contou com 12.350.832 matrículas, no entanto, as porcentagens para altas capacidades continuam reduzidas, as instituições públicas foram representadas por 0,003% (459 matrículas) enquanto as privadas permaneceram com o total de 0,01% (1.673). (Oliveira & Orlando, 2022, p.9).

Frente a este cenário, importa, então, investigar as condições para a identificação e suporte no atendimento como política institucional das universidades. Pois, é inquestionável a importância do reconhecimento, da identificação, de acompanhamento em todos os níveis e modalidades de ensino, para viabilizar práticas educacionais inclusivas destinadas a estudantes com AH/SD também no contexto do Ensino Superior.

De acordo com os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estudantes com AH/SD matriculados no Ensino Superior passam a necessitar de recursos de acessibilidade e de programas de enriquecimento curricular.

Neste sentido, Pereira (2019) aponta para a necessidade de ampliar o olhar de professores e gestores para o talento e à inclusão de maior número de estudantes em atividades enriquecidas, como salientado anteriormente sobre a necessidade de investir em formação e pesquisas.

Moreira (2005, p.4) enfatiza o relevante papel social das universidades em seu compromisso para um processo educacional mais justo e democrático sendo também em “um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumido conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais”.

Na sequência, apresentaremos (Quadro 1) pesquisas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2011 a 2024 a partir dos descritores: altas habilidades, superdotação, altas habilidades/superdotação, ensino superior, educação superior, universidade.

Quadro 1
Pesquisas sobre AH/SD no Ensino Superior

Ano	Pesquisador(a)	Programa	Tipo	Título/Tema
2011	Lima, D. M. M. P.	Educação UFPR	Dissertação	O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento a estudantes com AH/SD
2012	Costa, L. C.	Educação UFSM	Dissertação	Características de AH/SD em acadêmico idoso
2012	Cianca, F. S. C.	Educação UEL	Dissertação	Percepção dos coordenadores de licenciatura da UEL sobre AH/SD
2013	Peranzoni, V. C.	Educação UFSM	Tese	AH/SD no curso de Educação Física
2016	Oliveira, A. M.	Psicologia UFJF	Dissertação	Rastreamento de Dotação Intelectual e relação com engajamento estudantil e desempenho acadêmico
2016	Costa, L. C.	Educação UFSM	Tese	Identificação de AH/SD em acadêmicos idosos
2016	Batista, T. C.	Psicologia UFES	Dissertação	Dotação Intelectual, talento acadêmico e dimensões de autocohecimento em universitários
2017	Souza, A. R.	Educação Especial UFSCar	Dissertação	Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas.
2017	Azevedo, S. M. L.	Psicologia Universidade Salgado de Oliveira	Tese	Empatia e inteligência em universitários com AH/SD
2017	Martelli, A. C. C. P.	Educação UFPR	Dissertação	Transversalidade das políticas educacionais para estudantes com AH/SD com enfoque na pesquisa documental e na análise de entrevistas com universitários superdotados
2018	Amorim, D. O.	Educação PUC Minas	Dissertação	Impactos do projeto de extensão na perspectiva da inclusão de estudantes com AH/SD na formação inicial do universitário.
2019	Basso, E.	Psicologia UFPR	Dissertação	Associação do perfil neuropsicológico e inteligência em estudantes com AH/SD no ensino superior
2019	Titon, E. R.	Educação UFPR	Dissertação	Análise de itinerários pedagógicos para estudantes com AH/SD na universidade

Ano	Pesquisador(a)	Programa	Tipo	Título/Tema
2020	Almeida, A. T.	Educação Especial UFSCar	Dissertação	Conhecimentos sobre AH/SD na formação inicial de Educadores Musicais
2020	Lima, M. A.	Psicologia UFPR	Dissertação	Relação entre regulação emocional e funções executivas em universitários com AH/SD
2020	Santos de Oliveira, A. P.	Educação Especial UFSCar	Dissertação	Identificação de AH/SD em universitários estrangeiros
2021	Oliveira, A. P.	Psicologia Unesp	Tese	Identificação de AH/SD acadêmica, habilidades sociais, ansiedade e depressão em universitários
2021	Bacellar, G. T. B. S. B.	Ensino nas Ciências da Saúde Faculdades Pequeno Príncipe	Dissertação	Experiência de estudantes com AH/SD nas graduações em Saúde: orientações para a construção de protocolo institucional de inclusão
2022	Pereira, D. T. S.	Cultura e Sociedade UFMA	Dissertação	A perspectiva da inclusão de discentes com AH/SD na educação superior
2022	Salmen, F. S. R.	Metodologias para o Ensino de Línguas e suas Tecnologias Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	Dissertação	Hábitos e competências digitais dos estudantes com AH/SD no ensino superior
2022	Schmengler, A. R.	Educação UFSM	Tese	AH/SD na educação superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul
2023	Pereira, C. F.	Políticas Públicas e Gestão Educacional UFSM	Dissertação	O reconhecimento do estudante com AH/SD e TEA: o contexto do ensino superior

Nota. Elaborado pelas autoras

Entre os anos de 2011 e 2024 foram defendidas 18 dissertações e 6 Teses com a temática das AH/SD (incluindo-se outras terminologias para esta área) no Ensino Superior.

A dissertação defendida por Lima (2011) enfatizou a necessidade de políticas e programas mais específicos estruturados em parceria com os setores e

a comunidade para o atendimento de universitários com AH/SD. Os professores partícipes da pesquisa trabalham com estratégias diferenciadas e, de uma forma geral, as realizam empírica e informalmente sem focar nas características de AH/SD e nem na necessidade de enriquecimento curricular destes estudantes que identificam com perfil de superdotados.

Costa (2012) observou comportamentos de AH/SD em estudantes universitários idosos demonstrando que este reconhecimento é uma etapa importante na oferta de alternativas educacionais diferenciadas, a fim de que este público se realize plenamente e da necessidade da instituição de ensino superior se equipar e se preparar para receber este segmento da população.

Cianca (2012) pesquisou a percepção de docentes do Ensino Superior acerca das AH/SD, indicando conhecimento pouco significativo sobre esta área. Em decorrência da concepção de superdotação, acredita que estudantes mais capazes que se destacam sejam apenas esforçados e como não há reconhecimento de AH/SD, também não há atendimento especializado para este público.

A tese de Peranzoni (2013) tratou sobre os indicadores de AH/SD em estudantes do curso de Educação Física, buscando contribuir para as políticas inclusivas voltadas para este alunado na universidade.

De acordo com Oliveira (2016), a sua dissertação “fornece uma alternativa viável, prática e confiável – o rastreio universal com o Teste de Cubos e a confirmação da DI [Dotação Intelectual] com a WAIS-III [Escala de Inteligência Wechsler para Adultos] – para ser utilizada por psicólogos escolares na identificação de alunos com DI na Educação Superior” (p.57).

Por sua vez, a tese de Costa (2016) tratou sobre a identificação de AH/SD em estudantes idosos na UFSM, visando alternativas educacionais para o seu atendimento de acordo com as características pessoais, intelectuais e emocionais relacionadas às AH/SD.

Batista (2016) desdobrou a investigação em dois artigos. No primeiro, de natureza teórica, concluiu que de acordo com as diferentes teorias, a autoconsciência pode desempenhar diferentes papéis na vida dos talentosos. Nos resultados apresentados no segundo artigo de natureza empírica, contando com a participação de 718 universitários, a autora relatou que não houve correlação significativa entre as dimensões da autoconsciência com a Dotação e Talento em estudantes universitários.

Souza (2017) objetivou pesquisar o conhecimento que estudantes de Pedagogia têm em relação ao tema dotação e talento. Destacou que os talentos estão sendo desperdiçados por falta de identificação. A mesma autora apresentou uma sugestão de ementa de disciplina “Dotação e Talento” e plano de ensino como disciplina optativa aos cursos de Pedagogia.

A tese de Azevedo (2017) tratou sobre empatia e teve como partícipes três grupos de universitários: com AH/SD, com inteligência mediana e inferior à média; com inteligência acima da média, mas não identificados com AH/SD, sendo que os resultados apontaram a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos.

Martelli (2017) apontou uma quebra na continuidade da oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes com AH/SD, principalmente no fluxo do Ensino Médio para o Ensino Superior. Ressaltou-se que a autoidentificação por parte do universitário deve ser mais estimulada para que este não passe despercebido e tenha mais oportunidades de atividades de enriquecimento curricular.

Compreender a percepção dos universitários do curso de Ciências Biológicas em relação às suas vivências pedagógicas numa atividade extensionista com um público com AH/SD, foi o objetivo da dissertação de Amorim (2018). A participação na atividade extensionista foi nova para a maioria dos universitários, a qual relataram que não desconheciam ou, que conheciam pouco sobre AH/SD. Ao longo da pesquisa os pontos de vista foram mudando, evidenciando que esses alunos construíram o conhecimento de forma progressiva ao longo das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina Oficina de Extensão.

A dissertação de Basso (2019), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, teve como objetivo avaliar o funcionamento executivo de estudantes universitários com AH/SD com a hipótese de averiguar a relação entre inteligência e funções executivas.

Titon (2019) investigou como os direitos e as peculiaridades pedagógicas de universitários com AH/SD foram acompanhadas durante a sua trajetória educacional, da educação básica ao ensino superior. Ela discute os resultados apresentando a necessidade de aprofundamento de estudos sinalizada pelos universitários que pode ser realizada por meio de aceleração ou de enriquecimento curricular como já ocorre na proposta das turmas *Honors* (departamento de Matemática). Destacamos a contribuição de Titon (2019, p.11) na produção de Inventário Pedagógico para AH/SD, instrumento criado para coleta de dados, permitindo identificar estudantes universitários e, deste modo, “tensionar a efetivação de políticas e práticas que concretizem o atendimento às suas necessidades e, conseqüentemente, assegurem a legitimidade de sua condição de estudante público-alvo da educação especial”.

Almeida (2020) discorreu sobre os avanços e desafios na educação de pessoas com AH/SD, sobretudo, no âmbito da formação inicial de educadores musicais para o atendimento e estimulação de potenciais habilidades deste público da Educação Especial. A pesquisa apontou nível baixo de conhecimento sobre AH/SD e pouco contato com a temática dos graduandos em música das Instituições de

Ensino Superior investigadas; e nos documentos curriculares as menções sobre Educação Especial se restringem às disciplinas de carga horária mínima.

Lima (2020) procurou analisar a relação entre Regulação Emocional (RE) e Funções Executivas (FE) em universitários com e sem AH/SD por meio de três estudos. No estudo I, pessoas com e sem AH/SD apresentaram diferentes estratégias cognitivas na modulação das emoções da mesma maneira. No estudo II concluiu-se excelente desempenho nas tarefas que envolvem FE está associada a dificuldade nas estratégias adequadas de Regulação Emocional. No estudo III, um alto QI, especialmente o verbal, está associado a uma boa regulação emocional, além de uma melhor capacidade de comunicação bem como de uma expressão de afeto assertivo nas interações sociais.

Oliveira (2020) buscou analisar os indicadores de altas capacidades em oito estudantes universitários de origem hispânica, em duas universidades públicas. Os resultados coletados por meio de quatro instrumentos e mais questionário complementar elaborado pela mesma autora sinalizaram um estudante com altas capacidades com escore igual ou acima de 70%.

A tese de Oliveira (2021) objetivou confirmar a autonegação de AH/SD acadêmica em universitários e investigar o repertório de habilidades sociais e a presença de indicadores de ansiedade e depressão. A pesquisa foi dividida em quatro estudos. O primeiro buscou identificar as características de comportamentos de superdotação e a liderança em universitários autonegados com AH/SD; o segundo descreveu e comparou a trajetória acadêmica de estudantes autonegados e de universitários sem autonegação; o terceiro descreveu um processo de avaliação multimodal e, o último, comparou habilidades sociais, ansiedade e depressão em estudantes com perfil acadêmico com estudantes com inteligência dentro ou acima da média e, fez-se correlação com desempenho intelectual. Os resultados não apontaram para diferenças significativas entre os grupos em habilidades sociais e saúde mental.

Bacellar (2021), em sua dissertação, buscou apreender a experiência dos estudantes superdotados nas graduações em saúde; compreender como eles percebem o processo de ensino e aprendizagem e contribuir para a construção do Protocolo Institucional de Inclusão no Ensino Superior no item sobre superdotação. Participaram 9 estudantes deste estudo cujo resultados revelaram que o ingresso na universidade pelos superdotados suscita sentimentos de angústia e surpresa, decepção ao perceber que o ensino seria similar ao Ensino Médio. Também se evidenciou a percepção da ausência de conhecimento dos professores sobre a superdotação. A autora considera a necessidade de formação dos docentes para o atendimento das especificidades da superdotação.

Shimite (2022) investigou a concepção de deficiência e AH ou SD no acesso à Educação Superior com 14 universitários, sendo 11 com deficiência (física, visual, auditiva) e três autodeclarados com AH ou SD por meio de entrevista semiestruturada e um questionário de caracterização do participante. Na trajetória dos estudantes com altas habilidades não havia na instituição de ensino nenhuma rede de acompanhamento ou proposição de atendimento. Destaca ainda que a não identificação ou a negação da condição social da deficiência e das AH/SD contribui para a recusa da sociedade e comunidade acadêmica no reconhecimento das diferenças, no destino de recursos financeiros, na promoção de condições de acessibilidade e de romper com atitudes desfavoráveis à inclusão.

Pereira (2022) buscou analisar o processo de inclusão destes discentes na Universidade Federal do Maranhão, Campus Dom Delgado. Na percepção dos discentes o processo de inclusão na instituição é lento devido a falta de conhecimento dos docentes sobre a temática, a falta de espaços específicos para um ensino mais desafiador e motivador, para além das notas nas avaliações e ainda à falta de formas para combater os mal-entendidos gerados quando se autodeclararam aos professores e colegas, ou quando o desempenho cognitivo se destaca em sala de aula. De uma forma geral, os docentes explicaram que o processo de inclusão destes estudantes com AH/SD é deficitário, necessitando de informações e de conhecimentos.

Salmen (2022) analisou as percepções dos estudantes egressos do AEE para AH/SD em relação aos seus hábitos e suas competências para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em seu processo de aprendizagem no Ensino Superior. Dentre os resultados, os estudantes consideraram positiva sua experiência com as TDIC que lhes foram apresentadas na sala de recursos, relataram também familiaridade com o uso das ferramentas tecnológicas.

A tese de Schmengler (2022) buscou investigar como são oportunizadas as ações de orientação ao reconhecimento e à identificação de indicadores de AH/SD nas universidades públicas do Rio Grande do Sul. Concluiu-se que para que a identidade dos estudantes com AH/SD seja reconhecida está a atuação dos núcleos de acessibilidade frente a esses acadêmicos, seja na orientação da coordenação e dos docentes; envio de memorandos para a ciência de que estes alunos estão presentes e o que eles demandam no seu processo educacional; reuniões para fortalecer o diálogo com esses profissionais; busca de parcerias com demais setores na universidade como, por exemplo, da psicologia para reconhecimento e avaliação desse público. A inclusão destes estudantes demanda trabalho em equipe, conscientização de professores e comunidade institucional do que são as AH/SD.

A dissertação de Pereira (2023) investigou a trajetória educacional de estudantes com AH/SD e TEA inseridos no ensino superior. Foram evidenciadas diversas características da dupla condição e apontando suas peculiaridades a fim de contemplar suas demandas pedagógicas. Como produto final foi elaborado um material informativo sobre o tema.

Os resultados da pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes e literatura da área sobre AH/SD e educação superior, apontam para os desdobramentos da falta de reconhecimento das AH/SD e para a necessidade de aprofundamento de estudos afim de se efetivar ações educacionais como, por exemplo, aceleração ou o enriquecimento curricular. Aponta-se, por fim, o que tem sido produzido em relação às práticas inclusivas, à importância do reconhecimento, da identificação/avaliação e do acompanhamento de estudantes com AH/SD no contexto universitário.

Reis (2024) desenvolveu um protocolo de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD no ensino superior tendo como base o Modelo dos Três Anéis de Renzulli.

