

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

 <https://doi.org/10.56238/sevened2025.012-002>

Franciela Félix de Carvalho Monte

Doutora em Psicologia Cognitiva, Professora Adjunta
Universidade de Pernambuco
E-mail: franciela.monte@upe.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9710-6236>
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4241552621026899>

Hellen Chrystianne Lucio Barros

Doutora em Psicologia, Professora Adjunta
Universidade de Pernambuco
E-mail: hellen.barros@upe.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5586-463X>
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0749385381678065>

Josaniel Vieira da Silva

Pedagogo, Prof. Dr. Adjunto
Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Norte
E-mail: Josaniel.vieira@upe.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6542-9962>
LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6878634906982235>

RESUMO

O número de matrículas de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino superior tem crescido significativamente devido às políticas públicas que enfatizam, estimulam e promovem a entrada nas instituições de ensino superior, estimulando uma modificação de tais instituições no sentido da inclusão educacional. Considerando esses aspectos, o presente artigo tem como objetivo discutir a educação inclusiva no Ensino Superior, destacando especialmente o percurso legislativo e a experiência de uma universidade no nordeste brasileiro. A metodologia para construção contempla a revisão de literatura narrativa, qualitativa, envolvendo a análise de textos acadêmicos que tratam da Educação inclusiva no Ensino Superior. Como ilustração da efetivação desses aspectos, o artigo ainda objetiva apresentar, como relato de experiência, como se deu o processo de efetivação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina (NAI-Petrolina). Os resultados iniciais desse processo de efetivação apontam para solidificação de iniciativas inclusivas, por meio de reconhecimento pelos alunos da existência do NAI, bem como com o aumento de parcerias e adesão dos docentes a ações e orientações pedagógicas inclusivas, de variados cursos do *Campus*. Isso representa significativo avanço para a referida instituição rumo aos ideais de uma educação inclusiva, em consonância com a legislação brasileira, e traz apontamentos de melhorias necessárias para um processo inclusivo na instância do ensino superior.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Núcleos de Acessibilidade. Relato de experiência.



1 INTRODUÇÃO

O movimento político-social da Educação Inclusiva tem ganhado o mundo desde que a Declaração de Salamanca (1994) passou a ser o referencial de luta pela inclusão. Esse documento, do qual o Brasil foi signatário, tomou a frente na discussão sobre equalização e regras de oportunidades para pessoas com deficiência. Esse foi um dos primeiros passos para que, logo a seguir, viesse a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo texto foi assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, e suas aplicabilidades incorporadas à Constituição Federal (Brasil, 1988) e à Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reitera o direito das pessoas com deficiência ao acesso à educação, inclusive, ao Ensino Superior.

Para a efetivação desse direito, o Art. 28 da LBI atribui ao poder público a responsabilidade de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, s/n). Anterior a isso, cabe ressaltar a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), desencadeadora de todo um processo inclusivo, bem como a construção de referenciais para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, ou seja, estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

De modo geral, esses eventos, em forma de legislação, têm promovido um avanço nas mais diferentes garantias de acesso e permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. Também anunciam um novo olhar sobre a educação e sobre as políticas públicas de inclusão, proporcionando aos cidadãos que dela necessitam uma educação de mais qualidade, mesmo diante dos desafios existentes frente ao amplo debate sociopolítico sobre a inclusão de pessoas nas instituições de ensino superior, considerando as práticas pedagógicas vivenciadas e a formação docente para tal fim.

Vimos que essa inclusão demorou a se concretizar nas escolas. Mas, ultrapassando os muros da educação básica, o movimento pela inclusão chegou ao ensino superior e à universidade. A inclusão não pode mais ser ignorada nesse espaço. Ela é um fato e uma exigência diante das demandas sociais das pessoas com deficiência e de todas aquelas que precisam estar incluídas no processo educativo da formação superior.

Nessa direção, chamamos a atenção para docentes e técnicos com deficiência que também fazem parte das universidades, cujo número vem crescendo graças às políticas públicas de inclusão que possibilitam a esses sujeitos estarem nos espaços universitários. No entanto, cada vez mais se torna relevante a análise e o debate sobre a divulgação e implementação desses documentos, de modo a corroborar para que, de fato, no cotidiano da sociedade, a inclusão ganhe mais notoriedade.

Posto esse cenário inicial, com este artigo, objetivamos discutir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no Ensino Superior, visto que a diversidade de estudantes que o permeia requer que direitos de acesso e permanência sejam respeitados. Como forma de ampliar a discussão em torno do tema, fizemos uma análise narrativa de textos e documentos que apontam essa importância, bem como trouxemos o relato descritivo da experiência de implementação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão de uma instituição de ensino superior do nordeste brasileiro.

