Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSal. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

O48 Oliveira, Joelma Cerqueira de
Caminhos que buscam acesso: desafios e permanências de estudantes com deficiência – um olhar sobre a UCSal / Joelma Cerqueira de Oliveira. Salvador, 2025.
29f.

Supervisora: Profa. Dra. Maina Pirajá Silva.

Relatório Final (Pós-Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Pós-Doutorado em Território, Ambiente e Sociedade.

1. Educação Inclusiva 2. Acessibilidade 3. Ensino Superior 4. UCSal 5. Aluno com Deficiência I. Silva, Maina Pirajá – Supervisora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU: 378.4-056

CAMINHOS QUE BUSCAM ACESSO: DESAFIOS E PERMANÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA – UM OLHAR SOBRE A UCSAL

Joelma Cerqueira de Oliveira
Doutora em Ciências Aplicadas a Dinâmicas
Territoriais, de Ambiente e Sociedade/UCSal
Funcionária Pública da Prefeitura Municipal do Salvador
joelma.oliveira@ucsal.edu.br

Maina Pirajá Silva
Doutora em Geografia/UFBA
Professora dos programas de pós-graduação em Território,
Ambiente e Sociedade e Políticas Sociais e Cidadania/UCSal
maina.silva@ucsal.br

RESUMO

O estudo investigou a inclusão educacional no ensino superior a partir da realidade da Universidade Católica do Salvador (UCSal), analisando marcos teóricos e legais relacionados à educação inclusiva e à acessibilidade, bem como os desafios e práticas institucionais voltadas aos estudantes com deficiência. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, utilizou revisão bibliográfica e documental, além de questionários aplicados a alunos, docentes e coordenadores. A análise de conteúdo, orientada pela metodologia de Bardin (2020), evidenciou que, embora existam avanços legais e algumas iniciativas institucionais, persistem barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais e organizacionais que comprometem a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes. Os resultados revelaram um cenário em transição, no qual práticas inclusivas emergem, mas ainda convivem com lacunas significativas, ressaltando a necessidade de políticas mais consistentes, maior engajamento da comunidade acadêmica e o fortalecimento da diversidade como princípio estruturante da vida universitária.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Acessibilidade. Ensino superior. Aluno com deficiência. UCSal.

ABSTRACT

This study investigated educational inclusion in higher education based on the reality of the Universidade Católica do Salvador (UCSal), analyzing theoretical and legal frameworks related to inclusive education and accessibility, as well as the challenges and institutional practices specific to students with disabilities. The research, with a qualitative and exploratory approach, used bibliographic and documentary review, in addition to questionnaires applied to students, teachers, and coordinators. The content analysis, guided by Bardin's methodology (2020), showed that, although there are legal advances and some institutional initiatives, physical, pedagogical, attitudinal, and organizational barriers persist that compromise the permanence and academic success of these students. The results revealed a scenario of transition, in which inclusive practices emerge but still coexist with significant gaps, highlighting the need for more consistent policies, greater engagement of the academic community, and the strengthening of diversity as a structuring principle of university life.

Keywords: Inclusive education. Accessibility. Higher education. Student with disabilities. UCSal.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cenário educacional contemporâneo é marcado cada vez mais por uma crescente necessidade de inclusão e acessibilidade no ensino. A inclusão nas escolas e universidades visa proporcionar um ambiente em que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam aprender e a se desenvolver intelectualmente e profissionalmente.

A presença de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior representa um avanço significativo em direção à diversidade e à igualdade de oportunidades. No entanto, a efetiva inclusão desses alunos envolve superar uma série de barreiras que vão além das adaptações físicas e pedagógicas.

A partir da década de 1980 marca o prelúdio da legislação que se expressa em várias leis e proposições legais. Ressalta-se a Lei Federal Brasileira de Inclusão (LBI) N° 13.146/15, cujo foco, através do Estatuto da Pessoa com Deficiência, é assegurar e instituir uma série de direitos e liberdade visando à promoção da plena inclusão e o exercício de sua cidadania.

É entendido a pessoa com deficiência como "[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, [...] que pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas." (Brasil, 2015, s.p). Com isso, a acessibilidade escolar deve transitar por vários setores e cabe a instituição de ensino superior adaptar-se as variadas realidades.

Além desta lei, temos outras tão importantes quanto. Um exemplo é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que equipara o ensino e o conhecimento escolar, proposto pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e com o Plano Nacional da Educação - PNE (2014).

Por meio destas leis e das medidas inclusivas, a instituição de ensino pode atuar como espaço de combate à discriminação e os preconceitos, além de propiciar uma educação mais humanizada, pois a pessoa com deficiência pode ser estimulada conforme suas potencialidades. Entretanto, na prática, essa situação é mais complexa, porque a inclusão efetiva transita por vários fatores que estão aquém das medidas legislativas. Segundo Mazzota (1996, p. 15), "a educação especial tem sido com grande frequência interpretada como um apêndice indesejável", nesse sentido, muitos estudantes estão "apenas ocupando cadeiras" na falsa inclusão promovida por uma estrutura que não possibilita o aprendizado efetivo.

Primeiramente, é crucial reconhecer que os graduandos com deficiência enfrentam desafios multifacetados que podem impactar sua experiência acadêmica e sua permanência nas

universidades. Esses desafios incluem a obstáculos de infraestrutura, falta de recursos adequados, deficiência na formação de professores e no apoio psicopedagógico, bem como barreiras atitudinais e preconceitos. Esses fatores podem contribuir para a dificuldade de adaptação e o eventual abandono dos cursos, comprometendo a igualdade de acesso e o potencial acadêmico desses estudantes.

