



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



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

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

Josemery Araújo Alves
Maria Helena Venâncio Martins
Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo

Como citar: ALVES, Josemery Araújo; MARTINS, Maria Helena Venâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. *Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior e a Construção de uma Cultura de Acessibilidade nas Universidades*. In: LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira (org.). **Inclusão e acessibilidade no Ensino Superior**: das políticas às práticas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 62-81. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p63-81>.



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

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

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

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 combater 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 formatação 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., & Rudwiarri, 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>