2 METODOLOGIA

Para a elaboração do estudo, realizamos uma revisão de literatura narrativa, com abordagem qualitativa, que contemplou as questões de inclusão no Ensino Superior nacional, destacando seus desafios e possibilidades formativas, a partir de levantamento realizado por meio da Biblioteca Virtual Em Saúde (BVS), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

Ademais, foram incluídos documentos referenciais que defendem, regulam e regulamentam a Educação Inclusiva no Ensino Superior brasileiro. Segundo Kripka *et al.* (2015), esse olhar é de extrema relevância, pois permite a compreensão de um tema a partir da análise de diversas fontes documentais, as quais podem ser escritas ou não (Figueiredo, 2007). Assim sendo, os principais documentos considerados foram: a Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016; a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 09 de dezembro de 1975, e a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Também foram analisados documentos institucionais da Universidade de Pernambuco – UPE, tais como a Resolução CONSUN Nº 017/2021 e a Instrução Normativa Nº 01/2024 da UPE *Campus* Petrolina, devido à sua relevância para a compreensão da temática em tela, embasando o relato de experiência ilustrativo trazido.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ENSINO SUPERIOR

O presente tópico narra importantes antecedentes históricos e traz reflexões sobre a inclusão no ensino superior a partir de pesquisas mais recentes realizadas. Nesse sentido, importa destacar, inicialmente, que o Art. 59, da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, ressalta a responsabilidade dos sistemas educacionais em garantir que estudantes com necessidades especiais tenham acesso a currículos, métodos, técnicas e recursos adequados para atender às suas demandas. Ele também destaca a importância de ter professores capacitados para integrar esses alunos nas atividades acadêmicas e de formação profissional, visando à sua completa inclusão na sociedade. Este dispositivo enfatiza a

necessidade de adaptar os sistemas de ensino, inclusive as Instituições de Ensino Superior, para promover a inclusão educacional.

Nesse cenário, ainda se destaca o Aviso Circular N° 277, do Ministério da Educação (Brasil, 1996), direcionado aos reitores de instituições de ensino superior, que ressaltou a dificuldade e importância de adquirir dados que descrevessem a quantidade de estudantes com necessidades educacionais específicas que terminavam o ensino médio e, portanto, estariam aptos a adentrar na educação superior. O então ministro da educação do país descreveu a necessidade de pensar em estratégias de acesso e permanência que se estendiam da elaboração do edital, aplicação e correção das provas/exames vestibulares à flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais das pessoas com deficiência, possibilitando sua permanência bem-sucedida.

Em maior escala, em 2005, foi lançado o Programa Acessibilidade ao Ensino Superior - Incluir (Brasil, 2005), que propôs a implementação de medidas que visavam assegurar o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFES). Seu principal objetivo era promover a criação e o fortalecimento de núcleos de acessibilidade dentro das IFES. Esses núcleos seriam responsáveis por organizar iniciativas institucionais que garantiriam a integração de pessoas com deficiência na vida acadêmica, removendo barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O edital de 2007 do referido programa propôs um ligeiro delineamento para os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, como um espaço físico, com profissionais responsáveis pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (Brasil, 2007), seguindo como modelo para as instituições de ensino superior.

No ano seguinte, a então Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) ratificou a compreensão da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, incluindo a educação superior, apesar de grande parte da legislação ainda se ocupar predominantemente de identificar, descrever e normatizar esse tipo de atendimento na educação básica.

Simultaneamente, a acessibilidade e a inclusão foram incluídas como critérios avaliativos para o credenciamento e recredenciamento de cursos de nível superior no país. Isso pode ser observado, por exemplo, nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e na Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil, 2013), bem como nos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, nas versões para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento (Brasil, 2017a, 2017b).

Como avanço, destaca-se ainda o Decreto-lei Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, em seu Art. 3º, insere a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores (Licenciaturas, Pedagogia e Educação Especial) e como disciplina optativa para estudantes de outros cursos de Educação Superior e Educação Profissional. Embora o estudo de LIBRAS seja opcional para estudantes desses outros cursos, as Instituições de Ensino Superior (IES) são obrigadas a incluir a disciplina em seus currículos de graduação. Esse é um item presente nos instrumentos de avaliação para reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos e credenciamento ou credenciamento da IES.