Dentro do campo do Ensino Superior e AH/SD observamos que as problemáticas que mais se repetem tratam sobre a identificação e o reconhecimento destes estudantes no contexto universitário. Embora tenhamos ações isoladas de práticas educacionais destinadas a estudantes com AH/SD na universidade (Titon, 2019), a discussão de temáticas relacionadas às atividades de enriquecimento curricular e práticas inclusivas direcionadas a este público da Educação Especial não foram observadas nas teses e dissertações levantadas visto que, antes de tudo é preciso reconhecer e identificar as AH/SD para que se possa acompanhar e oportunizar o devido atendimento.

Observamos que as universidades que mais desenvolvem pesquisas são a Universidade Federal do Paraná (cinco dissertações) e a Universidade Federal de Santa Maria (três teses e duas dissertações).

Considerações finais

A temática das Altas Habilidades/Superdotação na educação superior foi revisitada por meio de levantamento de teses, dissertações entre o período tal e tal. com o objetivo de analisar as práticas de enriquecimento curricular destinadas a estudantes superdotados no Ensino Superior.

Dentre os aspectos evidenciados, podemos reafirmar que o número restrito de pesquisas sobre práticas pedagógicas para o atendimento de estudantes superdotados em grande parte das universidades brasileiras, ocorre

também no contexto mundial. Não obstante a precariedade de pesquisas temos os baixos índices de reconhecimento e identificação de AH/SD, assim como da dificuldade das universidades no acompanhamento das especificidades educacionais desta parcela da população estudantil. Pois, enquanto público-alvo da Educação Especial, alunos e alunas com AH/SD necessitam ser identificados/as e atendidos/as em suas peculiaridades específicas para a aprendizagem e participação, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A falta de investimento na formação de professores e comunidade acadêmica com estudos, discussões sobre a temática das AH/SD impacta tanto a percepção de professores e comunidade acadêmica sobre a área quanto a inexistência de intencionalidade no direcionamento de atividades enriquecedoras para apoiar as especificidades de estudantes com AH/SD em sua trajetória acadêmica.

É preciso ampliar as políticas nacionais e, consequentemente institucionais para a defesa dos direitos de todos os estudantes em suas demandas de aprendizagem. As práticas pedagógicas desenvolvidas por meio das propostas de enriquecimento, modificação e aceleração curricular nas instituições de ensino superior ainda são deficitárias e, portanto, há necessidade de apoio especializado e trabalho em conjunto, na perspectiva da inclusão. Visto que as estratégias metodológicas adotadas para trabalhar com esses estudantes vão além de mudanças ou iniciativas isoladas de alguns docentes interessados pela área ou de ações realizadas por núcleos de acessibilidade.

Ademais, esperamos que os elementos apresentados nesta pesquisa possam estimular os processos formativos a respeito desta área da Educação Especial no contexto da universidade e, desta forma, contribuir para a disseminação de conhecimentos e informações, onde se reconheça as concepções de inteligência e de superdotação bem como das diferentes especificidades de aprendizagem de pessoas com AH/SD. É importante destacarmos a necessidade de políticas públicas educacionais e institucionais voltadas a práticas pedagógicas inclusivas para o atendimento das especificidades de aprendizagem de todos os estudantes e apoio àqueles com AH/SD para que, ao passarem pelos bancos universitários, seus talentos não sejam desperdiçados e o seu direito à inclusão seja realidade.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento* (2ª ed.). EPU.
- Alencar, E. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Vozes.
- Almeida, A. T. (2020). *Conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação na formação inicial de educadores musicais*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13599>
- Amorim, D. O. (2018). *Formação inicial docente na perspectiva da inclusão: Estudo de impactos na formação de alunos de Ciências Biológicas em projeto de extensão*. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte]. SIB Pucminas. http://bib.pucminas.br/teses/Educacao_AmorimDO_1.pdf
- Azevedo, S. M. L. (2017). *Empatia e inteligência em universitários com altas habilidades* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Salgado de Oliveira, Niterói.
- Bacellar, G. T. B. S. B. (2021). *Experiência de estudantes com altas habilidades/superdotação nas graduações em saúde: orientações para a construção de protocolo institucional de inclusão*. [Dissertação de mestrado, Faculdades Pequeno Príncipe]. Plataforma Sucupira. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10986833#
- Basso, E. (2019). *Associação do perfil neuropsicológico e inteligência em estudantes universitários com altas habilidades/superdotação* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Paraná.

- Batista, T. C. (2016). *Dotação intelectual, talento acadêmico e dimensões de autoconsciência em universitários*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. <https://psicologia.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGP/detalhes-da-tese?id=8904>
- Brasil (2015). Lei nº13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, de 30/12/2015, p.1.
- Cianca, F. S. C. (2012). *A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Repositório Institucional UEL. <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/11326>
- Collins, K. H., Price, E. F., Hanson, L., & Neaves, D. (2020). Consequences of Stereotype threat and imposter syndrome: The personal journey from STEM-practitioner to STEM-educator for four women of color. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 19(4), Article 10, 160–180. <https://oasis.library.unlv.edu/taboo/vol19/iss4/10/>
- Costa, L. C. (2012). *Acadêmico idoso no ensino superior: Características de altas habilidades/superdotação?* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial: Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7003>
- Costa, L. C. (2016). *Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: O direito à identificação*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial: Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3502>
- Eddles-Hirsch, K. (2019). The role of social context in the talent development process at the higher education level. *Australasian Journal of Gifted Education*, 28(2), 17–28. <http://doi.org/10.21505/ajge.2019.0013>

- Freitas, S. N. & Pérez, S. G. P. B. (2012). *Altas habilidades/superdotação: Atendimento especializado*. ABPEE.
- Gomez-Arizaga, M. P., Valdivia-Lefort, M., Castillo-Hermosilla, H., Hébert, T. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2020). Tales from within: Gifted students' lived experiences with teaching practices in regular classrooms. *Education Sciences*, 10(5), Article 137. <https://doi.org/10.3390/educsci10050137>
- Lima, D. M. M. P. (2011). *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/34985>
- Lima, M. A. (2020). *Relação entre regulação emocional e funções executivas em estudantes universitários*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/94322>
- Martelli, A. C. C. P. (2017). *Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: Um estudo sobre a transversalidade*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/47377>
- Martins, A. C. S. & Alencar, E. S. (2011). Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 24(39), 31–46. <https://doi.org/10.5902/1984686X1881>
- Ministério da Educação e Cultura. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.
- Moreira, L. C. (2005). In(ex)clusão na universidade: O aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista Educação Especial*, (25), 1–6. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>

- Negrini, T. (2015). *Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial: Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3485>
- Ogeda, C. M. M.; Pedro, K. M., & Chacon, M. C. M. (2017). Gênero e superdotação: Um olhar para a representação feminina. *Revista Educação e Linguagem*, 6(10), 217–231. <https://doi.org/10.33871/22386084.2017.6.10.217-231>
- Oliveira, A. M. (2016). *Dotação intelectual: Rastreio e relação com engajamento estudantil e desempenho acadêmico*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora]. Repositório Institucional UFJF. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6508>
- Oliveira, A. P. (2021). *Identificação de altas habilidades/superdotação acadêmica, habilidades sociais, ansiedade e depressão em universitários*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru]. Repositório Institucional Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/214648>
- Oliveira, A. P. O. (2020). *Identificação de altas capacidades em estudantes estrangeiros do ensino superior*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12459>
- Oliveira, A. P. S. & Orlando, R. M. (2022). Perfil de estudantes com altas capacidades na educação superior: Uma análise a partir dos indicadores educacionais. *Research, Society and Development*, 11(6), Artigo e19611628697. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28697>
- Peranzoni, V. C. (2013). *Altas habilidades/superdotação no curso de Educação Física da Universidade de Cruz Alta/RS*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial: Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3473>

- Pereira, C. F. (2023). *O reconhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo: O contexto do ensino superior*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial: Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/28799>
- Pereira, D. T. S. (2022). *A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3569>
- Pereira, M. E. (2019). *Política de formação continuada de professores: contribuições do curso atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação da Universidade Federal de Uberlândia*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional: Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26937>
- Reis, G. V. (2024). *PROAHS: protocolo de identificação de discentes com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino superior*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará]. Repositório Institucional da UFPA. <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/16282>
- Salmen, F. S. R. (2022). *Hábitos e competências digitais dos estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior*. [Dissertação de mestrado, Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina]. Repositório Cogna. <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/40857>
- Schmengler, A. R. (2022). *Altas habilidades/superdotação na educação superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial: Repositório Digital da UFSM. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/26017>

- Shimite, A. S. O. (2022). *Concepções de deficiência e altas habilidades ou superdotação na educação superior*. [Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília]. Repositório Institucional Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/218035>
- Shore, B. M. (2021). Context matters in gifted education. *Education Sciences*, 11(8), Article 424. <https://doi.org/10.3390/educsci11080424>
- Souza, A. R. (2017). *Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/8785>
- Titon, E. R. (2019). *Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: Análise de itinerários pedagógicos*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/66307>
- Van Den Muijsenberg, E., Ramos, A., Vanhoudt, J. & Verschueren, K. (2021). Gifted university students: Development and evaluation of a counseling program. *Journal of College Counseling*, 24(3), 224–240. <https://doi.org/10.1002/jocc.12193>
- Vieira, N. J. W. (2014). Identificação pela provisão: Uma estratégia para a identificação das altas habilidades/superdotação em adultos? *Revista Educação Especial*, 27(50), 699–712. <https://doi.org/10.5902/1984686X14324>
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Virgolim, A. M. R. (2019). *Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente*. InterSaberes.

Capítulo 9

Formación de Intérpretes/Traductores Sordos en Colombia. Respuesta Curricular en la Diversidad Lingüística

Mónica María Carvajal OSORIO¹

Introducción

Los servicios de interpretación/traducción entre las lenguas orales y las lenguas de señas se han configurado al interior de cada país en armonía con el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los Sordos, hecho que ha posibilitado las existencias dignas de los Sordos en su lengua como soporte para el disfrute de las libertades fundamentales que configuran su cotidianidad ciudadana, en el caso de Colombia, se trata de la lengua de señas colombiana (de aquí en adelante LSC). El marco legal existente en el país planteó la presencia de los servicios de interpretación pensando en los requerimientos comunicativos entre la comunidad sorda y la comunidad oyente (Ley 324/1996; Decreto 2369/1997; Ley 982/2005, Ley 1618/2013, Decreto 1421/2017). De esta manera, los diferentes instrumentos legales hablan del español y de la LSC como las lenguas de trabajo del intérprete/traductor.

A lo largo de este proceso de construcción de condiciones constitucionales y legales para asegurar el derecho a la información y comunicación accesible, no quedó enunciada la persona sorda en ningún tipo de rol que le abriera la posibilidad de tener un lugar en estos procesos interlingüísticos e intermodales.

¹ Universidad del Valle / monica.carvajal@correounivalle.edu.co

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p183-215>

Evidencia de ello, además, se encuentra en la Resolución 10185/2018 la cual reglamenta el proceso de reconocimiento de intérpretes oficiales de la LSC-Español al plantear que:

El intérprete oficial de la Lengua de Señas Colombiana - Español será aquella persona con amplios conocimientos de la Lengua de Señas Colombiana que puede realizar interpretación del español hablado a Lengua de Señas y viceversa. También son intérpretes para sordos aquellas personas que realicen la interpretación simultánea del castellano hablado a otras formas de comunicación de la población sorda, distintas a la Lengua de Señas, y viceversa (Resolución 10185/2018, Artículo 2)

Siendo un proceso que, históricamente, ha sido asumido en un porcentaje importante por oyentes, existen evidencias de la presencia Sorda en equipos de interpretación/traducción que vale la pena resaltar para resituarlo en el contexto colombiano. Es posible que la invisibilización del intérprete sordo tenga relación con varios hechos que se interseccionan: la eliminación cultural o simbólica que se dio alrededor de las lenguas de señas por muchos siglos tiene un lugar importante; si no hay lengua, no se requieren intérpretes/traductores. Esta es una realidad que considera a intérpretes/traductores sordos y oyentes. Los estudios del lingüista estadounidense Stokoe (1960, conforme se cita en Johnson & Liddell, 2016) abrieron el campo de estudios de la lingüística de las lenguas de señas, soporte científico para la legitimación de estos sistemas lingüísticos naturales de modalidad viso-gestual que coexisten con las lenguas orales a lo largo y extenso del mundo. De hecho, la Federación Mundial de Sordos, reporta más de 300 lenguas de señas.

Esta ruptura en la lingüística de tradición fonocéntrica, posibilitó transformaciones sociales hacia el reconocimiento de las personas sordas como ciudadanas que habitan otra lengua de modalidad diferente a la hegemónica auditivo-vocal y que las posiciona como minoría lingüística en un activismo importante para romper con el discurso oficial de la deficiencia (pérdida auditiva, limitado auditivo) y articularse a los discursos de otras comunidades lingüísticas minorizadas que, similarmente, tienen como asunto de discusión el lugar otorgado a sus lenguas y culturas. No obstante, el paradigma médico-rehabilitar alrededor de la sordera coexiste al lado de estas comprensiones sociales y culturales de la existencia sorda, cuestión que ha contribuido en la representación social de un capital corporal negativo que descalifica y excluye de ciertos roles

a las personas sordas al no contar con un cuerpo capaz que le habilite mayores credenciales (Ferrante & Ferreira, 2021).

Para comprender el lugar que puede ocupar la academia en la transformación de estos paradigmas y aportar en la profesionalización de intérpretes/traductores sordos, se recuperan algunas evidencias de valor.

Stone (2009) reconoce al intérprete/traductor sordo centrando su análisis en el contexto del Reino Unido como una profesión que emergió en la década de los cincuenta en el ámbito de espacios web, programas de televisión (distinguiendo que su trabajo es el de traducción en lugar de ser lectores de noticias ni presentadores), servicios públicos y documentos oficiales; en su tesis doctoral establece diferencias entre la traducción y la interpretación de la lengua de señas y plantea normas sordas operacionales de la traducción (Barreto, 2011). La tesis de Stone es una apuesta ideológica alrededor de la norma de traducción con una postura claramente política alrededor del lugar que ocupan los traductores sordos como gatekeeping que, en el análisis que hace Barreto presenta a los traductores nativos como *“bastiones de resistencia, guardianes de los portones de la Cultura Sorda, encargados de regular lo que debería entrar y salir de las murallas de ella”* (Barreto, 2011, pág. 279).

En América el antecedente del primer reconocimiento de intérpretes sordos se tiene en Estados Unidos y Canadá. Bienvenu y Colonomos (1992) recogen la experiencia de las propias personas sordas en situaciones escolares o de la asociación en las que los sordos bilingües asumían tareas de interpretación y traducción entre la lengua de señas usada en Estados Unidos, ASL, y el inglés. Estos escenarios, donde naturalmente estaban en contacto las dos lenguas desafiaban a los sordos bilingües a este ejercicio informal y empírico como parte de la dinámica escolar o de la asociación. De igual forma, en Colombia y en Latinoamérica datos empíricos de personas sordas que actualmente se reconocen como intérpretes/traductores, exponen sus inicios al interior de las dinámicas comunicativas de la escuela o de las asociaciones de sordos como una acción voluntaria de ayuda o apoyo a pares sordos sin ser catalogada como interpretación o traducción (Druetta, 2020; Intérpretes El Podcast, 2024). Autoreconocerse o ser reconocidos con mayor dominio en el español oral o escrito les otorgaba esta responsabilidad de mediación lingüística. Por tanto, estos procesos eran naturales y, por tanto, no contaban con mecanismos de regulación, justamente, por considerarlos como expresión de los principios colaborativos propios del ejercicio asociativo.

También se cuenta con datos empíricos de experiencias colaborativas entre intérpretes oyentes y personas sordas que han apoyado el servicio de

interpretación. Esto se ha presentado, particularmente, en situaciones en las que es pertinente el trabajo en equipo oyente-sordo para el cumplimiento del encargo interpretativo, frente a las características comunicativas del usuario sordo; en estos casos, el trabajo conjunto oyente-sordo ha sido de gran beneficio por el apoyo que se brinda para la mediación comunicativa. Especialmente, cuando el usuario hace uso de otros repertorios semióticos diferentes a la lengua de señas local. Esta labor, donde se conjuga el trabajo intralingüístico, intersemiótico e interlingüístico, es un antecedente empírico que da cuenta de los requerimientos de acción colaborativa en los servicios de interpretación y traducción donde las personas nativas de su lengua y con la experiencia vivida de ser Sordo, pueden contribuir en el diseño y provisión de modelos de servicios de interpretación colaborativo oyente-sordo.

