A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONDIÇÕES E PERSPECTIVAS

Maria Fernanda Vilhena Mafra BAZON
Daniele LOZANO
Karla Carolina Vicente de SOUSA
Bianca LORENZI
Universidade Federal de São Carlos
Eixo 5
mariaf.vilhena@ufscar.br

Palavras-chave: Inclusão. Ensino superior. Deficiência.

Resumo

As políticas de inclusão foram ampliadas no Brasil a partir de acordos internacionais como a Declaração de Jomtien em 1990 e Declaração de Salamanca em 1994, a fim de atender às populações excluídas ou marginais da sociedade. Há vários documentos normativos que regulamentam ações que objetivam a promoção de condições básicas de acesso aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial no ensino superior. O presente estudo teve como objetivo analisar as condições de inclusão escolar de alunos com deficiência em uma universidade federal localizada na região sudeste. Para tanto, utilizando-se da abordagem qualitativa, foram analisadas respostas obtidas por meio de instrumentos de autopreenchimento sobre inclusão e acessibilidade. Participaram da pesquisa 19 docentes e 1 gestor. Os dados indicam que a instituição analisada não oferece condições ideais de acesso e permanência para alunos estes alunos. Verifica-se a falta de recursos eficientes e infraestrutura adequada, bem como a ausência de iniciativas institucionais voltadas à formação de docentes e técnicos para o atendimento desses estudantes. Além disso, os professores não possuem conhecimento claro sobre os fatores envolvidos no processo inclusivo, encontrando-se, consequentemente, despreparados para garantir a aprendizagem desse público.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Deficiência.

1. Introdução

A partir de documentos internacionais como a Declaração de Jomtien, elaborada em 1990, e a Declaração de Salamanca em 1994, políticas de inclusão começaram a ser implantadas no Brasil de forma mais contundente, como uma tentativa de atender às populações consideradas excluídas ou marginais na sociedade (Kassar; Arruda; Benatti, 2007). Essas políticas objetivam propiciar a educação democrática para todos, incluir o educando com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades e/ou necessidades educacionais especiais (NEE)[1] nas classes comuns do

[1] Consideramos essencial manter o termo Necessidades Educacionais Especiais como público alvo da Inclusão, em alguns pontos do trabalho, considerando que se trata de população mais abrangente que precisa

ensino regular em todos os níveis de ensino e, viabilizar o convívio com a diversidade e as diferenças culturais e individuais no espaço escolar (Oliveira, 2007).

Em 2025 foi instituído o Decreto 12.686 que trouxe as novas diretrizes para a Educação Especial Inclusiva, assegurando que o atendimento especializado se dará de forma transversal ao ensino comum e que a Educação Especial Inclusiva deve:

> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - reconhecimento do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; [...] V - oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais, em interação com os contextos educacionais; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes educacionais que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social [...]. (Brasil, 2025).

A inclusão no ensino superior brasileiro começou a ser mais debatida a partir da Constituição Federal de 1988 e desde então o Brasil tem alterado suas legislações em benefício à inclusão das pessoas com deficiência e/ou com NEE (Pereira; Albuquerque, 2017). Dentre os principais documentos governamentais que promovem a inclusão deste público neste nível de ensino estão: a Portaria nº 3.284/2003, o Decreto nº 5.296/2004, o Decreto nº 5.626/2005, o Decreto nº 7.611/2011; o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI; e a Lei nº 13.409/2016; Decreto 12.686 de 2025 (Cabral; Melo, 2017; Pereira; Albuquerque, 2017; Cantorani *et al.*, 2020; Costa; Pieczkowski, 2020; Brasil 2025).

Estes documentos regulamentam ações que objetivam a promoção de condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino (Brasil, 2003); a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação, e a inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (Brasil, 2005); reserva de vagas para as pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior (IFES) e em cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2016); o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES, garantindo a inclusão e a participação dessas pessoas na educação superior e a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação (Brasil, 2008, 2013).

---

de apoio e iniciativas para que nossa educação se configure como efetivamente democrática e inclusiva, ou seja, estamos considerando não apenas a população com deficiência, mas também a população negra, indígena, quilombolas, de diferenças linguísticas entre outros.