Assim, em consonância com os acordos internacionais e diversos movimentos de legitimação de direitos, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabeleceu, por exemplo, que nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas IES e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas medidas tais como: atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das IES; disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos, para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato; dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Somada à LBI, faz-se imprescindível citar, também, a Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016), o que ratifica o direito à educação às pessoas com deficiência, incluindo a criação de programas educacionais que contemplem as especificidades da temática da inclusão.

Esse breve e incompleto quadro acerca de instrumentos normativos mostra que a inclusão da pessoa com necessidades educacionais específicas (NEE) é um direito da pessoa e um dever do Estado e de instituições, reconhecendo-se que houve avanços significativos na área jurídica (Cantorani *et al.*, 2021; Gomes *et al.*, 2021). Sendo assim, é possível identificar que há um crescente número de pessoas com tais necessidades no ensino superior (Costa; Pieczkowski, 2020; Fantacini; Almeida, 2020).

No Censo da Educação Superior referente ao ano de 2022, é possível constatar o número de 84.671 matrículas de pessoas com NEE (autodeclaração), num universo de 9.443.597. Apesar de

representar um avanço em relação aos anos anteriores, ainda é um número muito pequeno, por representar menos de 0,9% do total de estudantes matriculados no ensino superior.

Essa realidade pode representar um entrave no acesso ao ensino superior, o que vem sendo relatado sistematicamente pela literatura (Fantacini; Almeida, 2020; Oliveira *et al.*, 2016). Outros aspectos da inclusão no âmbito da graduação são ressaltados em estudos da área, tais como as dimensões da acessibilidade (Sasaki, 2019), formação de professores (Costa; Pieczkowski, 2020; Fantacini; Almeida, 2020) e outros atores institucionais, como coordenadores e gestores (Oliveira *et al.*, 2016; Veiga *et al.*, 2022), e inexistência de materiais e recursos de tecnologias assistivas que permitam a permanência no curso (Rodrigues, 2020; Silva; Pimentel, 2021).

Silva e Pimentel (2021), por exemplo, por meio de revisão integrativa, analisam a produção científica sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência visual, especificamente no que diz respeito à permanência em instituições de ensino superior. Concentram as dificuldades em dois eixos: a formação dos professores e a disponibilidade de materiais. Assim, identificam que, apesar das universidades virem desenvolvendo ações para a permanência do estudante com deficiência, estas ainda são insuficientes.

Pereira e Santos (2020), na mesma direção, partem do relato de experiência da segunda autora, pessoa com deficiência física, e apontam a discriminação por parte de colegas, falta de acessibilidade física e, sobretudo, a dificuldade de se sentir pertencente ao mundo acadêmico, momento em que fica evidente que, apesar de haver avanços na direção da acessibilidade e inclusão, ideias capacitistas continuam a permear as discussões e experiências sobre esse tema (Carvalho; Saço; Ferreira, 2023; Lorandi; Gesser, 2023).

No campo da produção de conhecimento, o estudo de Fantacini e Almeida (2020) realizou uma análise a partir de teses e dissertações publicadas ao longo dos 40 anos de existência da Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e constatou que, das 618 dissertações e 198 teses (doutorado) defendidas no referido programa, apenas 6 teses e 1 dissertação tratavam da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, o que demonstra o quão pequena é a investigação na área, comparada com outros níveis de ensino.

Diante desse breve cenário, faz-se imprescindível destacar que a produção de conhecimento sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino superior no Brasil ainda é insuficiente. Mais do que isso, é salutar observar a inexistência de estudos que mostrem o perfil dos estudantes e das instituições às quais estão vinculados, o que se faz necessário para avaliar, monitorar e planejar a adoção de políticas públicas e institucionais mais assertivas quanto à garantia do acesso e permanência do estudante na graduação no Brasil.

Além disso, como citado mais adiante, algumas poucas pesquisas mostraram que diversas universidades implantaram núcleos de acessibilidade e criaram laboratórios especializados para

oferecer suporte contínuo aos alunos com necessidades educacionais específicas. Entretanto, a inclusão plena ainda encontra obstáculos, como a falta de capacitação de docentes e a escassez de recursos destinados a esses alunos. A inclusão no ensino superior depende, portanto, não apenas de legislações e políticas, mas de uma mudança institucional e cultural que abranja tanto os estudantes quanto os educadores (Brasil, 2008).