Como trabajo reconocido profesionalmente o certificado, Bienvenu y Colonos (1992) documentan el proceso dado en Estados Unidos con el primer registro para el reconocimiento como intérprete sordo; éste se dio a través del *Reverse Skills Certificate* (RSC) el cual validó la presencia de la persona Sorda para actuar como *reverse interpreter*. Esta certificación no perduró mucho y fue reemplazada en 1987 por el certificado *relay interpreter* (intérprete de relevo). Bajo esta figura se propusieron varias opciones de trabajo en equipo para procesos de lo que hoy llamamos *co-interpretación* entre intérprete oyente y sordo con el fin de responder a las diversas formas de expresión de los sordos norteamericanos: interacciones con una lengua de señas extranjera, señas/gestos idiosincrásicos, ASL para monolingües nativos/ASL complejo. Evidencias de la presencia del intérprete sordo también se registraron en la década de los ochenta en Canadá (Boudreault, 2005), en este caso, para la interpretación interlingüística entre la ASL (lengua señas americano) y la LSQ (lengua de señas quebequense), rol asignado a personas sordas calificadas como “bilingual experts”, así como el reconocido “*mirroring*” de textos interpretados por intérpretes oyentes en condiciones logísticas que por las características de la audiencia y espacio se requería. En español, esta última figura se reconoce, entre otros, como la “interpretación en espejo” la cual tiende a generar confusiones con la tarea esencial y profunda del proceso de interpretación, el cual se abordará más adelante.

En América Latina se tienen varios referentes de intérpretes/traductores Sordos que participan de manera activa en la Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas, WASLI. Igualmente, otras universidades latinoamericanas como la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil) avanza en la titulación de traductores de LIBRAS. Actualmente, la WASLI, Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas, reconoce la presencia del intérprete sordo,

apoya su formación y trabajo al lado de los intérpretes oyentes a través de un ejercicio colaborativo².

Este reconocimiento por parte de la Asociación Mundial da cuenta, además, del incremento de intérpretes/traductores sordos en muchos países y, de manera particular en América Latina. Muchos de ellos se iniciaron en este ámbito de la interpretación y traducción como una labor de apoyo o colaboración al interior de los movimientos asociativos; esta labor no se rotulaba, estrictamente, como interpretación o traducción, ni ellos mismos se asumían como tal. Así lo expone Juan Carlos Druetta, intérprete/traductor sordo argentino quien es miembro de la WASLI y de la Federación Mundial de Sordos, WFD, además de ser formador de intérpretes (en la conferencia virtual organizada por la Asociación Colombiana de Docentes Sordos en Colombia (Druetta, 2020, 2024) .

La realidad es que cada vez se cuenta con mayor número de intérpretes/traductores sordos empíricos en Colombia que, al igual que muchos oyentes no cuentan con formación profesional en el campo de conocimientos. Datos empíricos aportados desde la propia experiencia de convivencia e interacción con la comunidad sorda, da cuenta de procesos similares a lo vivido en otros países tales como: la figura del *intérprete de relevo* como fórmula para algunos servicios de interpretación en trabajo conjunto oyente -sordo; interpretación intramodal para atender visitas de sordos de otros países (de LS ext. – LSC- LSext.); traducción a la vista de textos en español, así como traducción de textos de español a LSC. La documentación de estos procesos dados de manera genuina y colaborativa, en el marco de los principios del asociacionismo, están a la espera de ser documentados y publicados pues marcan evidencias de la construcción empírica del intérprete/traductor sordo en el contexto colombiano. Daniel Ocampo, intérprete sordo, miembro de la Federación Nacional de Sordos de Colombia y de la Asociación de Sordos de Bogotá, *Sordebog*, aportó una mirada a la historia de la interpretación en Colombia desde la perspectiva sorda en el *Simposio Nacional: Origen, Presente y Desafíos de la interpretación* (2022). En su exposición coincide con los planteamientos de Druetta (2024) en relación a cómo los sordos bilingües, al interior de sus asociaciones, asumían dichas tareas sin ser catalogadas, oficialmente, como encargos traductológicos o interpretativos.

Por otra parte, se plantean otros factores relacionados con el plurilingüismo en el que se inscribe la experiencia sorda que abre el panorama para comprender su lugar en los procesos de interpretación/ traducción. Por una

² La WASLI, expresa su postura sobre los intérpretes sordos en el Sistema de Signos Internacional (SSI). Por este motivo se presenta a través de estos dos textos visograbados: <https://wasli.org/whats-happening-in-your-region/latino-america> | <https://wasli.org/special-interest/deaf-interpreters>

parte, el aporte de las tecnologías de la comunicación y la expansión de interacciones que ofrecen las redes sociales ha favorecido el contacto interlingüístico entre lenguas de señas y, posiblemente, el aprendizaje de otras lenguas de señas extranjeras por parte de los Sordos.

Gracias al reconocimiento de los derechos lingüísticos de los Sordos y las políticas de educación inclusiva, los Sordos colombianos han expandido posibilidades de formación profesional en los últimos 20 años, cuestión que ha sido soporte para la interlocución académica entre Sordos de diversos países a través de eventos académicos, así como los organizados por la Federación Mundial de Sordos “WFD”. Estas dinámicas planteadas en los contactos interlingüísticos han motivado o exigido a los Sordos a aprender y usar otras lenguas de señas, así como el Sistema de Signos Internacional con el fin de contar con mayores oportunidades para el intercambio social, cultural y académico con Sordos de otras partes del mundo superando las diferencias propias que se da entre las diversas lenguas de señas.

De este contacto interlingüístico e intercultural que se viene dando entre las lenguas de señas, algunos Sordos han asumido la tarea de la interpretación intramodal (dos lenguas de la misma modalidad, en este caso lenguas visogestuales) entre la LSC y una LS extranjera.

Como se observa, la presencia de intérpretes y traductores sordos empíricos es una realidad la cual no puede ser ignorada por las Universidades que avanzan en procesos de profesionalización de un rol que, en sí mismo, ha debido hacer un largo camino para ser reconocido como tal. Siguiendo lo expuesto por diversos autores (Bienvenu & Colonomos, 1992; Boudreault, 2005), es necesario e importante responder a esta realidad y brindar procesos formales de formación profesional a los Sordos tanto como a los oyentes para ejercer la labor profesionalmente con las competencias requeridas para hacer su trabajo con rigor y responsabilidad en el marco de la construcción de formas de trabajo colaborativas y respetuosas con los colegas oyentes para aportar en la cualificación de la práctica profesional, así como al conocimiento alrededor del campo disciplinar.

En Colombia la titulación de intérpretes de la lengua de señas colombiana fue iniciada por la Universidad del Valle, institución de educación superior pública. En un primer momento se dio a través de un proceso de certificación en 1998 y 1999 de 33 oyentes. En el año 2013 la misma Universidad dio paso a la formación tecnológica profesional de la cual egresaron 25 intérpretes y guías-intérpretes; en estas dos cohortes tampoco se tuvieron sordos titulados. Desde el 2021, esta Universidad avanzó a la formación profesional universitaria de 4 años; el proyecto educativo del *Programa Académico de Interpretación*

para Sordos y Guía-Interpretación para Sordociegos consideró la posibilidad de la presencia de estudiantes sordos bilingües (Universidad del Valle, s.f), hecho que se ha concretado con la admisión de 4 estudiantes sordos. Siendo una minoría, la presencia sorda en el estudiantado desafía a la Universidad, al equipo directivo y docente, así como a las y los estudiantes a repensar una formación profesional que, históricamente en Colombia, fue otorgada exclusivamente a las personas oyentes. De tres Universidades que cuentan con población estudiantil formándose en el área, la Universidad del Valle es la única que cuenta con estudiantes sordos: dos mujeres y dos hombres, de los cuales dos personas expresaron contar con experiencia empírica en procesos de interpretación/traducción LSC-español al momento de su ingreso. En este orden de ideas, la población sorda que es admitida a este programa académico se comporta de manera similar al colectivo estudiantil oyente: estudiantes oyentes que cuenta con experiencia en interpretación/traducción de la LSC-Español, usuarios de la LSC sin experiencia interpretativa, profesionales en diversas áreas del conocimiento usuarios de la LSC, oyentes de padres y madres sordos que adquirieron la lengua en el seno familiar, así como aprendices iniciales de esta lengua.

A partir de la experiencia formativa de la Universidad del Valle se plantea como propósito recuperar las acciones específicas que se han generado al interior de este Programa Académico para responder a la apuesta de abrir el camino de formación profesional de los sordos en este ámbito del conocimiento. Sin embargo, el Programa Académico tiene énfasis en la formación como intérpretes. Alrededor de la traducción se lleva a cabo una introducción en estos procesos considerando los requerimientos cada vez más altos de contar con traducciones de textos del español a textos visograbados en la LSC. La presencia de estudiantes sordos reta a la Universidad a configurar respuestas acordes a la realidad lingüística del estudiantado sordo en interacción dialógica con las necesidades del entorno multilingüe colombiano en el que hace presencia, cada vez más, textos accesibles tanto para la comunidad sorda como para la comunidad oyente. Por tanto, la apuesta formativa implica posicionarse curricularmente frente a la comprensión de los procesos de interpretación y traducción cuando se habla de profesionales sordas y sordos para acoger el desafío con sentido pedagógico, político y ético que contribuya en la legitimación de este rol para enriquecer la disciplina y la profesión, así como para fortalecer el trabajo en equipo sordo-oyente. Al tiempo, la apuesta ha implicado acoger la historia para comprenderla y poner en cuestión, cuando ha sido necesario, comprensiones sobre algunas prácticas que se vuelven tradición para ser re-pensadas en el plano de la formación profesional a la luz de las comprensiones teóricas del campo de conocimientos.

Este texto es producto de un ejercicio de investigación – acción que contribuye en el aporte de datos empíricos que se logran recuperar de la experiencia de la investigadora desde su rol de directiva docente para lo cual se consideraron los datos registrados en el diario de campo, la revisión documentos institucionales y fuentes secundarias relacionadas con el campo de estudios. Sobre el alcance de este ejercicio se hacen dos precisiones:

En primera instancia, si bien esta Universidad titula como Intérprete para Sordos y Guía-Intérprete para Sordociegos, el presente artículo se centra en la interpretación/traducción de la LSC-Español como dos de las funciones esenciales del profesional egresado de la Universidad del Valle. La Guía-Interpretación amerita otro espacio de desarrollo y discusión que no se considera en este texto.

En segunda instancia, comprender la dimensión del proceso formativo implica una acción reflexiva al interior de cada aspecto o asunto recuperado, así como una acción dialógica desde diversas perspectivas, dos de éstas: la mirada desde la experiencia de quien tiene la responsabilidad de formar, así como la perspectiva de los aprendices para comprender la manera cómo significan la experiencia formativa y como impacta sus trayectorias de vida. Ambas visiones requieren considerarse sistémica y críticamente teniendo en cuenta la presencia de factores y dispositivos personales, sociales, culturales, e institucionales que definen la realidad de la formación profesional para una población que no había explorado este escenario académico en el contexto colombiano. El presente artículo aporta datos empíricos recuperados de la propia experiencia directiva docente responsable del diseño y desarrollo del proyecto curricular en su interacción con los actores, contextos y campo de conocimiento que convergen en esta apuesta formativa. La recuperación y análisis desde la perspectiva Sorda, como aprendices, está en proceso, desde los propios protagonistas en el momento de la presente publicación. De igual forma, se espera articular la perspectiva didáctica en manos del equipo docente que se desafía en la cotidianidad de los espacios de aprendizaje en las relaciones que se tejen entre estudiantes sordos, estudiantes oyentes, conocimiento y docente para comprender las relaciones que se tejen para la enseñanza y el aprendizaje de la interpretación y traducción.

Para comprender estos ajustes, en primera instancia se define el campo de estudios en el que está participando el estudiantado Sordo con el fin de comprender la dimensión de la apuesta formativa.

Traducción e interpretación. El caso de las lenguas de señas y lenguas orales

A partir de los planteamientos de Amparo Hurtado Albir (2022), la traducción se entiende como el proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada; es decir, se plantea como un proceso entre dos lenguas. Ampliando esta definición para comprender algunos de los procesos que acontecen en la interpretación/traducción de las lenguas de señas con las lenguas orales e, incluso, de la guía-interpretación, la traducción también puede ser entendida como “el proceso de transformación entre códigos distintos con mantenimiento de una invariable” (Hurtado Albir, 2022). Esta variable que se mantiene es el sentido que lleva el texto, objeto de transformación, el cual debe permanecer y trasladarse del código de partida al código de llegada considerando las características del contexto de enunciación.

De hecho, los planteamientos de Roman Jakobson (1959, 1975, p.69, como se cita en Hurtado, 2022, p.26) aportan en esta comprensión al proponer tres tipos de traducción (a) Traducción intralingüística o reformulación (rewording) es una interpretación de los signos verbales mediante otros signos de la misma lengua. (b) Traducción interlingüística o traducción propiamente dicha (translation proper) es una interpretación de los signos verbales mediante cualquier otra lengua. (c) Traducción intersemiótica o transmutación (transmutation) es una interpretación de los signos verbales mediante los signos de un sistema no verbal.

Este aporte de Jakobson permite comprender el proceso de transformación entre signos en el que la traducción entre las lenguas es un caso más pero no es el único. La historia de la traducción y las evidencias de sus orígenes como el caso del descubrimiento de la Piedra de Rosseta en 1799 (López, 2000) da cuenta de ello; la piedra se trata de un Decreto proclamado por el Faraón egipcio Ptolomeo V la cual tiene tres tipos de escritura: jeroglíficos egipcios, escritura demótica y griego antiguo (López, 2000, p.16–25).

La traducción ha contribuido a salvar situaciones comunicativas entre etnias, culturas y lenguas que coexisten en medio de divergencias y convergencias. El acto de traducir ha sido tradicional y esencialmente *interlingüístico*, es decir, que el traductor lleva a cabo su labor porque personas de diferentes lenguas y culturas necesitan comunicarse por algún motivo en un contexto social, histórico determinado. Esto se concreta en una labor en la que el traductor traduce para las personas o grupos que no conocen la lengua e, incluso, la cultura. Así, es el traductor el que permite acceder al sistema lingüístico y cultura desconocida.

Sin embargo, el reconocimiento de la coexistencia de grupos lingüísticos y de la diversidad no solamente lingüística sino comunicativa de los seres humanos, le da sentido a la comprensión de la traducción como un proceso de interpretación de un sistema de signos a otro sistema de signos entre personas o grupos que requieren interactuar comunicativamente con propósitos específicos para satisfacer diversos requerimientos.

Esta definición de traducción como fenómeno comunicativo se concreta en dos tipos de actos específicos: la traducción y la interpretación.

La traducción, es un proceso de carácter diferido en el que el traductor tiene más tiempo para analizar el texto, hacer la búsqueda de equivalentes y estructuras, reflexionar, revisar, ajustar y editar el texto meta antes de entregarlo. El proceso de traducción permite destinar tiempo para consultar recursos. En el caso de las lenguas orales es un proceso dado entre textos escritos en dos o más lenguas orales. Para el caso de las lenguas de señas, la traducción, como producto del encargo traductológico, rompe con el paradigma escriturocéntrico de la traducción que, históricamente fue reconocida y estudiada alrededor de los textos escritos. La traducción a las lenguas de señas ha dado paso a un nuevo formato textual, en palabras de Peluso, “visograbados” (2018) generado en el proceso interlingüístico, intermodal e intercultural entre la lengua auditivo-vocal (español) a la lengua viso-gestual (LSC). De esta manera, las comunidades sordas están accediendo al conocimiento y saberes que se construyen en las comunidades oyentes y cuentan con textos visograbados que se preservan en el tiempo para hacer uso de ellos para los diversos propósitos de vida, como lo hacen las comunidades oyentes con los textos traducidos de otras lenguas orales. Estos productos traducidos van en aumento y se configuran como una expresión de la forma como se enriquece la cultura textual en las comunidades sordas. Igualmente, se observa la traducción de textos en una lengua de señas hacia la lengua oral local con el fin de que las comunidades oyentes accedan a los textos generados por las comunidades sordas de cada país.