Se, por um lado, a legislação assegura, ainda que paulatinamente, o enfrentamento de barreiras de edificações, de espaços, de mobiliários e de equipamentos, por outro o seu provimento não assegura automaticamente o enfrentamento de barreiras vivenciadas pelo corpo docente, que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e dificultam a permanência dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial (Silva; Cymrot; D'Antino, 2012). Costa e Pieczkowski (2020) constataram em seu estudo que mudanças estruturais são mais evidenciadas que mudanças nas condições de aprendizagem dos estudantes.

Embora esteja ocorrendo um aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência e/ou NEE no ensino superior (Ciantelli; Leite, 2016), proporcionado pelos avanços normativos, os estudos de Moreira (2007), Pacifico e Martins (2017) e Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) evidenciam que ainda existem dificuldades e falhas na efetivação da educação inclusiva nesse nível de ensino. Dentre os empecilhos apontados pelos autores, estão: conhecimentos precários e despreparo dos docentes a respeito da temática e em lidar com esse público, não oferecendo as condições necessárias para que estes desenvolvam suas atividades acadêmicas; ausência de recursos e apoios educacionais tanto aos alunos quanto aos professores; falta de sensibilidade por parte dos professores; presença de barreiras arquitetônicas; carência de infraestrutura para trabalhar com este contexto. Garcia, Bacarin e Leonardo (2018, p. 38) ainda ressaltam que "[...] a efetivação da acessibilidade ao conhecimento não depende apenas de direitos garantidos em legislações, mas, sim, na quebra de paradigmas e preconceitos que ainda permanecem nos meios acadêmicos".

De modo geral, as instituições de ensino superior (IES) "[...] carecem de espaços de toda ordem para aprofundar e compreender o que seja uma educação que atenda às necessidades educacionais especiais dos alunos e, consequentemente, uma educação que rompa com o paradigma da exclusão" (Moreira, 2007, p. 267). Diante disto, esta pesquisa teve como objetivo analisar as condições de inclusão de alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial em uma universidade federal localizada na região sudeste do país no que tange à acessibilidade e as significações dos participantes sobre o processo inclusivo.

2. Fundamentação teórica

A base para a fundamentação teórica e a análise de dados deste trabalho foi constituída a partir de um levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados da SciELO. Iniciamos descrevendo os estudos que abordam a inclusão no ensino superior,

como o de Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014), cujo objetivo foi construir e aplicar um instrumento para avaliar a satisfação de alunos com deficiência no ensino superior.

O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos e contou com a participação de 18 pessoas com deficiência. Os autores avaliaram o nível de satisfação em relação aos fatores: estrutural, operacional, psicoafetivo e atitudes diante de obstáculos. Quanto ao fator estrutural, 50% da amostra tende à satisfação, 25% tende à insatisfação e 25% está satisfeita. Quanto ao fator operacional, 25% está insatisfeita, 50% tende à insatisfação e 25% está satisfeita. Quanto ao fator psicoafetivo, 25% tende a satisfação e 75% está satisfeita. Quanto às atitudes perante os obstáculos, 25% apresentam certa neutralidade ou preferência para a omissão, enquanto que 75% têm atitudes positivas. Em relação ao fator estrutural: observa-se variância nas respostas aos itens e nas medianas, indicando que o tipo de deficiência e seu grau de mobilidade influenciam na resposta. O fator operacional apresentou um alto percentual de respostas em branco, e dentre os participantes que responderam, a insatisfação dos alunos com deficiência auditiva foi maior, principalmente na comunicação com os professores e nas aulas. Quanto ao fator psicoafetivo, os participantes percebem mais um sentimento de apoio vindo por parte dos colegas do que dos professores. Em relação ao conhecimento da legislação sobre acessibilidade e a NBR 9050/2004 da ABNT, apenas 3 participantes relataram que conhecem muito, sendo possível verificar que as pessoas com deficiência visual apresentaram menor nível de satisfação.

O estudo de Pletsch e Leite (2017), teve como objetivo retratar o estado da arte da produção científica que envolve a participação de pessoas público-alvo da Educação Especial no ensino superior. As autoras delimitaram como campo investigativo o levantamento das produções científicas publicadas na base de dados Scientific Eletronic Library Online (SciELO-Brasil), no período de 2008 a 2016. Foram localizados 20 artigos que abordavam a temática da inclusão do ensino superior (sendo um deles excluído por não apresentar vinculação com a especificidade da temática investigada). Os 19 artigos da amostra foram organizados em um conjunto de três categorias, sendo elas: Revisão de Políticas, estudos e experiências de inclusão no ensino superior (com oito produções); Formação e suportes pedagógicos oferecidos para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior (com cinco produções); Mapeamento e trajetórias de pessoas com deficiência no ensino superior (com seis produções).