Diante de todo esse cenário mais amplo, no tópico seguinte, é apresentada a Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade de Pernambuco, com ênfase na atuação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do *Campus* Petrolina. Faz-se necessário, assim, contextualizar que a UPE *Campus* Petrolina tem mais de 56 anos de história voltados à formação de professores de diversas áreas de conhecimento na região do Vale do São Francisco. Apenas há cerca de duas décadas tornou-se também uma instituição de formação na área da saúde.

Esse adendo é importante porque, após discutirmos como a UPE, especialmente o *Campus* Petrolina, vem lidando com a temática da acessibilidade e inclusão, passamos ao debate sobre o tema a partir da formação inicial (em graduação) e continuada (na pós-graduação) nesta mesma universidade, enfatizando a existência de componentes curriculares e cursos de pós-graduação voltados à temática. Por fim, tratamos da efetivação de uma prática educativa inclusiva em instituições de ensino superior, superando os limites institucionais e legais.

3.2 POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Diante dos aspectos teóricos e legislativos levantados anteriormente, passamos a descrever como a Universidade de Pernambuco vem tratando o tema da Acessibilidade e Inclusão, especialmente, como vem constituindo o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do *Campus* Petrolina.

Ao longo de sua história, a universidade já contava com algumas ações de inclusão, lideradas por professores ou desenvolvidas em projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com os esforços legislativos nacionais. Embora importantes, essas iniciativas eram de cunho isolado. Em 2021, a UPE deu um passo significativo no caminho de efetivação das práticas inclusivas, com a Resolução CONSUN N° 017/2021, que lançou a Política de Acessibilidade e Inclusão Educacional.

Essa política tem como objetivo unir esforços de todas as unidades e setores da universidade para planejar e promover ações que tornem a UPE um espaço verdadeiramente inclusivo (UPE, 2021). A Resolução CONSUN N° 017/2021 busca garantir que estudantes com necessidades educacionais específicas tenham acesso, apoio e condições para permanecer e ter sucesso acadêmico em sua trajetória na universidade. Ela busca criar um ambiente justo, acessível e acolhedor para todos (UPE, 2021).



A instituição, desse modo, demonstra, em sua visão institucional, que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, têm direito às mesmas oportunidades, de forma equitativa. Assim, mediante seu papel transformador na comunidade, a UPE entende a importância de favorecer o acesso à educação, apoiar a permanência dos estudantes e promover sua participação ativa, sempre respeitando as particularidades e necessidades de cada um (UPE, 2021).

Uma iniciativa importante de mencionar, efetuada pela referida instituição, foi a realização do Censo de Acessibilidade e Inclusão, criado para auxiliar em uma melhor compreensão sobre as questões de acessibilidade e inclusão na UPE, especialmente no âmbito do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/Reitoria). O censo é uma ferramenta importante para identificar as necessidades e desafios enfrentados pela comunidade acadêmica, pois, por meio das respostas coletadas, é possível reconhecer barreiras do dia a dia, como dificuldades relacionadas à acessibilidade física, pedagógica, tecnológica ou de comunicação (UPE, 2021).

Além de indicar essas demandas, o censo também ajuda a avaliar como as políticas de inclusão já existentes estão sendo aplicadas. Com base nas informações coletadas, reconhecemos que a UPE pode planejar e implementar ações mais direcionadas, que não só melhorem a infraestrutura e os recursos disponíveis, mas também incentivem uma cultura de inclusão e respeito à diversidade (UPE, 2021).

A mesma resolução instituiu a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), órgão consultivo, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, com objetivos de identificar as demandas relacionadas ao tema, orientar coordenações de curso, bem como docentes, acerca da legislação vigente, apoiando-os quanto às estratégias didático-pedagógicas necessárias para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial e, por fim, fomentar a formação continuada para docentes da IES.

No *Campus* Petrolina, em específico, as demandas crescentes relativas à inclusão e acessibilidade levou o *Campus* a instituir o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade próprio e complementar ao NAI Reitoria, normatizado pela Instrução Normativa N° 01/2024, que organiza como o núcleo funciona e quais são seus objetivos. O principal propósito do NAI é tornar o *Campus* Petrolina mais inclusivo, garantindo que pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou outras necessidades específicas encontrem um espaço acolhedor e justo para estudar e se desenvolver (UPE, 2024), em consonância com a normativa CONSUN N° 017/2021, comum a toda UPE.