Por otra parte, **la interpretación** es referida al proceso dado en tiempo real, es decir el texto producido se evanesce en el tiempo. Implica, además la comunicación cara a cara y el intérprete cuenta con menos tiempo para analizar el texto y poner en marcha las diversas estrategias y técnicas para asegurar la preservación del sentido en el paso de una lengua a la otra. Este proceso, tradicionalmente, fue de carácter interlingüístico e intramodal, es decir entre dos lenguas orales. Para el caso de las lenguas de señas, este proceso es, principalmente, interlingüístico e intermodal; esto significa que la interpretación, al igual que la traducción, se da entre dos lenguas de modalidad diferente.

Frente a la realidad de la diversidad comunicativa que expresa la comunidad sorda el intérprete asume encargos en los cuales se enfrenta con múltiples registros cuyas características están mediadas por la intersección con diferentes dinámicas y marcadores tales como: la procedencia de la persona sorda, edad, entorno socio-comunicativo, momento de acceso a la lengua de señas local y la lengua oral de su país, uso de estas lenguas, nivel académico, cultura, etnia, funcionamiento cognitivo. Por tanto, todo intérprete debe prepararse para asumir los encargos no solo interlingüísticos sino, también, intersemióticos en los que interactúa con el sistema lingüístico natural oral (por ejemplo, el español) y diversos repertorios comunicativos no convencionales que puede haber estructurado la persona sorda.

Apuesta formativa para la titulación de intérpretes/ traductores sordos en Colombia

La formación profesional como intérprete/traductor implica un ejercicio pedagógico y didáctico que brinde las posibilidades al estudiantado de desarrollar las diferentes competencias y subcompetencias implicadas en el ser y hacer de la profesión. Así como acontece con intérpretes/traductores oyentes, en el caso de las y los estudiantes sordos, no es suficiente con ser nativa(o) de la LSC, e incluso de diversas lenguas de señas para ser intérprete/traductor. Tampoco, es suficiente con ser usuario de la LSC y tener un nivel de suficiencia en el español. De acuerdo con los planteamientos dados por diversos autores que han trabajado alrededor de la traducción/interpretación de lenguas orales (Bell, 1991; Hatim & Mason, 1997; Neubert, 2000; Kelly, 2002; Pacte Group, 2003; Goncalves, 2005; Alves & Goncalves, 2007), el ser bilingüe es importante para ejercer la labor de intérprete/traductor, pero no es suficiente. Se requiere forjar competencias de orden comunicativo, discursivo, sociopragmático, intercultural, traductológica e interpretativa, extralingüística, entre otras para asumir el rol profesionalmente.

Para el caso de las lenguas de señas, estas apuestas se aplican plenamente, sumado a lo planteado por Burad (2009) y Rodrigues (2018). Este último autor, particularmente, resalta una competencia que no es considerada en los procesos de interpretación/traducción de las lenguas orales: la competencia intermodal. Esta es una competencia que resalta el trabajo simultaneo con dos lenguas que tienen características diferentes en su modalidad de recepción y producción: modalidad auditivo-vocal propio de las lenguas orales y modalidad viso-gestual, propio de las lenguas de señas. El manipular estos dos sistemas

lingüísticos en sus propias materialidades para cumplir el propósito de todo proceso de interpretación y traducción implican la estructuración de dicha competencia profesional que resalta el autor.

Esta es la primera experiencia de formación profesional de sordos intérpretes/traductores en el que este estudiantado transita por el currículo al igual que el oyente con el propósito de forjar las competencias, sensibilidades y capacidades requeridas para asumir el rol profesional de intérprete/traductor reconociendo su singularidad lingüística. Con la expectativa de no romantizar el proceso ya que cada estudiante llega a la Universidad con su propia historia y capital cultural y académico, este reconocimiento ha implicado identificar y poner en marcha acciones específicas desde principios de justicia lingüística y cognitiva que aporte en la ruptura de paradigmas que han invalidado la existencia Sorda, las lenguas de señas y por ende todos los procesos que se desprenden de esta relación identitaria para forjar nuevas dinámicas relacionales y horizontes para el desempeño profesional en equipos de trabajo integrados por profesionales sordos y oyentes.

Del análisis del proceso desarrollado entre el 2022 – 2024, se recogen las acciones curriculares emprendidas en la búsqueda de la armonización entre el perfil profesional esperado y las características lingüísticas del estudiantado sordo.

El proceso de admisión en interacción con las características lingüísticas de la población sorda

Diversos instrumentos legales reconocen la existencia de las lenguas de señas, como lenguas propias de las comunidades sordas. Para el caso de Colombia, el gobierno colombiano reconoce la LSC al lado de las demás lenguas nacionales y como parte del patrimonio pluricultural de la nación (Ley 982/2013). Además, la Ley Estatutaria 1618/2013, Artículo 11, numeral 4, literales a, b, f y g, reconoce el derecho a la educación y para ello resalta el compromiso de proveer los recursos para asegurar el acceso, en condiciones de equidad con los demás y sin discriminación, en este caso, de las personas sordas.

A partir de este marco legal, la LSC se considera la lengua nativa de la comunidad sorda y la lengua dominante para muchas personas sordas. De igual forma, se consideran aprendices del español escrito, como lengua fundamental para constituir su bilingüismo.

Por tanto, para la prueba de admisión se tiene en cuenta esta consideración y las/los aspirantes sordos se enfrentan a actividades comunicativas que requieren el uso de las dos lenguas, por ser consideradas lenguas de trabajo.

Por tanto, mientras los aspirantes oyentes se enfrentan a actividades comunicativas en las que se considera el uso del español como primera lengua y se explora el uso o habilidades para el aprendizaje de la LS, para el caso de las y los aspirantes sordos:

- a) Se evalúa el uso de la LSC como primera lengua y el desempeño que expresa en el español escrito como segunda lengua considerando que es un aprendiz de ésta última.
- b) No se valora la comprensión auditiva ni la producción oral del español teniendo en cuenta que esta modalidad de la lengua oral no es accesible para todos los sordos.
- c) Se valora la comprensión de textos visograbados en LSC, así como las características del discurso e interacción en su lengua nativa.
- d) Se valora el desempeño de la/el aspirante sordo en la comprensión y producción de texto escrito en español.
- e) La prueba es aplicada por oyentes / sordos usuarios de la LSC con el fin de asegurar una comunicación plena.

Accesibilidad académica y comunicativa en las trayectorias formativas

La comunidad del programa académico está conformada por profesores, estudiantes y directivos oyentes, sordos y sordociegos que se encuentran en contacto permanente con el español y la LSC. La LSC es usada por las y los estudiantes sordos, así como por estudiantes, profesoras y profesores que son usuarios de dicha lengua. Así, la LSC se usa en la interacción cotidiana entre estos actores de la comunidad académica, así como en las clases. También hacen parte de la comunidad profesoras y profesores que no dominan esta lengua, así como estudiantes oyentes aprendices. Por ello, se requiere del servicio de interpretación lsc-español considerándose un ajuste vital con el que cuenta la comunidad de este programa académico. El servicio de interpretación lsc-español, hace presencia en el contexto universitario como respuesta al reconocimiento de la LSC como la lengua de la comunidad sorda, en correspondencia, además, con lo planteado por la Ley Estatutaria 1618/2013 que indica que las instituciones de educación superior, en cumplimiento con su visión y plan de desarrollo, asignarán presupuesto para la provisión de los recursos humano, tecnológico, didáctico, y pedagógico que sea el soporte para la inclusión de la población y las condiciones de accesibilidad en la prestación del servicio educativo (Artículo 11, numeral 4, literales a, b, f y g). Las y los estudiantes sordos requieren de la presencia del servicio de interpretación para involucrarse y participar con

libertad en las diversas actividades que constituyen la vida universitaria. La accesibilidad académica, siendo uno de los asuntos fundamentales en la formación profesional, implica la presencia de intérpretes idóneos durante todo el período académico para las diferentes actividades curriculares y extracurriculares que configuran la cotidianidad institucional. De igual forma, estudiantes oyentes aprendices de la LSC, así como docentes que no son usuarios de dicha lengua, requieren de este soporte para asegurar interacciones fluidas y dignificantes como evidencia de la construcción de un entorno reconocer de la diversidad lingüística.

Se observa la primacía de la interpretación simultánea durante las clases y actividades extracurriculares con mayor presencia en la dirección español-lsc. La dirección lsc-español se hace presente cuando estudiantes sordos intervienen respondiendo a consignas del profesor o asumiendo rol activo en las clases o actividades extracurriculares a través de: preguntas, análisis de situaciones, planteamiento de argumentos, elaboración de propuestas, presentación de reclamos, solicitudes o de informes, resolución de problemas, expresión de sentimientos, elaboración de preguntas y cuestionamientos, entre otros.

La presencia del servicio de interpretación lsc-español es el soporte fundamental que garantiza a la /al estudiante sordo la expresión plena de sus capacidades académicas, sensibilidades, orientaciones, frustraciones y apuestas frente al proceso formativo.

Por otra parte, la presencia del intérprete lsc-español en un programa académico que forma dichos profesionales brinda la oportunidad de proyectar a las y los estudiantes en el rol profesional en uno de los ámbitos de importancia para la transformación social de los sordos y su comunidad: la vida universitaria. Sin embargo, este espacio de interpretación es visto como un entorno desafiante para los intérpretes por lo menos por dos factores: por una parte, por la exigencia de competencias extralingüísticas al requerir que se compenentren con discursos académicos en diferentes áreas del conocimiento, entre otras, de la lingüística, traductología, sociología, sociolingüística, psicolingüística y español. Por otra parte, porque están expuestos a la observación de estudiantes que son intérpretes empíricos de las mismas lenguas.

Reconocimiento de los aprendizajes en la lengua dominante

Para el caso de las y los estudiantes sordos cuya identidad se ha construido a través de la LSC, es ésta la lengua dominante y por tanto la que les brinda condiciones para la construcción del conocimiento, así como para la expresión

de sus aprendizajes. Por ello, en su formación como intérpretes/traductores, las lenguas de trabajo son, a su vez, lenguas que usan para propósitos académicos. En este sentido, se precisa el lugar de las dos lenguas en su aprendizaje. Las y los estudiantes sordos tienen derecho a presentar sus trabajos y evaluaciones en su lengua dominante, al tiempo que avanzan en el proceso de ganar mayor suficiencia, particularmente, en el manejo del español escrito considerando que es la lengua que requieren para introducirse en la práctica de la traducción. En esta experiencia universitaria, se encuentran, primordialmente, tres ajustes para el proceso evaluativo:

- Presentación en LSC frente al profesor(a) con interpretación simultánea a español.
- Entrega de texto *visograbado* en LSC en el que se requiere del servicio de interpretación LSC-español, en caso de que la profesora o profesor no dominen dicha lengua.
- Entrega de productos en español escrito con sustentación en LSC.

Para las asignaturas de práctica en interpretación/traducción, así como para la asignatura de español como segunda lengua, la presencia de la LSC y el español tiene un manejo específico articulado con el propósito formativo. Por tanto, se expone en un apartado más adelante.

El programa académico aún no cuenta con trabajos de grado realizados por estudiantes sordos. Por tanto, no se alcanza a recoger la experiencia en este plano.

Las lenguas de trabajo

El proceso formativo requiere del diseño de situaciones de aprendizaje que permita al estudiante la adquisición de la competencia traductora. De acuerdo con el Grupo PACTE (2003; Hurtado, 2017), desde su modelo holístico y dinámico, la competencia traductora está constituida por: (1) subcompetencia bilingüe que implica contar con conocimientos esencialmente operativos que permita comunicarse en las dos lenguas de trabajo); (2) subcompetencia extralingüística formada por el conocimiento declarativo sobre el mundo y ámbitos particulares del conocimiento; (3) subcompetencia de conocimientos sobre traducción que consiste en conocimientos, esencialmente declarativos sobre la traducción, los principios que la rigen y sus aspectos profesionales); (4) subcompetencia instrumental que está integrada por conocimientos operativos relativos al uso de fuentes de documentación y tecnologías informáticas y de la comunicación aplicadas a la traducción; (5) subcompetencia estratégica referida al conocimiento operativo para garantizar la efectividad del proceso de

traducción y tiene un carácter central en el control de este proceso; y (6) componentes psicofisiológicos (cognitivos, actitudinales, habilidades, etc.).

Adquirir la competencia bilingüe, implica que el intérprete/traductor sea fluente en la comunicación con las dos lenguas de trabajo en las que se está formando y que las y los estudiantes sordos continúen transitando en la experiencia interactiva y de usos académicos en dichas lenguas para contar con el soporte lingüístico, comunicativo y discursivo que exige el proceso interlingüístico e intermodal de la interpretación y la traducción de textos entre el español (modalidad auditivo-vocal) y la LSC (modalidad visogestual).

Ahora, ¿de cuál bilingüismo se trata? Existen muchas comprensiones alrededor de esta condición; definiciones que se ubican desde el dominio pleno, balanceado y casi nativo de dos lenguas (Bloomfield, 1933; Haugen, 1979) hasta definiciones centradas en la funcionalidad de las lenguas enfatizando en la capacidad de uso alterno de dos lenguas de acuerdo con los contextos y necesidades comunicativas (Weinreich, 1953, conforme se cita en Tovar, 2022a; Oksaar, 1971; Grosjean, 1982). Incluso, Mackey (1957, conforme se cita en Fishman, 1970) considera el uso alterno de cualquier número de lenguas por parte de una persona; es decir, una persona que use tres, cuatro o más lenguas, igualmente se define como bilingüe. No hay única forma de definir ni comprender esta realidad humana que se intersecciona con factores de edad, momento de adquisición, necesidades e intereses, condiciones en las que se da el aprendizaje o la adquisición, habilidades desarrolladas en cada lengua y valores construidos. Estos, definen los desempeños de la persona en cada lengua, así como el acervo identitario para constituir relaciones con cada lengua, sus hablantes y cultura, cuestión que generan, a la vez, actitudes de aceptación o rechazo por parte de la comunidad nativa.

La experiencia de interacción con las lenguas define muchas expresiones del ser bilingüe en el programa académico y, los Sordos, al igual que los oyentes, se retan a aprender cada vez más su segunda lengua de trabajo (para los oyentes la LSC y para los Sordos el español escrito). A pesar de que el programa académico cuenta con criterios para evaluar el desempeño en estas lenguas, no alcanza a ser suficiente para definir el carácter “casi nativo” que plantean algunos autores. La corta tradición en la enseñanza de la LSC para propósitos profesionales, así como la corta tradición en la formación de intérpretes/traductores no permite contar con criterios y descriptores validados para medir la suficiencia lingüística en LSC, así como la competencia interpretativa y traductológica. El programa académico de la Universidad del Valle cuenta con descriptores tomando como referente el Marco Común Europeo de Referencias

para las Lenguas (MCER) que requiere ser comparado y validado con otras propuestas existentes en otros países. La interlengua que expresa cada estudiante es evidencia del momento de construcción bilingüe reconociendo que la fluidez en la segunda lengua puede variar tanto en las personas sordas con el español escrito, así como en las personas oyentes con la LSC. De hecho, Stone (2009, conforme se cita en Barreto, 2011) planteó la condición de bilingüe balanceado como una utopía en relación con los traductores/intérpretes tanto oyentes como sordos; en su lugar resalta la presencia de una lengua dominante sobre la otra en función de la historia de uso y crianza. Incluso, lo afirma en relación con los intérpretes/traductores oyentes que son hijos de padres sordos en cuyo entorno familiar se les permitió la adquisición de la lengua de señas de su país desde temprana edad.

Estas realidades del bilingüismo generan una tensión frente al perfil de egreso para titularse como profesional que trabaja con dos lenguas cuando, además, se reconocen posturas críticas que resaltan el valor y legitimidad del español sordo como una variedad posible de español y la necesidad de posicionarlo para contrarrestar las opresiones que se experimentan a partir de la demanda del español estándar que define el modelo prescriptivo oyente (Peluso, 2018).

Sin desconocer las experiencias de intérpretes/traductores sordos y oyentes con excelentes desempeños en las dos lenguas, así como encargos que no requieren del trabajo conjunto sordo-oyente, esta reflexión permite otorgar un valor sustancial al trabajo en equipo sordo-oyente el cual emerge como una alternativa importante y pertinente en la constitución de procesos intermodales donde cada profesional aporta desde la experiencia encarnada con su lengua nativa para aportar en la transformación intertextual de una a otra. Por tanto, estos planteamos eliminan la perspectiva invalidante sobre la capacidad interpretativa/traductológica del intérprete/traductor sordo u oyente para darle lugar a resaltar y potenciar el aporte de cada profesional para cumplir el propósito central de la labor: la comunicación.