Cabral e Melo (2017) construíram um panorama nacional que pudesse vislumbrar a representatividade dos caminhos percorridos pelos Núcleos de Acessibilidade das instituições federais de ensino superior brasileiras, particularmente

no que se refere ao período de 2005 a 2014. Participaram 54 Universidades Federais Brasileiras, em que foi aplicado um questionário online aos coordenadores de Núcleos de Acessibilidade. Dos coordenadores, 34 afirmaram que suas instituições possuem normativas ou regulamentos institucionais que garantem atendimento educacional voltado ao público-alvo da Educação Especial. Em relação a estrutura e acessibilidade física, 69% dos coordenadores alegaram haver acessibilidade parcial no entorno dessas estruturas e 28% dos participantes indicaram haver plena acessibilidade. No que se refere a equipe de profissionais, foi sugerida a escassez de profissionais com formação específica. Sobre o público-alvo atendido pelos Núcleos de Acessibilidade, 39% das instituições atendem somente pessoas com deficiência; 37% pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou com altas habilidades/superdotação; 20% pessoas com deficiência e/ou TGD; 4% pessoas com deficiência e/ou pessoas com altas habilidades/superdotação. Por fim, sobre as demandas e desafios revelados nacionalmente os aspectos mais comentados foram: 89% indicaram a insuficiência no número de profissionais e 63% declararam falta de sensibilização e de conhecimento pelos docentes para atuarem com o PAEE.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011), por sua vez, abordaram as políticas inclusivas inseridas na educação brasileira a partir da década de 1990 para os alunos com NEE. Participaram desta pesquisa sete alunos com alguma deficiência que estavam matriculados no Campus de Curitiba, da Universidade Federal do Paraná. Foi realizada entrevista semiestruturada, com o intuito de analisar a trajetória de ingresso e permanência dos entrevistados na Universidade. Apenas um dos alunos entrou na universidade antes da aprovação da resolução que visa aprimorar as políticas de ingresso e de permanência de pessoas com deficiências, garantindo uma vaga suplementar para estudantes com deficiência. Sobre as condições de permanência desses estudantes, dois relataram que enfrentaram dificuldades no primeiro ano da graduação, com um índice de aproveitamento menor que 50%. Foi observado nos relatos, que um dos fatores que ajudou o percurso acadêmico dos estudantes foram as adaptações e recursos utilizados por professores na sala de aula. Todos os depoimentos dos estudantes sugerem melhorar as ações da universidade, além de enfatizarem a necessidade da Universidade em aprimorar principalmente a acessibilidade física.

O trabalho de Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) teve como objetivo verificar como os alunos com deficiência e/ou NEE de uma IES pública, de uma cidade no interior do Paraná, percebem as reais condições de acesso e permanência na universidade e

correlacionar isso às políticas públicas alusivas a esse nível de ensino. Participaram do estudo cinco alunos com deficiência da instituição envolvida. Desde 1994, a instituição possui um Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade, que atende as pessoas com NEE. Uma das contribuições desse programa foi a participação na elaboração da Resolução n.º 032/1997-CEP, que estabeleceu as regras sobre a adaptação das provas do vestibular para esse público. Um detalhe que chama a atenção, nessa resolução, é o fato de nem mencionar a deficiência intelectual. Dos 5 participantes da pesquisa, 2 utilizaram esse atendimento especial na prova e relataram que os recursos necessários para a realização das mesmas foram atendidos de acordo com as suas especificidades e possibilitou maior segurança em sua execução. Apesar das políticas públicas nacionais garantirem adequações de ambiente e acessibilidade arquitetônica, a instituição estudada não apresenta um planejamento de adequação total da universidade relacionado à urbanização, mobiliários e componentes técnicos. As adaptações são feitas de acordo com a necessidade de algum aluno em específico e no espaço que ele utiliza, embora os alunos entrevistados pontuaram que essa acessibilidade ainda não está sendo garantida.