O NAI-Petrolina é formado por uma equipe de professoras com formação em Psicologia, Pedagoga e uma estagiária de Psicologia, contando com o apoio esporádico de professores de outras áreas, por meio de realização de ações e projetos de educação inclusiva. Entre as principais funções do

NAI, estão oferecer suporte técnico e pedagógico a estudantes e professores, auxiliar as coordenações dos cursos quanto à adaptação de materiais e metodologias para atender às necessidades específicas, e promover a inclusão em todos os aspectos da vida acadêmica. Além disso, o núcleo organiza atividades que sensibilizam a comunidade sobre a importância da diversidade. O acompanhamento pedagógico dos estudantes também é uma prioridade, garantindo que suas necessidades sejam atendidas, avaliando, igualmente, o impacto das iniciativas (UPE, 2024).

O NAI-Petrolina tem como objetivo maior assegurar que todos tenham acesso e oportunidades equitativas na universidade. Ele trabalha para criar um ambiente em que autonomia e sucesso acadêmico sejam possíveis para todos, ajudando a construir uma cultura inclusiva, livre de preconceitos e que valorize a diversidade (UPE, 2024), realidade condizente com as necessidades apontadas pela literatura da área, e que visam auxiliar a quebra de diversas barreiras de acessibilidade, principalmente as atitudinais.

O NAI-Petrolina tem experienciado o desenvolvimento de diversas ações junto à comunidade educacional. As ações desenvolvidas, desde sua implementação, durante o ano de 2023, envolveram palestras e oficinas formativas, tendo como público-alvo os docentes dos cursos do referido *Campus* sobre temáticas diversas, enfatizando os aspectos legislativos da educação inclusiva e estratégias de adaptação para implementação de ações pedagógicas inclusivas em salas de aula. Também foram realizadas reuniões consultivas aos coordenadores de curso juntamente com professores dos componentes curriculares que fizeram solicitações junto ao NAI, para discutir adaptações de maneira mais focada em suas realidades.

Além dessas iniciativas coletivas, houve o estabelecimento do acompanhamento dos estudantes solicitantes de atendimento educacional especializado, para entendimento de suas necessidades educacionais especiais e posterior elaboração de documento norteador de práticas pedagógicas adaptadas, que foi compartilhado com coordenação de curso e professores dos componentes curriculares. Importante mencionar que tal documento é uma construção coletiva com o estudante, que participa ativamente deste processo, e cujo compartilhamento é esclarecido e autorizado. Junto ao estudante, os professores do componente curricular também podem fazer novas adaptações e atualizações necessárias para efetivar o processo inclusivo em sua sala de aula.

Nesse sentido, um dos principais desafios encontrados para manutenção e expansão de atividades inclusivas contínuas pela experiência relatada neste artigo, e, conseqüentemente, para estabelecimento de uma cultura inclusiva, residiu na insegurança destacada pelos profissionais docentes que assumem os componentes curriculares, geralmente atribuída a uma falta de preparação ou formação para a educação inclusiva no âmbito do ensino superior, alegando não terem sido formados, por meio de seus cursos de mestrado ou doutorado, para refletirem sobre a temática e suas possibilidades de implementação.

Equipes contratadas exclusivamente para comporem os NAIs das instituições, como técnicos de ensino superior, formando equipes multidisciplinares, também são um caminho a percorrer, mas sem perder de vista o fato de que a educação inclusiva é feita em sala de aula e, por isso, ainda que uma equipe multidisciplinar possa ofertar ao aluno do ensino superior um acompanhamento mais completo (com pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, por exemplo), não substitui a necessária formação dos professores de sala de aula, para que possam em suas estratégias metodológicas e avaliativas, considerarem a diversidade e condição de seus aprendentes.

3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: O DOCENTE DA UNIVERSIDADE E O DOCENTE EM FORMAÇÃO

A implementação do NAI-Petrolina, relatada anteriormente, permitiu destacar alguns pontos importantes a serem pensados diante da temática da inclusão no Ensino Superior. Um desses pontos foi o constante sentimento de falta de formação por parte dos professores. Outro, foi a maior sensibilização dos estudantes para a temática, o que é muito relevante, considerando ser o NAI-Petrolina implementado em um *Campus* que, atualmente, tem 09 cursos de Licenciatura (sendo oito presenciais e um em EaD), implicando, necessariamente, em um olhar para esse docente em formação e sua apropriação da educação inclusiva.

No sentido do percurso formativo de todos os atores da educação no ensino superior, é importante que se tenham algumas considerações. Assim, além das iniciativas legais já mencionadas, faz-se necessário mencionar o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014- 2024, aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cujas Metas 12.5, 12.9 e 12.10 objetivam:

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de Educação Superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na Educação Superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; [...]