Del proceso que se está construyendo en esta Universidad, esto es lo que se identifica:

Sobre la Lengua de Señas Colombiana

El programa académico considera la LSC como lengua de trabajo para los intérpretes/traductores. Por ello, cuenta con asignaturas que permiten reconocerla como sistema lingüístico natural, las características gramaticales y discursivas de su modalidad viso-gestual, su historia, funcionamiento y uso, así como

los fenómenos psicolingüísticos y sociolingüísticos que acontecen alrededor de ésta. A su vez, se ofrecen asignaturas para llevar a las y los estudiantes a usar la lengua con propósitos comunicativos incorporando progresivamente rasgos de su gramática y de las modalidades textuales en diversos contextos comunicativos. Entre las asignaturas que integran la propuesta curricular, se encuentran ocho niveles de la LSC.

Se resalta que, el Programa Académico reconoce las historias y trayectorias de las y los estudiantes sordos con la LSC; a pesar de ser una lengua reconocida por el gobierno nacional como la lengua nativa de la comunidad sorda y de construcción de identidad Sorda (Ley 982/2005, Artículo 1), cada estudiante cuenta con una experiencia diferente en su relación con la LSC y su uso en sus vidas.

Dependiendo de las características del contexto social, familiar y educativo, las y los estudiantes sordos del programa académico expresan diferencias en sus posibilidades de interacción y adquisición de la LSC en la infancia, así como en las condiciones lingüísticas y comunicativas para llevar a cabo su proceso formativo en la básica primaria, secundaria y media en dicha lengua. Cuando la LSC ha sido el soporte para la construcción social, cognitiva, lingüística e identitaria de las y los estudiantes sordos, la habilidades académico-cognitivas (Cummins, 1979, 1986) con la llegan a la formación profesional les permite asumir con mayor fluidez la vida académica universitaria a través de dicha lengua; en estos casos, las/los estudiantes sordos pueden quedar eximidos de seis niveles de la asignatura *Lengua de Señas Colombiana*. Dicho procedimiento se define a través de la prueba de clasificación que se realiza en el primer semestre de formación.

Si las/los estudiantes han tenido experiencias tardías con la LSC y/o la prueba específica da cuenta de desempeños en los que se debe trabajar más para asumir las demandas académicas a través de esta lengua, el equipo de evaluación define el nivel de LSC en el que las/los estudiantes sordos deben matricular con el fin de tener mayor experiencia de interacción y uso de su lengua al lado de sus compañeras y compañeros oyentes. Todas y todos los estudiantes sordos, independiente de los resultados de la prueba de clasificación deben matricular los dos últimos niveles de LSC, VII y VIII con el fin de profundizar en la comprensión y uso de diversas modalidades textuales y discursos académicos, así como en el trabajo con las dos lenguas para propósitos de interpretación y traducción.

El trabajo alrededor de la LSC y con la LSC es necesario a lo largo de la trayectoria de formación profesional si se tiene en cuenta que no sólo basta con el hecho de que esta lengua sea considerada como la lengua nativa de la comunidad sorda. Las experiencias de cada estudiante, como se expresó arriba

no aseguran que, al momento de llegar a la universidad, cada estudiante sorda(o) cuenta con su primera lengua como soporte para seguir trabajando sobre la segunda lengua, en este caso, el español escrito. La historia de la educación de los sordos en Colombia da cuenta de una tensión que aún persiste entre el uso del español y de la LSC desde la infancia. Las medidas eugenésicas para la eliminación de la sordera, producto de las decisiones y acciones lideradas por el complejo médico-rehabilitador, siguen llevando a las familias a considerar los procesos de oralización (con o sin implante coclear) como la primera oportunidad para el acceso a una lengua para las/los bebés sordos sobre la base del desconocimiento o deslegitimización de la LSC como un sistema lingüístico al lado del español u otra lengua oral. Las trayectorias de vida de las y los estudiantes de la Universidad del Valle que se forman como intérpretes/traductores dan cuenta de ello; las respuestas de cada estudiante a la gama de demandas cognitivas son diferentes desplegándose como un continuo de desempeños frente a los requerimientos de tareas académicas en una relación estrecha con el soporte lingüístico académico-cognitivo que ha construido cada estudiante y que requiere fortalecer a lo largo de su formación universitaria.

Al momento de recuperar la experiencia, tres estudiantes, iniciaban el nivel VII de dicha asignatura, por lo cual no alcanza a valorarse la experiencia. No obstante, re recupera que, a lo largo de los períodos académicos cursados estos tres estudiantes se han enfrentado a la construcción de textos en LSC de diversas modalidades textuales articulados con las demandas de las diferentes asignaturas.

Sobre el español

El Programa Académico considera el español escrito, como segunda lengua para las y los estudiantes sordos que se forman como intérpretes/traductores; igualmente, es su otra lengua de trabajo. Como se ha indicado, forjar el **bi-lingüismo intermodal** en las y los estudiantes es un propósito central. Por ser la segunda lengua, las/los estudiantes Sordos se consideran como **aprendices** de dicha lengua, así como las/los oyentes se consideran aprendices de la LSC, como segunda lengua. En consecuencia, el Programa Académico reconoce que, al momento de ingreso al proceso formativo, cada estudiante expresa una interlengua, como expresión del momento en el que se encuentran en relación con el aprendizaje de su segunda lengua. No obstante, la situación de subordinación que ha tenido la LSC en la educación de las y los estudiantes sordos colombianos se identifica como uno de los factores que explican los diversos desempeños en el español escrito al momento de llegar a la Universidad. Esto significa

que, la LSC no ha sido, en todos los casos, el sistema lingüístico de soporte para el aprendizaje del español, como segunda lengua, en el grupo de estudiantes sordos de esta Universidad. Por ello, de acuerdo con las características de la interlengua de cada estudiante, se diseña un plan de formación alrededor para cada estudiante cuestión que exige flexibilidad en el diseño de los resultados de aprendizaje para cada nivel de las asignaturas de *Español como Segunda Lengua para Sordos*. A lo largo de los ocho niveles de español escrito que cursan las y los estudiantes sordos, se indica el diseño de éstos desde un enfoque ecléctico que transita entre lo comunicativo-discursivo- textual y lo contrastivo haciendo énfasis en el desarrollo de las BICs y las CALP (Cummins, 1979, 1986) que permita la ganancia de competencias para la interacción cotidiana, así como para las demandas académicas, requerimiento necesario para el trabajo de traducción. Por su carácter contrastivo se requiere del soporte de la LSC para llevar a cabo el ejercicio metacognitivo que esto requiere. La enseñanza del español para esta población estudiantil ha sido diversa en este contexto universitario en el que han tenido la posibilidad de trabajar con docentes sordos bilingües, docentes oyentes bilingües y docentes oyentes que requieren del servicio de interpretación lsc-español para el desarrollo de las clases.

¿Y de las lenguas extranjeras qué? avanzando a formas plurilingües en la formación profesional de los estudiantes sordos

El bilingüismo de los Sordos fue reconocido en Colombia en la década de los noventa como una apuesta nacional en el marco de un movimiento latinoamericano que trascendió en definición de políticas educativas al otorgar a la LSC la función de ser lengua de instrucción o de la educación. El primer documento académico emitido por una entidad adscrita al gobierno nacional que planteó una postura de reconocimiento con el uso de la LSC en la educación de niñas y niños sordos se dio en 1995 con la revista “El bilingüismo de los Sordos” (Instituto Nacional para Sordos [INSOR], 1995); no obstante, el gobierno nacional reconoció la educación bilingüe para la población sorda colombiana hasta inicios del presente siglo XXI (Resolución 1515/2000; Ley 982/2005), hechos que contribuyeron en desclinalizar la educación para esta población permeada fuertemente por el paradigma médico rehabilitador. Si bien este paradigma coexiste al lado de comprensiones sociales y culturales de la sordera que perpetúan las medidas de eliminación de la sordera por considerarla como defecto, las teorías del bilingüismo contribuyeron a darle el lugar requerido a una lengua nacional, la LSC, en el contexto de un país plurilingüe y pluricultural

considerando su coexistencia con las lenguas orales de los más de 65 grupos étnicos colombianos.

Esta realidad lingüística generó propuestas educativas que brindaron alternativas curriculares y didácticas para la enseñanza del español escrito como segunda lengua (Tovar, 2002b; INSOR, 2009, 2020), apuestas que dieron paso a una excepcionalidad comprendiendo la condición bilingüe de los sordos: en los últimos 25 años la población estudiantil sorda colombiana no cursa la asignatura de inglés como lengua extranjera; este espacio fue sustituido por la asignatura de español como segunda lengua (INSOR, 2009, 2020). No obstante, se convirtió en una medida hegemónica de la educación bilingüe para sordos al no considerar una realidad plurilingüe y pluricultural en la que se inscribe la vida de los sordos. Estas acciones han trascendido a la educación superior desconociendo la realidad de los contactos interlingüísticos e interculturales que experimentan las personas sordas en un mundo globalizado; sin desconocer el valor que tuvo a finales del siglo XX la educación bilingüe para sordos, su comprensión y principios no han considerado la expansión de las interacciones sociales a través de las redes sociales y la circulación de materiales multimodales que son de interés para los sordos y les ha llevado a estar en contacto y usar otras lenguas extranjeras, orales y de señas.

La Universidad en la que se forman los estudiantes considerados en este estudio, hace parte de esta realidad. Por tanto, en su reglamentación institucional plantea la opción de reemplazar el requisito de nivel B2 en una lengua extranjera por el español escrito, considerado como segunda lengua (Resolución 136/2017, Artículo 10; Resolución 031/2020, en el Artículo 7). Sin embargo, el programa académico en el que se inscribe la experiencia formativa de los 4 estudiantes sordos ha considerado las posibilidades que brinda una lengua extranjera y frente al interés manifiesto de algunos de ellos ofrece la asignatura de *Portugués con Fines Generales y Específicos* con ajustes curriculares para la población sorda. El portugués se propone como una de las lenguas de interacción internacional, justamente, porque Brasil es uno de los países que cuenta con una amplia trayectoria en la formación de traductores sordos, formación posgradual y una extensa investigación de referencia para todo intérprete/traductor de lenguas de señas. Los ajustes curriculares se han centrado en ajustar la asignatura al portugués escrito, así como el formato de evaluaciones parciales y de la evaluación de salida que deben hacer todos los estudiantes al cumplir con los cuatro niveles que establece la Universidad. Para ello, el Departamento de Lenguas Extranjeras ha gestionado la presencia de un docente bilingüe en portugués-LSC.

Si bien, es necesario avanzar a formas no hegemónicas del plurilingüismo, como lo plantea Peluso (2022), se considera un avance en la desmitificación alrededor de la capacidad que tiene un estudiante sordo, usuario de la LSC, de aprender una lengua extranjera. Por otra parte, en este programa académico aún no se cuenta con la enseñanza de lenguas de señas extranjeras, cuestión que contribuiría de manera significativa en la ruptura de posturas escriturocéntricas en el que ha estado anclado el pensamiento educativo bilingüe dirigido a los sordos para dar apertura a otros formatos textuales marcados por texto visograbados en otras lenguas de señas. Actualmente, se cuenta con el diseño de una asignatura electiva en Sistema de Signos Internacional que no se ha ofertado. Esta será una apuesta de valor para generar nuevas dinámicas relacionales entre las lenguas que estructuran la experiencia plurilingüe del grupo de estudiantes sordos con gran potencial para el trabajo de interpretación intramodal que actualmente llevan a cabo los equipos de interpretación integrados por profesionales oyentes y sordos.

Competencia traductora e interpretativa

En apartados anteriores se ha presentado la definición de traducción que propone Amparo Hurtado Albir (2022). Ésta, comprendida como un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada no desconoce la noción de traducción como acto humano el cual se refiere a todo proceso de interpretación de signos en el que la traducción entre las lenguas es un caso más (Hurtado Albir, 2022). Resaltar la capacidad del ser humano para generar y usar toda clase de signos como vehículo de significación en el proceso comunicativo permite confirmar y legitimar la presencia de la diversidad comunicativa en las personas sordas. Las comprensiones hegemónicas de la comunicación humana a través de sistemas lingüísticos naturales (lenguas o idiomas en sus modalidades oral y escrita) han deslegitimizado la riqueza de significación existente en otros sistemas no lingüísticos configurados por las personas sordas gracias al uso de diferentes repertorios semióticos que el intérprete/traductor no puede ignorar. Una pregunta que surge frente a las lenguas de trabajo cuando se trata de las personas sordas es, justamente: ¿de cuál lengua de señas colombiana estamos hablando? Además de reconocer la existencia de variedades regionales propias de toda lengua, es importante darle un lugar a una realidad presente en Colombia: todas las personas sordas no han contado con la misma experiencia en su curso de vida para habitar la LSC. Como

se expuso en apartados anteriores, existen dinámicas y dispositivos que se interseccionan con la experiencia sorda tales como la funcionales-corporales, sociales, familiares, educativos, económicos, culturales, étnicos, entre otros, que marcan diferentes trayectorias comunicativas en la población sorda. Por tanto, la modalidad visogestual en la comunicación le ofrece a la persona sorda múltiples posibilidades de comunicación que el intérprete/traductor debe ser sensible para reconocerlas con el fin de tomar distancia de la forma estándar (en este caso la aprendida en la academia) y poder transitar en los sentidos que muchas personas sordas construyen a través de formatos comunicativos visogestuales (gestos faciales, gestos corporales, señas caseras, pantomima) que pueden estar, o no, acompañados de otros repertorios semióticos de otras modalidades como el garabato, dibujo, escritura convencional, pseudoarticulaciones vocales, lengua oral articulada, entre otras. Cada persona sorda es un universo comunicativo; su reconocimiento aporta a la configuración de la competencia interpretativa y traductora resultado de la sensibilidad construida frente a las múltiples realidades sordas que no han tenido la posibilidad de acceder a la LSC y así, retarse a tomar los textos multimodales generados por estas personas sordas con los repertorios semióticos que constituyen su sistema de comunicación y reformularlos con los medios de la LSC o el español y viceversa.

Estas realidades pueden requerir, por tanto, de procesos de interpretación o traducción intralingüística, intramodal o intermodal, al lado del proceso reconocido oficialmente de carácter interlingüístico e intermodal.

La/el estudiante sordo tiene la posibilidad de constituir su competencia interpretativa/traductológica que considere estas realidades con el fin de integrar procesos de co-interpretación o co-traducción al lado de pares oyentes.

Por tanto, en el caso del grupo de estudiantes que se forman en la Universidad del Valle, desde el reconocimiento de su condición lingüística y capacidad traductológica en palabras de Jakobson, se plantea un ajuste que pretende aportar a la justicia simbólica legitimando la presencia de intérpretes/traductores sordas(os) en el pluriverso comunicativo en el que acontecen las interacciones entre personas sordas y personas oyentes a través de procesos interlingüísticos, intralingüísticos, intramodales, intermodales e intersemióticos. Estas últimas prácticas, toman distancia del paradigma centroglosico en el que se ha instalado, tradicionalmente, los procesos de interpretación y traducción son complejas y dinámicas por su carácter comunicativo multimodal y multisensorial.

Para ello, la práctica formativa en el programa académico de esta Universidad se orienta en las siguientes condiciones:

- Tareas de traducción entre el español escrito y la LSC (proceso interlingüístico e intermodal).
- Tareas de interpretación con la misma LSC cuando se enfrentan a variedades regionales o diversos registros de acuerdo con la edad, estrato social, condiciones académicas y la LSC (proceso intralingüístico e intramodal).
- Tareas de interpretación intersemiótica con el uso de formatos comunicativos multimodales generados por personas sordas que no han accedido a la LSC para transformar el texto a la LSC y viceversa (proceso intersemiótico).
- Estas tareas son dirigidas por profesores intérpretes/traductores oyentes que diseñan situaciones de aprendizaje o aprovechan requerimientos de la comunidad sorda y oyente para llevar a cabo tareas de interpretación/traducción de orden individual o bajo el ejercicio de la co-interpretación con pares oyentes. Se observa mayor énfasis en tareas de traducción español-LSC cuyo desempeño está mediado por la suficiencia y desenvolvimiento que cada estudiante sordo(a) ha expresado en las dos lenguas de trabajo. De su valoración, se desprende la complejidad de la tarea en el tipo de texto y extensión, así como el tiempo asignado para contar con el producto de cada encargo traductológico. Incluso, de este desempeño se ha observado la necesidad de repetición de prácticas.