A pesquisa de Castro e Almeida (2014) buscou identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, com o intuito de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior. Fizeram parte da pesquisa 13 universidades, nas quais haviam mais de 20 estudantes com deficiência matriculados. Assim, os participantes selecionados foram 12 coordenadores de serviços de Apoio Especializado aos alunos com deficiência e 30 alunos com deficiência. Das 13 universidades analisadas, 9 possuem serviço específico de apoio aos alunos com deficiência; 3 oferecem apoio, porém não específico; e 1 não dispõe de nenhum tipo de serviço institucionalizado. Nos discursos dos alunos foi enfatizado sobre barreiras impostas para a permanência nas universidades, tanto arquitetônicas quanto comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Em relação aos “facilitadores de permanência” o mais enfatizado pelos estudantes foi um serviço de apoio.

Ponso (2025) elaborou análise documental de 59 Resoluções de Políticas Linguísticas, documentos oficiais publicados pelos Conselhos Superiores das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior entre 2018 e 2023 em decorrência de diretrizes do Ministério da Educação para que as IFES pudessem participar do Programa Idiomas Sem Fronteiras. A autora constatou que o principal objetivo destas políticas linguístas era a internacionalização deixando de lado os direitos de linguísticos

da população surda refugiados e povos originários, mais uma vez mostrando que a inclusão no ensino superior ainda passa por dificuldades em diferentes esferas.

Diante da explanação destas pesquisas e do aumento de alunos com deficiência e/ou NEE no ensino superior, garantido pelos avanços normativos, e da necessidade de estudos sobre a temática, buscamos descrever nossos dados de forma a favorecer não apenas a democratização do acesso, mas também as condições de permanência e aprendizagem neste nível de ensino.

3. Metodologia

Para atender ao objetivo do trabalho, a metodologia pautou-se tanto na análise de documentos oficiais que tratam de premissas e orientações para efetivação da inclusão na instituição envolvida, visando mapear as ações que influenciam a inclusão dos alunos, quanto na abordagem qualitativa de pesquisa proposta por Gonzalez-Rey (2002), buscando o entendimento das significações dos sujeitos envolvidos no processo inclusivo.

A coleta de dados para este estudo ocorreu de duas formas, sendo elas: um levantamento de documentos normativos sobre inclusão e por meio da aplicação de instrumentos de autopreenchimento (IAPs). Para tanto, seguimos as normativas éticas da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, incluindo a entrega a todos os participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo aprovada pelo Comitê de Ética da instituição envolvida.

A pesquisa contou com 20 participantes, sendo 19 docentes e 1 gestor. Para integrar a pesquisa, os participantes precisavam atender aos seguintes critérios: ser docente ou gestor da instituição envolvida no momento da coleta de dados; concordar em participar do estudo; e, no caso dos docentes, atuar na instituição por mais de um ano.

A coleta de dados dos participantes se deu por meio de IAPs via web, onde constavam a apresentação da pesquisa, juntamente com o convite para participar da mesma, e questões, tanto abertas quanto fechadas, sobre inclusão e acessibilidade. A aplicação dos IAPs aos participantes serviu de subsídio para um mapeamento das condições de inclusão e acessibilidade presentes na instituição e das significações sobre o processo inclusivo.

As respostas dos IAPs foram analisadas por meio do levantamento de indicadores de motivos e necessidades presentes nas respostas dos sujeitos, assim como o proposto por González-Rey (2002). Com essa estratégia, entende-se que é possível abordar a partir do todo, dando relevância às objetivações do todo, às

contradições e às singularidades dos sujeitos, possibilitando, assim, uma maior aproximação dos sentidos dos fenômenos investigados.

4. Resultados e discussões

Para iniciarmos a apresentação e a discussão dos resultados, descreveremos a caracterização dos participantes. Em relação ao ano de ingresso destes na universidade, 1 docente ingressou na entre o ano de 2000 e 2005, 5 ingressaram entre 2006 e 2010, 10 ingressaram entre 2011 e 2015, e 4 ingressaram entre 2016 e 2020. Todos os sujeitos são pós-graduados, sendo 1 em biologia vegetal; 5 em educação; 1 em educação em saúde; 1 em genética, bioquímica e neurociências; 1 em ciências sociais, 1 em filosofia; 2 em ciências de alimentos; 1 em estatística e experimentação agropecuária; 1 em ciências da saúde; 1 em pediatria; 1 em psicologia; 2 em ensino de ciências; e 2 não especificaram a área.