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na Educação Superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de Educação Superior, na forma da legislação (Brasil, 2014).

Como podemos ver, as instituições de ensino consideradas inclusivas devem promover a aceitação de todas as pessoas em seu interior, estimulando a diversidade em todas suas facetas sociais, considerando os direitos humanos, as questões étnicas, de gênero e religiosa. A inclusão no ensino superior também deve se pautar no respeito às características individuais, às particularidades de aprendizagem e estratégias de ensino que irão viabilizar esse processo.



Todavia, sabemos que a pauta pela inclusão nesse âmbito passa por desafios socioeconômicos que, muitas vezes, não permitem a permanência da maioria da população na universidade. Essa realidade é apontada por alguns estudos, como o ilustrado a seguir:

Se atentarmos para o histórico das universidades e seus desdobramentos em nosso país, perceberemos que seu ensino, tradicionalmente, é voltado para as elites econômicas e intelectuais, o que marca o espaço acadêmico como um lugar destinado aos privilegiados. A expansão do ensino, dentro dessa perspectiva, deve ser vista com atenção, a fim de que o discurso da democratização do acesso não se transforme apenas em mais uma bandeira das políticas públicas que, travestida de novidade, termina por manter, na prática, a elitização de modo ainda mais perverso [...] (Ferrari; Sekel, 2007, p. 641).

Na contramão das situações mencionadas pelos autores acima, a formação docente tem ganhado mais espaço nos programas de formação no interior das universidades brasileiras. Isso acontece para que tanto o corpo docente quanto demais servidores de instituições de ensino de variadas etapas educativas possam discutir, debater e conhecer essa perspectiva educativa, já que um dos grandes desafios é a falta de conhecimento sobre o tema, como relatado pelos professores na experiência do NAI-Petrolina. Nesse sentido, em 2024, por exemplo, o Ministério da Educação (MEC),¹ em parceria com universidades, abriu espaço para inscrições de um curso online gratuito de extensão em educação especial.

Assim, diversas instituições de ensino superior puderam abrir matrículas para o Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, incluindo a Universidade de Pernambuco. Paralelo a essa iniciativa, a UPE, através de cursos de especialização, oferece ao público em geral e aos servidores da universidade a oportunidade de formação sobre a legislação e práticas pedagógicas inclusivas.

Em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a UPE oferta o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação. O programa conta com corpo docente permanente composto por professores de diversos *Campi* da IES e tem como objetivo oferecer formação continuada para professores em efetivo exercício nas redes públicas da educação básica.

No que se refere à graduação, é possível percebermos um grande avanço em termos de informação e conhecimento adquiridos nos debates em eventos e em componentes curriculares como Educação Inclusiva, oferecida de forma obrigatória em todos os cursos de licenciatura da UPE. O componente curricular trata, dentre outras questões, de temas como exclusão, segregação, integração, inclusão, diversidades culturais e linguísticas. A disciplina também apresenta o contexto histórico da

¹ <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/cursos-nacionais-do-sistema-universidade-aberta-do-brasil/educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>



Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, apontando os referenciais do atendimento ao estudante com necessidades educacionais específicas.

Além disso, reforça como as políticas públicas para a Educação Inclusiva colaboram para a efetivação do direito do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais específicas por meio das políticas de reserva de vagas, instituídas em 2016, pela Lei Nº 13.409 (Brasil, 2016). Sobre ela, Oliveira (2021, p. 41) nos diz:

Neste sentido, a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação das IES do Brasil, mediante Lei nº 13.409/2016, representa, no plano formal, o reconhecimento do Estado no tocante à situação de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência, colocando em destaque as dimensões e variáveis sociais que perpassam o fenômeno da deficiência, cuja realidade difere daquela vivenciada por outros grupos tradicionalmente excluídos. E, no plano simbólico, uma ruptura com a crença que restringe os espaços de escolarização de pessoas com deficiência à Educação.

Semelhantemente, em cumprimento à legislação, o componente curricular LIBRAS é ofertado como disciplina obrigatória em todas as licenciaturas da IES, promovendo a aprendizagem da língua brasileira de sinais e a valorização da cultura surda, possibilitando uma atuação docente mais equânime e inclusiva, reconhecendo e valorizando as diferenças.