De igual forma se disponen de situaciones de aprendizaje para la co-interpretación en equipo de intérpretes con pares oyentes donde se ha tenido la oportunidad de realizar interpretación interlingüística e intermodal entre la LSC y el sistema de signos internacional. Esto, tan sólo ha sido posible en el caso de un estudiante que al llegar a su formación profesional contaba con experiencia previa con dicho sistema en procesos de interpretación empírica. Esta experiencia brinda más elementos a este programa académico para potenciar la enseñanza plurilingüe considerando, como se planteó arriba, la enseñanza de otras lenguas de señas extranjeras y del Sistema de Signos Internacional que proyectaría procesos de interpretación de enlace con la LSC, así como la interpretación de conferencia para responder a la creciente presencia de intérpretes sordos con sus contribuciones.

En relación con el rol del “intérprete espejo” o “mirror interpreting” (Boudreault, 2005), este programa académico no considera este proceso como interpretación si se tiene en cuenta la definición que se ha expuesto previamente. Es decir, si no hay transformación del texto fuente al texto de llegada,

el proceso que se presenta es de copia o transliteración del texto original en LSC. No se niega que este tipo de rol se requiera en algunos servicios de interpretación, por ello, con esta aclaración, se ha considerado la asignación de este rol, de “intérprete espejo” a un(a) estudiante sorda(o) cuando el equipo de intérpretes debe organizarse para responder a condiciones logísticas frente a la organización y ubicación espacial de la población sorda en el espacio físico donde se presta el servicio de interpretación. Para ello, se disponen de criterios para la ubicación espacial de los intérpretes con el fin de garantizar la copia fiel y visible para la población objetivo.

Ahora, si el intérprete sordo aplica técnicas para transformar el texto producido por el intérprete oyente con el fin de acercarlos a un registro más accesible para el usuario sordo, podría plantearse este proceso como una interpretación intralingüística. Este proceso es válido y pertinente en la interpretación en equipo sordo-oyente de acuerdo con lo expuesto en párrafos anteriores frente a la diversidad lingüística expresa de la comunidad sorda. Boudreault (2005) presenta varias propuestas de organización del servicio para estos casos. El intérprete sordo, por ser nativo de su lengua cuenta con recursos lingüísticos y otros repertorios semióticos que son de gran utilidad para la interpretación intralingüística. Por esto, es pertinente poner en cuestión el uso de este término de la “interpretación espejo” que, incluso, algunos intérpretes latinoamericanos sostienen que no se corresponde con un proceso de copia del texto (Intérpretes El Podcast, 2024).

A pesar de que desde el entorno histórico de orden internacional se le ha otorgado al intérprete sordo el rol de ser facilitador lingüístico y cultural (Boudreault, 2005) o mediador (Intérpretes El Podcast, 2024), el programa académico no considera este perfil para las prácticas de interpretación y traducción teniendo en cuenta que no corresponde al sentido que se ha planteado aquí del proceso de traducción. En el marco de la educación bilingüe para sordos en Colombia, se instaló una figura en los espacios educativos, denominados “modelos lingüísticos”. Esta figura es lo más cercano al sentido del facilitador que plantean Boudreault; surge en Colombia, particularmente, frente a la ausencia de docentes sordos o docentes oyentes bilingües que asumieran la tarea formativa para la población sorda en la LSC (Decreto 2369/1997, Artículo 13; Resolución 1515/2000 Artículo 1; INSOR (s.f); Decreto 1421/2017, Artículo 2.3.3.5.2.3.2.). Para salvar la situación se han conjugado equipos de docentes oyentes con servicio de interpretación español-lsc y la presencia de dichos modelos lingüísticos como referentes de lengua, comunidad y cultura sorda. En los últimos años, frente al incremento de docentes sordos titulados, éstos han venido a asumir esta función. A pesar de no corresponder con la expectativa con la que se planteó la

educación bilingüe, ni los procesos de educación inclusiva (vincular docentes sordos) esta figura, reconocida legalmente por el Ministerio de Educación (Decreto 1421/2017), ha sido una alternativa laboral para profesionales sordos. En este orden de ideas, no se descarta que un profesional de la interpretación/traducción cuente con el perfil ocupacional para asumir este rol en espacios educativos. Esto, considerando la integralidad en su proceso formativo como se ha expuesto en este texto. En el programa académico de la Universidad del Valle no se ha dado esta discusión. Posiblemente, pueda recuperarse una vez se cuente con egresados y se analicen sus trayectorias profesionales.

Aprendizajes y nuevas preguntas en el transitar de la experiencia formativa

En varios países la titulación de intérpretes/traductores sordos es ya una realidad. La experiencia de la Universidad del Valle espera sumar en la construcción de referentes para trabajar por otros mundos posibles. Reconociendo la complejidad inherente a esta formación profesional en el contexto de la historia educativa colombiana que continúa poniendo en tensión las diversas miradas que definen las trayectorias lingüísticas, educativas y culturales de los Sordos, es posible afirmar que esta comunidad cuenta con una opción profesional más. Quienes viven la experiencia reconocen, cada vez más, las diferentes competencias, capacidades y sensibilidades que se requieren para trascender del plano empírico al plano profesional, sin dejar de valorar la experiencia empírica con la que pueden llegar a la Universidad como parte del capital cultural que han construido al interior de la comunidad sorda. Para confrontar, enriquecer, reaprender desde el diálogo de sus saberes con la experiencia académica que ofrece experiencia universitaria.

Este trabajo genera nuevas preguntas que tensionan el momento actual de formación y desempeño profesional frente a la presencia de intérpretes/traductores sordos y oyentes:

¿De qué manera los factores históricos que han permeado la educación de los sordos en Colombia influyen en la construcción de criterios y descriptores para la valoración de la competencia interpretativa y traductológica en los profesionales sordos?

¿Cómo instalar nuevas matrices de trabajo profesional oyente-sordo en un mercado laboral precarizado para los intérpretes/traductores de la LSC?

¿Qué nuevas tensiones se instalan en el trabajo de co-interpretación y co-traducción LSC-Español como un espacio de lucha de poderes desde el saber lingüístico y cultural de los integrantes de equipos sordo-oyente?

Se requiere dialogar, como se expuso al inicio de este texto, con la experiencia de los aprendices sordos y oyentes y la vivencia docente para continuar tejiendo esta alternativa profesional que emerge en Colombia en acción convergente con la comunidad sorda y diferentes esferas de la sociedad que oficializan el ser y hacer de las profesiones para fortalecer la instalación de nuevas matrices formativas en este campo de formación profesional.

Referencias

- Alves, F.; Gonçalves, J. L. V. R. (2007). *Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny*. In: Gambier, Y.; Schelensiger, M.; Stolze, R. (Eds.). *Translation studies: doubts and directions*. Amsterdam: John Benjamins, pp.41-55.
- Barreto, A. G. (2011). Reseña: Develando diferencias entre la traducción y la interpretación de lengua de señas. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 4(2), 275–283. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.10328>
- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating*. London/New York: Longman.
- Bienvenu, M. J., & Colonomos, B. (1992). Relay interpreting in the 90's. In L. Swabey (Ed.), *The challenge of the 90's: New standards in interpreter education* (pp. 69–80). Conference of Interpreter Trainers.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt Rinehart & Winston.
- Boudreault, P. (2005). Deaf interpreters. In T. Janzen (Ed.), *Topics in signed language interpretation: Theory and practice* (pp. 323–353). Benjamins.
- Burad, V. (2009). La formación general básica del intérprete de lengua de señas en Cultura Sorda. https://culturasorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Burad_V_Formacion_basica_ILS_2009.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1996, octubre 11). *Ley 324 de octubre 11 de 1996*. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda.
- Congreso de la República de Colombia. (2005, Agosto 9). *Ley 982 de agosto 2 de 2005*. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial, 45995.
- Congreso de la República de Colombia. (2013, Febrero 27). *Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013*. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial, 48717.

- Consejo Académico Universidad del Valle. (2020, Marzo 5). *Resolución 031 del 5 de marzo de 2020*. Por la cual se define la estructura curricular del programa académico de Interpretación para Sordos y Guía-Interpretación para Sordociegos. Cali.
- Consejo Académico Universidad del Valle. (2017, Diciembre 22). *Resolución 136 del 22 de diciembre de 2017*. Por la cual se reglamentan las condiciones para la creación y reforma de los programas de formación de pregrado de la Universidad del Valle definidas en el Acuerdo No. 025 de septiembre 25 del 2015 expedido por el Consejo Superior y se dictan otras disposiciones para su implementación. Cali.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, (19), 121–129.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56(1), 18–36.
- Druetta, J. C. (2020, Junio 27). *El intérprete sordo y su lucha por su visibilización a través de la historia* [Webinar]. Asociación Colombiana de Educadores. <https://www.facebook.com/EducadoresSordosdeColombia/videos/710811256375764/>
- Druetta, J. C. (2024, Febrero 3). *El intérprete sordo hoy* [Video]. YouTube. https://youtu.be/55Px85-XJck?si=r2tj_c8qJcyRL4GR
- Ferrante, C., & Ferreira, M. A. (2021). Cuerpo y habitus: El marco estructural de la experiencia de la discapacidad. *Los Intersticios de la discapacidad (II): Especial recopilatorio*, 14(2/2). <https://intersticios.es/article/view/20714>
- Fishman, J. A. (Ed.). (1970). *Readings in the sociology of language*. De Gruyter Mouton.

- Gonçalves, J. L. V. R. (2005). O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: Alves, F., Magalhães, C., Pagano, A. (Eds.) *Competência em tradução: cognição e discurso*, Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp.59-90.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Hatim, B.; Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London/New York: Routledge.
- Haugen, E. (1979). On the meaning of bilingual competence. In R. Jakobson & S. Kawamoto (Eds). *Studies in general and oriental linguistics, presented to Shiro Hattori on the occasion of his sixtieth birthday*. TEK Company.
- Hurtado, A. (2017). *Researching translation competence by PACTE Group*. John Benjamins Publishing Company.
- Hurtado Albir, A. (2022). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología* (13ª ed.). Cátedra.
- Instituto Nacional para Sordos. (1995). *El bilingüismo de los sordos. Instituto Nacional para Sordos: Proyecto de investigación para la validación de un modelo bilingüe Lengua Manual Colombiana: español para niños sordos de 0 a 5 años*.
- Instituto Nacional para Sordos (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria: Una experiencia desde el PEBBI*.
- Instituto Nacional para Sordos (2020). *Oferta educativa bilingüe bicultural para personas sordas OEBBS: Orientaciones generales*.
- Instituto Nacional para Sordos. (s.f.). Los modelos lingüísticos sordos en la educación de estudiantes sordos. <https://es.scribd.com/document/413115693/Cartilla-los-modelos-linguisticos>

- Intérpretes El Podcast. (2024, Mayo 18). *Los Intérpretes Sordos: ¿verdaderos intérpretes en Latinoamérica?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/live/hTBrkAPicYY?si=2azpF1vN-2wFDEsb>
- Johnson, R., & Liddell, S. (2016). Hacia una representación fonética de las señas: secuencialidad y contraste. *Forma y Función*, 29(2), 247–279. <https://www.redalyc.org/journal/219/21947316011/html/>
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular, *Puentes*, 1, p. 9-20. <https://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- López López, R. (2000). La piedra de Rosetta: Creación, descubrimiento y desciframiento. *Revista de Arqueología*, 21(227), 16–25.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (1997, Septiembre 22). *Decreto 2369 de septiembre 22 de 1997. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996.*
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2000, junio 7). *Resolución 2020 del 7 de junio de 2000.* Por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos, por los establecimientos educativos estatales y privados.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2017, Agosto 29). *Decreto 1421 de agosto 29 de 2017.* Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial*, 50340.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (22 de junio de 2018). *Resolución 10185 del 22 de junio de 2018.* Por la cual se reglamenta el proceso de reconocimiento de intérpretes oficiales de la Lengua de Señas Colombiana - español y se deroga la Resolución 5274 de 2017.

- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In: Schäffner, C.; Adab, B. (Eds.). *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp.3-18.
- Ocampo, D. (2022, Diciembre 10). *Historia de la interpretación en Colombia* [Apresentação de trabalho]. Simposio Nacional: Origen, Presente y Desafíos de la interpretación. Conferencia en Lengua de Señas Colombiana, Ibagué.
- Oksaar, E. (1971). Språkpolitiken och minoriteterna. In D. Schwarz, *Identitet och minoritet: Teori och praktik i dagens Sverige*. Almqvist & Wiksell.
- Pacte Group. (2003). Building a translation competence model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43–66). John Benjamins.
- Peluso, L. (2018). Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(9), 40–61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6895487>
- Peluso, L. (2022). Considerações sobre a educação bilíngue para a comunidade surda no Uruguai: Do bilinguismo ao plurilinguismo. *Educação Temática Digital*, 24(4), 848–865. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669209>
- Rodrigues, C.H. (2018). Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n (57.1), 287-318.
- Stone, C. (2009). *Toward a deaf translation norm*. Gallaudet University Press.
- Tovar, L. A. (2022a). *Muestrario de definiciones de bilingüismo*. Universidad del Valle.

Tovar, L. A. (2002b). Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos. In C. Curcó, M. Colín, N. Groult & L. Herrera (Eds.). *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina* (pp. 269-292). Universidad Nacional Autónoma de México.

Universidad del Valle (s.f.). *Proyecto Educativo del Programa Académico*. Documento maestro para la solicitud de Registro Calificado del Programa Académico de Interpretación para Sordos y Guía-Interpretación para Sordociegos.

Capítulo 10

Educação Aberta e Sem Distância: uma reflexão acerca da inclusão por meio de ferramentas de inteligência artificial

Ernandes Rodrigues do NASCIMENTO¹

Lana Paula Crivelaro Monteiro de ALMEIDA²

Gilson Aparecido CASTADELLI³

Introdução

O avanço das tecnologias digitais tem remodelado a educação de forma significativa, especialmente no ensino superior, criando possibilidades de inclusão e personalização no processo de ensino e aprendizagem. A inteligência artificial (IA), em particular, emerge como uma das inovações mais impactantes, transformando práticas pedagógicas e ampliando o acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, como estudantes com deficiência. Ferramentas digitais, como transcrições automáticas e assistentes de IA generativos, não apenas eliminam barreiras físicas e comunicacionais, mas também fomentam a equidade e a inclusão em ambientes de aprendizagem. No entanto, essas transformações apresentam desafios e exigem reflexões aprofundadas sobre sua implementação e impacto.

O contexto educacional contemporâneo reflete uma crescente demanda por modelos de ensino mais flexíveis e inclusivos. As plataformas digitais

¹ Universidade Europeia (Lisboa - Portugal) / ernandesrn@gmail.com

² MUST University (Flórida - EUA) / lana.almeida@mustedu.com

³ UNIFIO (Ourinhos - Brasil) / gilson.castadelli@unifio.edu.br

integradas a ferramentas de IA têm se destacado na construção de ambientes de aprendizado que conciliam interatividade e acessibilidade. Aulas síncronas e conteúdos assíncronos, combinados a tecnologias como laboratórios virtuais, oferecem múltiplos formatos de interação, permitindo que as necessidades de diferentes perfis de estudantes sejam atendidas. Nesse cenário, a IA emerge como uma aliada estratégica, seja ao facilitar a transcrição de áudios em tempo real, seja ao personalizar experiências de aprendizado. Contudo, compreender os desafios e os limites dessas ferramentas é essencial para que seu potencial inclusivo seja plenamente aproveitado.

A inclusão educacional é um desafio persistente que demanda abordagens inovadoras. O ChatGPT, por exemplo, pode ser uma ferramenta de suporte à estudantes cegos ou com baixa visão, pois seu aplicativo permite interações em formato de bate-papo por voz. Outras ferramentas, como as disponíveis no Google Meet e Microsoft Teams, realizam transcrições automáticas de áudio para texto, são exemplos de como a IA pode promover acessibilidade em aulas virtuais. Além disso, as IAs generativas possibilitam que educadores criem atividades adaptadas às necessidades específicas dos estudantes, garantindo maior engajamento e eficácia pedagógica. Ainda assim, é necessário investigar até que ponto essas tecnologias estão sendo integradas de maneira eficaz e ética, respeitando as individualidades e promovendo a inclusão real em contextos de ensino online.