No que tange a temática da acessibilidade, a partir das respostas dos entrevistados, é possível notar que a IES estudada não está em condições ideais para garantir o acesso pleno e a permanência dos alunos com deficiência e/ou NEE. Questionados sobre a eficiência dos recursos existentes no campus para a inclusão de alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial, apenas um dos 20 participantes da pesquisa considerou que os mesmos são eficientes e 3 consideram que são parcialmente. De modo geral, as justificativas sobre parcialmente ou não considerar os recursos existentes eficientes são que estes são escassos, não contemplam todas as deficiências e apresentam defeitos; a infraestrutura do campus é inadequada; e faltam profissionais especializados para a utilização dos recursos.

Quanto aos recursos existentes no campus, piso tátil foi citado por 12 participantes; profissional para elaborar materiais por 10; lupa por 7; lupa eletrônica por 2; livros em Braille por 4; livros com tipo ampliado por 3; DosVox no Laboratório de Informática de Graduação por 2; rampas de acesso por 17; portas para cadeirantes por 12; corrimões adaptados por 8; elevadores por 13; intérprete de Libras por 17; máquina Braille e impressora Braille foram citadas por apenas 1 participante. A discrepância na quantidade de vezes em que cada recurso foi citado demonstra o desconhecimento dos participantes sobre os requisitos de acessibilidade e os recursos existentes na instituição. Este fator também foi perceptível em pesquisa similar desenvolvida por Godoy *et al.* (2019) em outra IFES da região sudeste, o que pode demonstrar que os docentes das instituições quando não atendem alunos elegíveis aos serviços da Educação Especial em suas disciplinas ou não são de áreas de atuação próximas a esta temática pouco conhecem os recursos necessários e existentes para a inclusão.

Além disso, ao investigarem os Núcleos de Acessibilidade de universidades no país, Cabral e Melo (2017) identificaram avanço no sentido de implantação de estruturas de apoio, porém também notaram precarização de profissionais especializados, acessibilidade e formação docente, refletindo cenário nacional no qual a IES a qual realizamos nossa pesquisa não se diferenciou.

Posteriormente, perguntamos se eles consideravam o *campus* acessível para alunos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, 8 dos 20 participantes afirmaram que sim e 5 afirmaram que parcialmente. Embora considerem que o campus seja acessível ou parcialmente acessível, muitos apresentaram ressalvas como recursos incompletos e estrutura inadequada, que vai ao encontro das justificativas de alguns dos participantes que não consideram o *campus* acessível.

É contraditório que os participantes considerem o *campus* acessível mesmo com tantas falhas que não resultam na remoção das barreiras que limitam ou impedem a participação destes alunos no ensino superior. Vale destacar que os entrevistados, majoritariamente, consideraram apenas os recursos físicos, ignorando todas as outras necessidades que não são contempladas somente com estes recursos. Concordamos com Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014) e Castro e Almeida (2014) que evidenciam que, as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência e/ou NEE requerem, além de construções de espaços acessíveis, recursos pedagógicos, informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional.

No que se refere às significações sobre o processo inclusivo, os participantes foram questionados sobre o que entendem por inclusão e, de modo geral, o exposto pelos 18 participantes que responderam tal questão foram semelhantes entre si. Os elementos mais comuns destacados por eles foram: garantia de acesso; oportunidades iguais de aprendizagem; remoção de barreiras; e potencializar o desenvolvimento.

De modo geral, as falas dos entrevistados vão ao encontro da política inclusiva que vem sendo estabelecida no país, já que tem como base que todos devem ter oportunidade à educação democrática, pública e de qualidade, de forma a superar a exclusão de pessoas elegíveis aos serviços da Educação Especial e pressupõe que a inclusão só é possível mediante mudanças que proporcione as mesmas condições de oportunidades a todos (Oliveira, 2007). Isso evidencia que os participantes possuem um certo conhecimento dos objetivos da inclusão, porém, ao considerarmos as respostas analisadas anteriormente, é notável que eles não possuem entendimento claro sobre os fatores envolvidos no processo inclusivo, o que converge com a revisão realizada por Pletsch e Leite (2017) no qual demonstram que a maior parcela compreende a inclusão

pela garantia de acesso, porém desconhecem os aspectos relacionados a permanência e efetivação das condições para estes estudantes terem uma formação sólida..