Mesmo com essa indicação de avanços, é notório que precisamos continuar construindo mais possibilidades de inclusão. Assegurar apenas o acesso e o direito ainda não são suficientes para que o direito à educação se efetive. Desafios persistem e precisam ser superados. Entre eles, podemos citar a infraestrutura inadequada que existe na maioria dos espaços públicos, privados e nas instituições de ensino, inclusive na IES aqui discutida

Existem barreiras estruturais e arquitetônicas que precisam ser quebradas. Para isso, é necessária a readequação dos espaços de circulação das pessoas nas universidades, incluindo mapas de acesso, marcadores de sinais em braile, tecnologias assistivas, dentre outras ferramentas que podem auxiliar na acessibilidade dos indivíduos nas instituições, como é destacado na Lei Brasileira de Inclusão, que se refere à acessibilidade como sendo:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p. 2).

Para além disso, é importante revermos posturas excludentes nos espaços de formação em nível superior. Infelizmente, ainda existe a cultura de estigmatizar as pessoas com deficiência ou as que não se enquadram nos padrões regidos por uma sociedade preconceituosa e capacitista. Atitudes como essas não só impedem a circulação das pessoas, como também geram constrangimentos que as impedem de ter acesso aos estudos. Cabe, então, uma mudança, um repensar de comportamentos e



atitudes sobre a inclusão, afastando o modelo da mera integração como se esta fosse a alternativa à guisa de promover a inclusão.

Dito isso, sem sombra de dúvidas, a formação docente é um dos grandes desafios para que a inclusão se efetive no ensino superior. Dentre as possíveis articulações a serem feitas, atreladas à formação, estão os Programas de Acessibilidade, as Bolsas e incentivos, e a Formação inicial e continuada. Esta última, como analisado anteriormente, é de suma relevância para os processos de ensino e aprendizagem, bem como para a convivência na sala de aula e debates sobre a diversidade. Ou seja, nesse sentido, é relevante pensar na:

i) criação de uma cultura de formação que articule os saberes teóricos, científicos, pedagógicos e deontológicos da profissão; ii) fomento de espaços de reflexão voltados à interlocução e a construção coletiva de aprendizagens relativas as especificidades da docência universitária e de suas problemáticas atuais; iii) envolvimento da comunidade acadêmica e de demais atores (estudantes, técnicos administrativos e gestores), a fim de apoiar ativamente os docentes na tarefa de desenvolver uma prática pedagógica dentro dos princípios da acessibilidade; iv) sensibilização e orientação dos núcleos de acessibilidade para que os docentes encontrem nestes um espaço de suporte institucional, em termos de recursos didáticos, tecnológicos e pedagógicos adaptados, bem como métodos de ensino e avaliação (Oliviera, 2021, p. 180).

Isto implica em dizer que a formação humana sensível às questões da inclusão é pauta urgente na formação superior para que possamos criar laços formativos iniciais com a docência e com os processos e convivência humana articulados aos contextos sociais reais e atuais, materializados em ações formativas de docentes e servidores técnicos num compromisso contínuo de participação e colaboração de todos para o bem comum, resultando em atividades de capacitação contínua e rodas de conversas, debates, palestras etc. que possam contribuir para o fim da discriminação e do preconceito. Além disso, destacam-se as necessidades de criação de atendimento, apoio e aconselhamento psicológico, didático e formativo aos estudantes e docentes, com intuito de atender as demandas dos desafios cotidiano da sala de aula e do contexto universitário.

As instituições de ensino consideradas inclusivas são as que aceitam todas as pessoas, independentemente das suas características individuais, adaptam as estratégias de ensino para que as necessidades educacionais individuais e coletivas sejam atendidas e consideram a singularidade dos indivíduos. Para que isso ocorra, são necessárias discussões mais efetivas no meio acadêmico como um todo, mas especialmente no fazer docente da sala de aula, ou seja, nas práticas pedagógicas que reverberam em mudanças de atitudes.

4 CONCLUSÃO

Diante do exposto, fica evidenciado que, no ensino superior, ainda existem entraves para inclusão, influenciados por questões culturais, políticas e socioeconômicas. No entanto, apesar desses entraves, evidencia-se que tem se ampliado o olhar para educação inclusiva nesse nível de ensino, tanto



pelo acesso quanto pela expansão de núcleos de acessibilidade e inclusão, bem como pelas preocupações cada vez mais presentes no corpo docente.

O docente atento às questões inclusivas cria na sua prática um arcabouço de conhecimentos e habilidades que o ajudam a receber e a conviver com a diversidade, contribuindo para criação de uma cultura de inclusão nos espaços universitários e redução do capacitismo.