Diante dessa realidade, este artigo buscou responder à seguinte pergunta de pesquisa: como o uso de inteligência artificial no contexto de aulas online impactam o processo de ensino e aprendizagem no contexto da inclusão de estudantes com deficiência? A escolha dessa temática se fundamenta na necessidade urgente de expandir os debates sobre a inclusão digital em um momento de rápida transformação tecnológica. Embora as ferramentas digitais ofereçam soluções promissoras, a experiência concreta de estudantes e professores em ambientes virtuais requer uma análise detalhada, capaz de revelar não apenas os benefícios, mas também os desafios associados a essas práticas.

O objetivo geral deste estudo foi refletir acerca dos desafios enfrentados por professores e estudantes no uso de ferramentas de IA voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no contexto de aulas online. Essa investigação se insere no campo das práticas inclusivas e na busca por compreender como a tecnologia pode ser utilizada para reduzir desigualdades educacionais. Nesse sentido, adota-se uma perspectiva crítica que reconhece a tecnologia não como uma solução única, mas como um recurso que precisa ser contextualizado, avaliado e adaptado às realidades de seus usuários.

O presente ensaio teórico foi organizado, em uma seção que aborda a educação aberta e sem distância e outra seção que apresenta o contexto do uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Inicialmente, a pesquisa previa entrevistar um estudante cego de pós-graduação, que também atua como professor. No entanto, a falta de recursos digitais acessíveis na região onde ele reside, aliada à sua condição socioeconômica, impossibilitou a coleta de dados.

Educação aberta e sem distância

Educação Aberta é um conceito que visa melhorar a qualidade da aprendizagem e promover mudanças educacionais através da acessibilidade e inovação (Stracke, 2018). Embora suas raízes remontem a 1667 com a fundação da Royal Society de Londres, o movimento de acesso aberto a recursos educacionais, como é conhecido hoje, surgiu no final da década de 1990 (Ramírez Montoya & García Peñalvo, 2015). A Educação Aberta desempenha papéis políticos, territoriais, econômicos e legais, visando inclusão social e acessibilidade para todos (Almeida et al., 2023). Durante a pandemia de COVID-19 em 2020, a Educação Aberta ganhou destaque, demonstrando seu potencial para fornecer resiliência aos sistemas educacionais através de recursos, instituições e infraestrutura baseados em seu modelo (Ribeiro, 2021). Esse movimento tem sido fundamental para diminuir a brecha informacional entre comunidades e promover inovação na aprendizagem (Ramírez Montoya & García Peñalvo, 2015; Stracke, 2018).

No século XVIII, o movimento de educação por correspondência surgiu como uma das primeiras formas de ensino à distância, permitindo que estudantes aprendessem sem a necessidade de frequentar fisicamente uma instituição (Holmberg, 2005). Essa metodologia foi impulsionada pela Revolução Industrial, que demandava a formação de trabalhadores capacitados em um curto período de tempo. No entanto, foi somente no século XX que a educação aberta começou a ganhar maior relevância, com o avanço das tecnologias de comunicação, como o rádio e a televisão (Moore & Kearsley, 2011).

No contexto global, a fundação da Universidade Aberta do Reino Unido, em 1969, marcou um divisor de águas na história da educação aberta (Taylor, 2001). Essa instituição foi criada com o objetivo de oferecer ensino superior de qualidade a um público mais amplo, utilizando materiais impressos e transmissões televisivas. O modelo britânico inspirou iniciativas em países como Índia, China e Brasil, adotando princípios de flexibilidade, acessibilidade e inclusão, rompendo barreiras geográficas e socioeconômicas (Perraton, 2000; Daniel, 1996).

No Brasil, a educação aberta também tem raízes na educação por correspondência, consolidada no início do século XX (Vieira, Cunha & Martinez, 2016). Contudo, foi na década de 1970 que o país experimentou um salto significativo com o Projeto Minerva, que utilizava o rádio para disseminar conteúdos educacionais (Silveira & Santos, 2023). Mais tarde, a expansão do ensino a distância (EAD) foi impulsionada pela regulamentação do setor nos anos 1990, culminando na formação de milhões de estudantes em cursos superiores e técnicos (Belloni, 2009).

Com o advento da internet, a educação aberta atravessou uma transformação radical. Plataformas como Coursera, edX e Khan Academy passaram a oferecer cursos gratuitos ou de baixo custo para pessoas de todas as partes do mundo (Yuan & Powell, 2013). Essa nova era de Recursos Educacionais Abertos (REA) tem como base princípios de colaboração e compartilhamento, permitindo que indivíduos criem e modifiquem materiais de ensino livremente (Downes, 2007). Os REA têm sido fundamentais para a expansão do conhecimento em regiões de baixa renda, onde o acesso a materiais educacionais tradicionais é limitado (Hodgkinson-Williams & Arinto, 2020).

Na última década, a educação aberta foi alavancada pela disseminação de MOOCs (Cursos Online Abertos e Massivos). Esses cursos, oferecidos por universidades de prestígio como Harvard, MIT e Stanford, atraíram milhões de estudantes interessados em aprender de maneira autônoma e flexível (Jordan, 2014). Apesar de algumas críticas relacionadas à alta taxa de desistência, os MOOCs representam um marco na democratização do ensino, integrando tecnologias como inteligência artificial e análise de dados para personalizar experiências de aprendizado (Khalil & Ebner, 2014).

A educação sem distância é um conceito inovador que busca eliminar as barreiras tradicionais entre professores, estudantes e instituições de ensino. Diferentemente da educação a distância convencional, que se baseia no uso de tecnologias para mitigar a separação física, a educação sem distância prioriza a construção de conexões significativas entre os participantes do processo de aprendizagem (Garrison & Anderson, 2003). A Educação Sem Distância transcende a proximidade física, promovendo interações significativas e comunidades de aprendizagem ativas, onde as tecnologias atuam como facilitadoras do engajamento (Tori, 2017).

Inspirada pelos princípios da educação aberta, a educação sem distância valoriza a acessibilidade, a inclusão e a personalização do aprendizado. Assim como os recursos educacionais abertos (REA) democratizaram o acesso ao conhecimento, a educação sem distância utiliza ferramentas digitais para criar experiências imersivas e engajantes (Downes, 2007). Plataformas de

videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem e inteligência artificial permitem que estudantes e professores interajam em tempo real ou de forma assíncrona, mantendo o senso de presença e pertencimento (Anderson, 2008).

No Brasil e no mundo, a educação sem distância surge como resposta aos desafios enfrentados por modelos tradicionais de ensino a distância. Em contextos como o da pandemia de COVID-19, ficou evidente a necessidade de promover não apenas o acesso a conteúdos, mas também o engajamento e a conexão humana (Marinoni et al., 2020). Nesse sentido, a educação sem distância se alinha à evolução histórica da educação aberta, buscando oferecer experiências de aprendizado mais próximas das vivências presenciais, mas com a flexibilidade e as possibilidades tecnológicas do ensino remoto (Hodges et al., 2020).

Uma característica central da educação sem distância é a ênfase no aprendizado ativo e colaborativo. Modelos como o Research-Based Learning, que incentiva a investigação e a co-criação de conhecimento, são exemplos de práticas que fortalecem a interação e o protagonismo dos estudantes (Idoiaga Mondragon, Beloki, & Yarritu, 2024). O foco da educação contemporânea não deve estar apenas na transmissão de conhecimentos, mas na promoção do pensamento crítico e da criatividade nos estudantes. Em um cenário onde o acesso à informação é vasto e instantâneo por meio da internet, e a inteligência artificial avança significativamente em sua capacidade de processar dados e tomar decisões, habilidades como análise reflexiva e inovação tornam-se essenciais para a formação cidadã e profissional no século XXI (OCDE, 2023).

Tecnologias digitais em prol da inclusão

A tecnologia digital assistiva refere-se a um conjunto de ferramentas, dispositivos e recursos digitais projetados para apoiar pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais, promovendo sua autonomia, acessibilidade e participação plena na sociedade (Assistive Technology Industry Association, 2020). Esses recursos incluem softwares de leitura de tela, teclados adaptados, aplicativos de comunicação aumentativa, entre outros. O objetivo principal é eliminar barreiras que dificultam ou impedem o acesso à informação, à educação e ao mercado de trabalho, permitindo que indivíduos com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas alcancem seu pleno potencial (Santos Lima et al., 2025).

Historicamente, a evolução da tecnologia assistiva está profundamente conectada aos avanços tecnológicos gerais. Nos anos 1980, dispositivos mecânicos e analógicos começaram a ser adaptados para atender às necessidades de

pessoas com deficiências (Holmberg, 2005). Com o advento da era digital, ferramentas mais sofisticadas, como softwares especializados e interfaces de comunicação, tornaram-se disponíveis (Moore & Kearsley, 2011). Recentemente, inovações como inteligência artificial, impressão 3D e dispositivos vestíveis ampliaram ainda mais as possibilidades de criação e personalização de recursos assistivos (Tobaro, Monteiro, Ramos Balleotti & Orsi Medola, 2024).

Apesar de seus benefícios, a integração de tecnologias digitais assistivas nas escolas enfrenta vários desafios. Um dos principais é a falta de infraestrutura adequada, como conexões de internet de qualidade e dispositivos modernos (Garrison & Anderson, 2003). Os professores também enfrentam barreiras significativas na utilização de tecnologias assistivas. A falta de formação específica e de apoio técnico limita a capacidade dos educadores de explorar o potencial desses recursos em sala de aula (Belloni, 2009). Muitos professores se sentem inseguros ou despreparados para integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas, o que pode gerar resistência e subutilização das tecnologias disponíveis (Silveira & Santos, 2023). Essa lacuna destaca a importância de investir em capacitação contínua e suporte institucional (Moore & Kearsley, 2011).

Os alunos com deficiência enfrentam desafios relacionados à adaptação e ao uso efetivo de tecnologia assistiva. Embora esses recursos possam ser extremamente úteis, sua eficácia depende de fatores como a adequação às necessidades individuais e a usabilidade (Holmberg, 2005; Hodgkinson-Williams & Arinto, 2020). Além disso, muitos estudantes enfrentam preconceitos e estigmas associados ao uso dessas ferramentas, o que pode afetar sua autoestima e disposição para utilizá-las (Hodges et al., 2020).

As famílias também desempenham um papel crucial, mas frequentemente enfrentam dificuldades ao apoiar seus filhos no uso de tecnologias assistivas. Essas dificuldades incluem o custo elevado de alguns dispositivos, a falta de orientação sobre como utilizá-los de maneira eficaz e a necessidade de acompanhar constantemente o progresso dos estudantes (Perraton, 2000). Assim, a colaboração entre escola, professores, alunos e famílias é essencial para superar esses desafios e garantir que a tecnologia digital assistiva cumpra seu potencial de promover uma educação inclusiva e de qualidade (Moore & Kearsley, 2011; Veen & Vrakking, 2006).

A Política Nacional de Educação Digital (PNED) do Brasil, instituída em 2023, aborda a importância das tecnologias digitais para a inclusão educacional, incluindo o acesso e o uso desses recursos por estudantes com deficiência. A PNED reconhece que as tecnologias digitais podem ser ferramentas essenciais para promover a equidade e a inclusão, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva preconizados pela legislação brasileira, como a Lei Brasileira

de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Entre os principais pontos da PNED relacionados à inclusão de estudantes com deficiência estão:

Acessibilidade Digital: A PNED enfatiza a necessidade de garantir que plataformas, conteúdos e ferramentas digitais sejam acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas. Isso inclui a adaptação de materiais para formatos acessíveis, como vídeos com legendas, audiodescrição e textos compatíveis com leitores de tela.

Formação de Professores: A política reforça a importância da capacitação docente para o uso eficaz de tecnologia assistiva. Os professores devem estar preparados para identificar as necessidades específicas dos estudantes e integrar recursos tecnológicos que favoreçam o aprendizado personalizado.

Tecnologia Assistiva: A PNED destaca o papel das tecnologias digitais assistivas como meio de proporcionar autonomia e engajamento aos estudantes com deficiência. Essas tecnologias incluem softwares de reconhecimento de voz, teclados adaptados, dispositivos de comunicação aumentativa e aplicativos que facilitam a interação e a aprendizagem.

Desenvolvimento e Difusão de Recursos: Há um incentivo para a produção e disseminação de recursos educacionais digitais inclusivos. A PNED propõe que o governo e instituições privadas desenvolvam plataformas e conteúdos que considerem a diversidade de usuários e promovam a inclusão digital.

Redução das Desigualdades: A política reconhece que a falta de acesso às tecnologias ainda é um desafio para muitos estudantes com deficiência, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a PNED sugere estratégias para ampliar o acesso a equipamentos e infraestrutura tecnológica em escolas públicas.

A PNED, ao propor diretrizes para a transformação digital na educação, reforça que as tecnologias digitais são uma oportunidade de romper barreiras históricas enfrentadas por estudantes com deficiência, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

A inteligência artificial (IA) tem desempenhado um papel transformador na promoção da inclusão de pessoas com deficiência, oferecendo soluções inovadoras para superar barreiras de acessibilidade. A IA é capaz de analisar dados, reconhecer padrões e adaptar-se às necessidades individuais dos usuários, tornando-se uma ferramenta poderosa para criar ambientes mais inclusivos (Russell & Norvig, 2020). No contexto educacional, social e profissional, as tecnologias baseadas em IA permitem personalizar experiências de aprendizado, melhorar

a comunicação e ampliar a autonomia de indivíduos com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas. Assim, a IA não apenas complementa outros de tecnologia assistiva, mas também abre novos horizontes para a inclusão (Santos Lima et al.).

Entre os exemplos mais relevantes está o uso de IA em softwares de leitura de tela, como o NVDA (NonVisual Desktop Access) e o JAWS (Job Access With Speech). Esses programas utilizam algoritmos avançados para converter texto em áudio, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão naveguem na internet, leiam documentos e utilizem aplicativos (Assistive Technology Industry Association, 2020). Outro exemplo é o Seeing AI, da Microsoft, um aplicativo que combina visão computacional com aprendizado de máquina para descrever o ambiente ao redor, ler textos impressos e reconhecer rostos. Essas tecnologias oferecem suporte fundamental para a integração de pessoas com deficiência visual na vida cotidiana e no mercado de trabalho (Idoiaga Mondragon, Beloki, & Yarritu, 2024).

A comunicação aumentativa e alternativa (CAA) também se beneficia significativamente da IA. Aplicativos como o Proloquo2Go ajudam pessoas com dificuldades de fala a se expressarem utilizando símbolos e textos preditivos (Tobaro, Monteiro, Ramos Balleotti & Orsi Medola, 2024). Já o Voiceitt emprega aprendizado de máquina para reconhecer padrões de fala não convencionais e traduzi-los em palavras compreensíveis, possibilitando a comunicação de pessoas com deficiências motoras ou condições como paralisia cerebral. Esses avanços têm um impacto direto na qualidade de vida dos usuários e de suas famílias (Hodges et al., 2020).

A IA também é aplicada para criar ambientes mais acessíveis em espaços físicos e virtuais. Ferramentas como o Google Lookout ajudam pessoas com deficiência visual a identificar objetos, escanear documentos e obter informações sobre o ambiente (Moore & Kearsley, 2011). Já o uso de chatbots e assistentes virtuais, como o Alexa e o Google Assistant, permite a automação de tarefas domésticas e o acesso facilitado a informações, promovendo maior independência. Essas soluções exemplificam como a IA pode ser integrada ao cotidiano para eliminar barreiras que antes pareciam intransponíveis (Veen & Vrakking, 2006).

Apesar dos avanços, desafios ainda precisam ser enfrentados para expandir o acesso às tecnologias de IA. Questões como custo, disponibilidade de dispositivos e capacitação de usuários são obstáculos que limitam o alcance dessas inovações (Perraton, 2000). Além disso, o desenvolvimento de sistemas realmente inclusivos requer uma abordagem ética e colaborativa, envolvendo as próprias pessoas com deficiência no processo de criação (Taylor, 2001). Com investimentos em pesquisa, infraestrutura e políticas públicas, a IA tem o potencial de revolucionar o conceito de inclusão, transformando sociedades

em espaços mais justos e acessíveis para todos (Russell & Norvig, 2020; Santos Lima et al., 2025).