Dessa maneira, tivemos das 18 respostas, apenas 3 que mencionaram a garantia de permanência destes alunos na universidade. Estes dados sugerem que os participantes não consideram as condições de permanência um elemento fundamental para a efetivação da inclusão, pois a maioria se limitou apenas à garantia do acesso. Isso pode trazer consequências preocupantes à prática desses profissionais diante de alunos com deficiência e/ou NEE, visto que o papel dos professores é crucial para o processo inclusivo, como demonstrado por Moreira, Bolsanello e Seger (2011). No estudo das autoras, alunos com deficiência relataram que um fator essencial para as condições de permanência dos mesmos são as adaptações e recursos utilizados pelos docentes nas aulas.

4. Considerações finais

Este trabalho buscou analisar os dados sobre as condições de inclusão de alunos com deficiência e/ou NEE no ensino superior, visando compreender o papel das ações e práticas institucionais que favorecem ou não a inclusão. O objetivo foi alcançado de maneira satisfatória, visto que os dados obtidos nos permitiram um panorama das condições oferecidas pela instituição, sendo possível identificarmos quais recursos e ações eram disponibilizados aos estudantes com deficiência e/ou NEE.

A partir dos resultados obtidos notamos que há diversos desafios para o processo inclusivo na instituição de ensino superior estudada. Os recursos existentes na IFES não proporcionam condições ideais de acesso e permanência aos alunos, visto que são escassos e muitas vezes inadequados. As iniciativas existentes na instituição são pouco incentivadas e pouco conhecidas pelos docentes, o que demonstra que ainda são precárias.

Ao analisarmos as declarações, podemos destacar que embora possuam um entendimento sobre os objetivos da inclusão, a maioria dos participantes possuem um conhecimento superficial sobre os fatores envolvidos no processo inclusivo, como acessibilidade; recursos pedagógicos; condições de permanência e responsabilidade docente. Isso pode refletir como a falta de iniciativas e de matérias voltadas especificamente para os processos inclusivos durante a graduação, formam profissionais despreparados para lidar com a diversidade de alunos que irão encontrar durante suas carreiras.

Tendo em vista a ampliação do acesso ao ensino superior a pessoas com deficiência e/ou NEE, garantida em leis, e as condições precárias de inclusão que constatamos com este estudo, reforçamos a necessidade de mais pesquisas que visem

analisar as condições de inclusão no ensino superior e considerar como está sendo a concretização dos dispositivos legais neste nível de ensino.

Por fim, concordamos com Moreira (2007), que destaca que a busca por melhores condições de ingresso aos alunos com necessidades educacionais especiais é de extrema importância, mas ela não garante a permanência destes alunos na instituição. Sendo assim, é urgente que as ações da instituição e dos agentes educacionais sejam repensadas para que ocorra a efetivação da inclusão e a democratização do ensino superior.

5. Referências bibliográficas

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. *Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições*. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, [2003]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento orientador:* Programa Incluir – acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2013]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 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.* Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 22 de julho de 2025. *Regulamenta a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, para dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 20 mai. 2026.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 3, p. 55-70, dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.41046. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-55.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

CANTORANI, J. R. H. *et al*. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei nº 13.409. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 2020.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, jun. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/03.pdf. Acesso em: 21 mai. 2020.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Rev. bras. educ. espec.,* Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, set. 2016.

COSTA, J. M. de M.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão universitária. *Educ. ver.*, Belo Horizonte, v. 36. 2020.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, número especial, p. 33-40. 2018.

GONZÁLEZ-REY, F. *Sujeto y subjetividad:* una aproximación histórico-cultural. México: Editora Thomson, 2002.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Avaliação (Campinas),* Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar. 2014.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.* Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. *In*: JESUS, D. M. de *et al*. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 261-270.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco*. Educ. rev.,* Curitiba, n. 41, p. 125-143, set. 2011.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40.

PACIFICO, M. V. D.; MARTINS, N. da S. C. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: um desafio para a universidade. *Multitemas,* Campo Grande, v. 22, n. 52, p. 67-91, jul./dez. 2017.

PEREIRA, C. E. C.; ALBUQUERQUE, C. M. P. A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 3, p. 27-41, dez. 2017.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 3, p. 87-106. 2017.

PONSO, L.C. Resoluções de políticas linguísticas no marco das políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: uma análise documental. *Gargoatá* v. 30, n. 66, 2025.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.,* Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, dez. 2012.