As perspectivas lançadas com as políticas públicas de inclusão e acessibilidade têm construído um caminho possível e exequível para que toda a comunidade universitária se comprometa com um bem comum. Ainda há barreiras atitudinais e estruturais a serem vencidas dentro do espaço universitário. Todavia, vemos também como as tecnologias assistivas, a criação de núcleos de acessibilidade e permanência, as práticas pedagógicas e a busca por uma formação docente inclusiva têm pautado os mais variados discursos acadêmicos sobre o tema.

Desse modo, os encontros formativos contínuos para docentes do ensino superior e a implementação de núcleos de acessibilidade e inclusão em todos os *Campi* universitários correspondem a caminhos promissores para efetivação desse olhar, não apenas como um olhar de adaptação individual por parte do estudante com deficiência, mas, sim, com um olhar para o coletivo, para a preparação do corpo docente responsável por cada componente curricular, de maneira que a realidade institucional se adapte às necessidades educacionais específicas e diversas, contribuindo para construção de uma comunidade universitária que se empenhe em viabilizar vivências mais igualitárias e justas, interativas, democráticas, engajadas na formação humana e realmente inclusivas.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a toda equipe do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade de Pernambuco, em especial à equipe do NAI-Petrolina.



REFERÊNCIAS

BAPTAGLIN, L.A.; SOUZA, K.M. Inclusão na educação superior: uma revisão das produções atuais. In: Simpósio de ensino, pesquisa e extensão, XVI, 2012, Santa Maria, RS. Anais [...]. Santa Maria, RS: Unifra. 2012. Disponível: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5325.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação, SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Lei 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial [da] União, Brasília, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, DF: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: autorização. Brasília, DF: MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa incluir: acessibilidade na educação superior. Documento orientador. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programaincluirpdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Superior. Edital n.º 3, de 26 de Abril de 2007. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: SEESP/SESU, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/editalincluir_mec.pdf. Acesso em: 14 abri. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 24 ago. 2024.



BRASIL. Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). 2013b. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em: 25 mar 2025.

CARVALHO, J. L.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. Intersecções dialéticas do protagonismo da educação especial inclusiva no ensino superior do Brasil: discursos sobre a deficiência. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1208–1228, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68691. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68691>. Acesso em: 25 mar. 2025.

COSTA, J. M. D. M.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão De Estudantes Com Deficiência Na Educação Superior Na Perspectiva Da Gestão Universitária. *Educação em Revista*, v. 36, p. e208179, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kfPzhmPC3rCWMrDYm7LvSvf/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

FANTACINI, R. A. F.; ALMEIDA, M. A. Inclusão no ensino superior: produção científica do Programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCar. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e3208127, 2020. DOI: 10.14244/198271993208. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3208>. Acesso em: 4 abr. 2024.

FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL M.C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(27), 636-647, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006. acesso em: 13 fev. 2025.

LORANDI, J. M.; GESSER, M. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e 30/1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984686X68635. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68635>. Acesso em: 4 abr. 2024.

OLIVEIRA, G. K. A. P. Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UFBA. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34788/1/TESE%20GRACY%20KELLY%20ANDRADE%20PIGNATA%20OLIVEIRA.pdf> acesso em: 05 mar. 2025.

OLIVEIRA, R. Q. DE et al. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 299–314, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbec/a/p8wByDpCFKDtSL3SQDMTQWn/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PEREIRA, Chirlene Oliveira de Jesus; SANTOS, Ticiane Santana. Desafios e perspectivas na inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro: um relato de experiência. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, SP, v. 7, n. 2, p. 129–138, 2020. DOI: 10.36311/2358-8845.2020.v7n2.p129. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10680>. Acesso em: 25 mar. 2025.

RODRIGUES, E. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR. *Revista Faz Ciência*, [S. l.], v. 22, n. 36, p. 25, 2020. DOI: 10.48075/rfc.v22i36.25143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/25143>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SASSAKI, R. K. As sete dimensões da acessibilidade, São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019. 200p.



SILVA, J. C. DA.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 29, p. e2904, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/jK7sbFJxkRX4z3n9ZbcdwdJ/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

TOMELIN, Karina Nones et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 94 103, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2025.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. Campus Petrolina. Instrução Normativa N° 01/2024. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Petrolina: PE, 2024.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. Reitoria da Universidade de Pernambuco. Resolução CONSUN N° 017/2021. Dispõe sobre a Política de Acessibilidade e Inclusão Educacional da Universidade de Pernambuco. Disponível em: https://www.upe.br/images/RESOLUCAO_CONSUN_N_017_2021.pdf. Acesso em: 25 mar 2025.