Recursos digitais como o ChatGPT, Gemini, Vocaroo, Google Meet e Microsoft Teams desempenham um papel significativo na inclusão, especialmente de pessoas com deficiências ou necessidades educacionais específicas (Assistive Technology Industry Association, 2020). Cada uma dessas ferramentas oferece funcionalidades que podem ser adaptadas para superar barreiras de comunicação, aprendizado e interação social, por exemplo:

Assistentes Virtuais com IA: oferecem suporte personalizado e inclusivo, permitindo que pessoas com dificuldades de escrita, leitura ou processamento de informações possam acessar conteúdos de maneira adaptada às suas necessidades. Esses assistentes virtuais podem atuar como tutores digitais, explicando conceitos de forma simplificada, auxiliando na construção de textos e respondendo dúvidas em tempo real. Para pessoas com deficiências cognitivas ou de aprendizagem, a capacidade de ajustar o tom e a complexidade da linguagem torna esses recursos especialmente úteis.

Vocaroo: Áudio para Comunicação Alternativa: plataforma simples para gravação e compartilhamento de mensagens de áudio, o que pode ser essencial para pessoas com dificuldades de escrita ou para quem utiliza comunicação aumentativa e alternativa (CAA). Alunos ou profissionais com limitações motoras ou dislexia, por exemplo, podem gravar mensagens de voz em vez de digitar, facilitando a comunicação em contextos acadêmicos e profissionais.

Google Meet e Microsoft Teams: plataformas de conexão para videoconferências, que oferecem funcionalidades para promover a inclusão. Recursos como legendas automáticas, gravação de reuniões e integração com ferramentas de IA permitem que pessoas com deficiência auditiva acompanhem conversas em tempo real. Além disso, a possibilidade de integrar conteúdos visuais e audiovisuais facilita a participação de indivíduos com diferentes estilos e necessidades de aprendizado.

Dentre diversas outras ferramentas tecnológicas, destacamos o ChatGPT, o qual foi lançado em novembro de 2022 e rapidamente conquistou milhões de usuários, impulsionando a OpenAI a lançar atualizações contínuas, incluindo o ChatGPT 4. Uma das adições mais aguardadas foi a funcionalidade de chat por voz, inicialmente disponível apenas na versão paga e posteriormente liberada para todos os usuários em novembro de 2023. Esse avanço representa uma evolução no campo das inteligências artificiais (IAs) conversacionais, que têm se tornado cada vez mais sofisticadas na interação com os usuários (Russell & Norvig, 2020).

A funcionalidade de voz do ChatGPT está disponível nos aplicativos para Android e iOS, permitindo uma comunicação mais intuitiva por meio de

comandos de voz, similar a assistentes virtuais como Alexa e Siri. Diferente de sistemas baseados apenas em comandos pré-programados, o ChatGPT utiliza modelos de linguagem avançados baseados em redes neurais profundas, possibilitando respostas mais naturais e coerentes (Brown et al., 2020). Além disso, com suporte a diversos idiomas e opções de vozes personalizáveis (Breeze, Juniper, Cove e Ember), a ferramenta amplia significativamente a acessibilidade e a usabilidade para diferentes perfis de usuários.

Além de responder a comandos de voz e manter conversas naturais, o ChatGPT mantém todas as funcionalidades de sua versão textual. Seu uso se destaca em aplicações como suporte ao cliente, onde melhora a experiência do usuário ao reduzir tempos de resposta e proporcionar interações mais naturais. No âmbito educacional, pesquisas indicam que chatbots e IAs conversacionais podem aumentar a retenção de conhecimento e oferecer suporte a estudantes com dificuldades em diversas áreas do aprendizado (Woolf, 2022). No cotidiano, a funcionalidade por voz permite que o ChatGPT atue como assistente pessoal para tarefas diárias, como agendamentos, lembretes e fornecimento de informações atualizadas.

Comparado a outras inteligências artificiais conversacionais, o ChatGPT por voz se diferencia pela profundidade e complexidade das respostas. Enquanto o Gemini, do Google, se destaca por sua integração com serviços como Gmail e Google Drive, a Alexa, da Amazon, é voltada para automação doméstica e controle de dispositivos IoT. O ChatGPT, por sua vez, se sobressai na construção de diálogos mais elaborados e na interação natural com os usuários, proporcionando um nível de conversação mais próximo do humano (Bender et al., 2021).

A ativação do chat por voz é simples: basta instalar o aplicativo do ChatGPT no celular, fazer login e tocar no ícone de fone de ouvido. Essa funcionalidade representa um avanço significativo na forma como interagimos com inteligências artificiais, tornando a experiência mais acessível, eficiente e dinâmica. As pesquisas indicam que a incorporação de IAs conversacionais no cotidiano pode revolucionar áreas como educação, atendimento ao cliente e suporte técnico, reforçando o impacto positivo dessas tecnologias na sociedade contemporânea.

Essas ferramentas são úteis na capacitação de professores, pais e cuidadores, oferecendo cursos e treinamentos online acessíveis. Elas também permitem a adaptação de conteúdos para estudantes com deficiência, possibilitando a criação de ambientes educacionais inclusivos, mesmo a distância. No contexto profissional, essas ferramentas promovem a inclusão ao facilitar o trabalho remoto, permitindo que pessoas com mobilidade reduzida ou que necessitam de horários flexíveis possam desempenhar funções de forma eficiente.

A integração de funcionalidades assistivas, como transcrição de áudios e comandos por voz, torna o ambiente de trabalho mais acessível e equitativo. Esses recursos mostram como a tecnologia pode ser utilizada não apenas como ferramenta de acessibilidade, mas também como um meio de empoderamento e inclusão, transformando desafios em oportunidades.

Considerações finais

Os dados coletados revelam uma multiplicidade de percepções e experiências relacionadas ao uso de IA em contextos educacionais. Enquanto alguns estudos destacam o potencial das ferramentas digitais para personalizar o ensino e ampliar a acessibilidade, outros relatam dificuldades técnicas e limitações na integração dessas tecnologias às práticas pedagógicas. Do lado dos estudantes, alguns estudos demonstram tanto o entusiasmo quanto a frustração, evidenciando que a eficácia das ferramentas de IA depende de sua adaptação às necessidades específicas de cada usuário. Um dos principais exemplos que trazidos neste estudo é o estudante que seria um dos participantes desta pesquisa, mas, conforme descrito na introdução, não pôde participar devido à falta de recursos financeiros e tecnológicos.

Além disso, a pesquisa destacou a importância da capacitação docente e do suporte institucional para o sucesso da implementação de tecnologias inclusivas. Estudos indicam que frequentemente há falta de formação pedagógica específica para que os professores utilizem ferramentas de IA de maneira eficaz. É importante destacar a importância de uma abordagem mais humanizada, que combine tecnologia com empatia e atenção às suas individualidades. Há ainda a necessidade de políticas públicas e iniciativas institucionais que promovam a formação continuada e a inclusão digital de forma integrada.

Este artigo, portanto, lança luz sobre as barreiras que ainda precisam ser superadas. Ao considerar tanto os avanços quanto os desafios, busca-se contribuir para o debate sobre o papel da tecnologia na construção de um sistema educacional mais equitativo e inclusivo. Espera-se que os resultados desta investigação possam subsidiar práticas pedagógicas e decisões políticas voltadas à promoção da inclusão digital no ensino superior. Mais do que explorar o impacto das tecnologias de IA, o objetivo final é fomentar uma cultura educacional que valorize a diversidade e garanta a todos o direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas limitações ou especificidades.

Sugerimos que pesquisas futuras explorem outros usos da inteligência artificial (IA) no contexto educacional, ampliando o foco para deficiências

específicas, como visual, auditiva, motora e cognitiva. Estudos longitudinais seriam valiosos para avaliar o impacto de longo prazo das ferramentas de IA na aprendizagem e na inclusão, considerando variáveis como o engajamento dos estudantes, a eficácia pedagógica e a equidade no acesso às tecnologias. Além disso, investigações comparativas entre diferentes contextos educacionais – como escolas públicas e privadas, ou instituições de ensino de países com diferentes níveis de desenvolvimento tecnológico – poderiam fornecer insights sobre a adaptação dessas ferramentas a distintas realidades socioeconômicas. Pesquisas voltadas para o desenvolvimento e validação de tecnologias mais acessíveis e de baixo custo também são fundamentais para ampliar o alcance das inovações, beneficiando populações em regiões menos favorecidas.

Referências

- Almeida, F. J., Almeida, M. E. B., & Silva, M. D. M. (2023). Educação aberta no Brasil: um compromisso com a realidade. *Revista Diálogo Educacional*, 23(77), 760–777. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.077.DS07>
- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. (2nd ed.). AU Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781897425084.01>
- Assistive Technology Industry Association. (2020). *What is assistive technology?* <https://www.atia.org/>
- Belloni, M. L. (2009). *Educação a distância*. (5ª ed.). Autores Associados.
- Bender, E. M., Gebru, T., Mcmillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021, March 30–10). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?* [Apresentação de trabalho]. 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., Askell, A., Agarwal, S., Herbert-Voss, A., Krueger, G., Henighan, T., Child, R., Ramesh, A., Ziegler, D. M., Wu, J., Winter, C., ... Amodi, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33. <https://proceedings.neurips.cc/paper/2020>
- Daniel, J. (1996). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. Kogan Page.
- Downes, S. (2007). Models for sustainable open educational resources. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3(1), 29–44. <https://www.learntechlib.org/p/44796/>
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hodgkinson-Williams, C., & Arinto, P. B. (Eds.). (2020). *Adoption and Impact of OER in the Global South*. University of Cape Town / African Minds (ROER4D project). <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/29431>.
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles, and practices of distance education*. BIS-Verlag.
- Idoiaga Mondragon, N., Beloki, N., Yarritu, I. et al. Active methodologies in Higher Education: reasons to use them (or not) from the voices of faculty teaching staff. *High Educ* 88, 919–937 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01149-y>.
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 133–160. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651>
- Khalil, H., & Ebner, M. (2014). MOOCs completion rates and possible methods to improve retention: A literature review. *EdMedia 2014: World Conference on Educational Media and Technology*, 1236-1244.
- Marinoni, G., Land, H. V., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU Global Survey Report*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3^a ed.). Wadsworth.
- OCDE. (2023). *Is education losing the race with technology? AI's progress in maths and reading*. Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/73105f99-en>

- Perraton, H. (2000). *Open and distance learning in the developing world*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203965535>
- Ramírez Montoya, M. S., & García Peñalvo, F. J. (2015). Movimiento educativo abierto. *Virtualis: Revista de Cultura Digital*, 6(12), 1–13. <https://doi.org/10.2123/virtualis.v6i12.125>
- Ribeiro, R. A. (2021). Educação aberta como mudança de jogo: Histórias da pandemia. *Revista Docência e Ciberultura*, 5(4), 216-240. <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.62224>
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial intelligence: A modern approach* (4ª ed.). Pearson.
- Santos Lima, D., Ferreira, J. M., Pereira, T. S., dos Santos, D. J., Silva, I. M. R., Sombra, B. P., ... & Landim, N. P. (2025). Desafios e Possibilidades no Uso de Tecnologias Digitais na Educação Inclusiva. *Lumen et Virtus*, 16(48), 4941-4959. <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/5006>.
- Silveira, L. S., & Santos, R. T. (2023). Formação de Professores e o Uso das Tecnologias Digitais na Sala de Aula. (2023). *Múltiplos Olhares Em Ciência Da Informação*, 13. <https://doi.org/10.35699/2237-6658.2023.26785>.
- Stracke, C. M. (2018). Como a educação aberta pode melhorar a qualidade de aprendizagem e produzir impacto em alunos, organizações e na sociedade? In M. R. C. Duran, T. Amiel & C. J. Costa (Eds.), *Utopias e distopias da tecnologia na educação a distância e aberta* (pp. 499-545). UNICAMP; UFF.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *e-Journal of Instructional Science and Technology*, 4(1), 1–14. <http://www.usq.edu.au/e-jist/>.
- Tobaro, E. T., Monteiro, R. T., Ramos Balleotti, L., & Orsi Medola, F. (2024). A Impressão 3d no Desenvolvimento de Dispositivos Assistivos para Pessoas Idosas. *Estudos Interdisciplinares Sobre o Envelhecimento*, 29(1). <https://doi.org/10.22456/2316-2171.143337>.

- Tori, R. (2017). *Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. Editora Senac São Paulo.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens: Growing up in a digital age*. Network Continuum Education.
- Vieira, E. A. O., Cunha, D. M., & Martinez, M. L. (2017). História da Educação a Distância no Brasil, Algumas Provocações. *Perspectivas Em Políticas Públicas*, 9(2), 121–148. <https://revista.uemg.br/revistappp/article/view/2047>.
- Woolf B. (2022). Introduction to IJAIED Special Issue, FATE in AIED. *International journal of artificial intelligence in education*, 32(3), 501–503. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00299-x>.
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and open education: Implications for higher education: A white paper*. JISC CETIS. <https://publications.cetis.org.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>

Sobre as organizadoras

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada

Doutorado e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília - Linha de pesquisa: Educação Especial. Concluiu Pós-doutorado no Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Bauru. Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Tecnologias Emergentes em Educação, Educação Inclusiva, Acessibilidade no Ensino Superior, Políticas Públicas Inclusivas. Membro dos grupos de pesquisa MERCI - MUST Education Research Center of Innovation da MUST University e GEPDI/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão) da UNESP. Coordenadora e Professora do Programa de Doutorado em Educação e Liderança na MUST University. Docente substituta no Departamento de Educação Física, da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru. Participou ativamente do projeto de pesquisa em rede financiado pelo Observatório em Educação OBEDUC/CAPES - Acessibilidade no Ensino Superior (Edital No. 49/2012 – período de 2014 a 2017).

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Pedagoga e Doutora e Livre-docente em Educação. Professora assistente doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Concluiu Pós-doutorado no Programa de Linguística da Universidade Federal de São Carlos. É bolsista Professor Pesquisador - PQ1. Foi coordenadora do Comitê Acadêmico de Discapacidad y Accesibilidad, vinculado à Associação do Grupo de Universidades de Montevideo, CAAyD AUGM (2020-2024). É coordenadora do Laboratório de Linguagem e Surdez - Lalis e do

Núcleo de Atenção Pedagógica e de Inclusão da FFC/Unesp. É membro da Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Directos Humanos UNPL Argentina. Foi coordenadora do projeto de pesquisa em rede financiado pelo Observatório em Educação OBEDUC - CAPES Acessibilidade no Ensino Superior (Edital No. 49 2012 - período de 2013 a 2017). É assessoria científica de agências de fomento (CNPq, FAPESP, CAPES, Unesp, entre outras) e de periódicos científicos. Demonstra produção de conhecimento nas áreas: Educação Inclusiva, Políticas Educaionais. Educação Superior e Estudos Surdos em Educação. É vice-líder do grupo de pesquisa GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão e membro do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso -GEGe, ambos cadastrados no Cnpq.

Transformar as universidades em espaços democráticos e inclusivos exigirá da instituição universitária, se colocar à escuta da comunidade acadêmica para repensar práticas que por muito tempo sustentaram modelos excludentes de educação, neste nível de ensino. Este livro, *Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior: das políticas às práticas inclusivas*, nasce desse compromisso ético de celebrar as diferenças e de fortalecer narrativas coletivas em defesa de uma educação que reconhece e valoriza as singularidades e as diferenças como constitutiva do humano.

Organizada em dois eixos — políticas educacionais de inclusão e práticas inclusivas —, a obra reúne pesquisas e experiências de autores nacionais e internacionais que refletem sobre as transformações necessárias nos modos de ensinar, pesquisar e aprender na universidade contemporânea. Aborda desde os fundamentos teóricos e marcos legais da inclusão até o uso de tecnologias assistivas, o Desenho Universal para a Aprendizagem e as estratégias institucionais voltadas à permanência e equidade de todos(es) na Universidade.

Com rigor acadêmico e sensibilidade social, este livro convida a comunidade universitária a reinventar os processos de ensino-aprendizagem à luz do diálogo, da justiça social e do respeito à diversidade, com especial atenção aos que se reconhecem em situação de deficiência, nestes espaços. Trata-se de uma leitura essencial para gestores, docentes, pesquisadores e estudantes comprometidos com a construção de universidades mais humanas, acessíveis, transformadoras rumo a consolidação de práticas educacionais, cada vez mais inclusivas.

ISBN 978-65-5954-653-4