Além dos desafios, é essencial compreender as particularidades e necessidades específicas dos graduandos com deficiência, especialmente no recorte proposto, a Universidade Católica do Salvador UCSal, localizada na capital do estado da Bahia, uma cidade com características socioculturais e econômicas diversas.

A UCSal, instituição respeitada e tradicional de Salvador, foi fundada em 1961. De natureza confessional, comunitária, filantrópica e sem fins lucrativos, é mantida pela Associação Universitária e Cultural da Bahia (AUCBA), presidida pelo Arcebispo de São Salvador, Cardeal Dom Sérgio da Rocha, que também atua como Grão Chanceler da universidade. Possui diversos cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, concentrados no Campus de Pituaçu (Figura 1).

Figura 1 – Imagem de satélite com a localização da UCSal em Salvador - 2025

Fonte: Google Earth Pro (2025).

A escolha por analisar apenas uma universidade se deve ao tempo reduzido para a execução desta investigação, desenvolvida no âmbito de um estágio pós-doutoral com duração de um ano no Programa de Pós-graduação em Território, Ambiente e Sociedade na mesma instituição.

Nesse sentido, estudar essas questões permitiu identificar melhores práticas e áreas que necessitem de melhorias, oferecendo dados valiosos para a formulação de políticas sociais e estratégias institucionais que promovam um ambiente universitário mais inclusivo. Ao entender os entraves específicos enfrentados por esses alunos, professores e coordenadores, será possível desenvolver intervenções mais eficazes, desde melhorias na infraestrutura e adequações curriculares, até a promoção de um ambiente mais acolhedor e livre de preconceitos.

No cerne desse contexto, esse estudo teve como objetivo entender e analisar os desafios e entraves enfrentados por graduandos com deficiência na UCSal, e de que forma esses obstáculos impactam na sua permanência e sucesso acadêmico, buscando explorar as barreiras físicas, pedagógicas, sociais e institucionais que influenciam negativamente a experiência acadêmica desses estudantes com deficiência, assim como identificar as lacunas nas políticas de inclusão e os suportes oferecidos pela instituição de ensino superior.

Metodologicamente, trazer essa discussão para o âmbito universitário é um desafio, pois é um processo complexo que imbrica em vários aspectos, desde socioemocionais a didáticos. Para tanto, o desenvolvimento do trabalho ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa, que possibilita analisar comportamentos e as interações de determinados fenômenos, além de ser um estudo exploratório, visando ampliar a compreensão sobre a temática, identificando elementos, percepções e relações que contribuam para a construção de análises preliminares. Trata-se de uma abordagem flexível, que permite ajustes ao longo do processo investigativo e favorece a compreensão aprofundada da realidade estudada.

Foram também realizadas: pesquisas bibliográficas e documentais para a construção de um arcabouço teórico-conceitual que viabilizou a análise pretendida. Coleta de dados por meio de questionários, com perguntas objetivas e subjetivas. O processo ocorreu de forma remota (através do Google Formulário). Participaram da pesquisa os alunos com deficiência que cursam os cursos de graduação matriculados na UCSal no semestre 2025.1, assim como professores e coordenadores das escolas e/ou profissionais de apoio à inclusão, sendo que todas as atividades ocorreram em horário oposto as aulas, sem comprometer o andamento das atividades do currículo normal. O tempo previsto para responder o questionário foi de aproximadamente quinze minutos.

A análise dos dados seguiu a metodologia de Bardin (2020) – Fase de pré-análise: os conteúdos dos questionários foram organizados em um único *corpus* textual para ser submetido aos procedimentos de análise com atenção à dependência e aderência aos objetivos e fundamentação propostos na pesquisa; fase de exploração do material: processo que demandou uma operação sistematizada de tratamento do conteúdo textual com marcação das evidências

identificadas por padrões de análises, dando início ao processo de codificação, conforme aderência à determinadas especificidades; fase de tratamento, inferência e interpretação dos resultados: o processo de análise empregado consolidou a presença de grupos de variáveis que, de algum modo, responderam à temática principal do trabalho.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) da UCSal e seguiu rigorosamente as diretrizes éticas para observações com seres humanos, conforme as normas estabelecidas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes.

O artigo está dividido em duas seções, além das considerações iniciais e finais. Essas duas seções que articulam, de forma complementar, os fundamentos teóricos-conceituais da inclusão educacional e a análise empírica realizada na UCSal. A primeira seção, "Inclusão Educacional no Ensino Superior", apresenta um panorama conceitual e normativo composto por três subseções: a discussão sobre as pessoas com deficiência e o direito à educação; a análise da acessibilidade nas instituições de ensino superior; e os principais desafios e perspectivas que permeiam a inclusão nesse nível de ensino. A segunda seção, "Entre Desafios e Conquistas: Um Olhar sobre os Estudantes com Deficiência na UCSal", volta-se à realidade da instituição investigada, aprofundando as percepções dos coordenadores sobre a educação inclusiva, a atuação docente diante dos desafios de inclusão e permanência dos graduandos com deficiência e, por fim, o olhar dos próprios estudantes sobre suas experiências acadêmicas. Juntas, essas partes permitem compreender tanto o arcabouço que orienta a inclusão no ensino superior quanto as práticas, tensões e possibilidades que se manifestam no cotidiano universitário.

2 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Para além de um escrito acadêmico, tratar do processo de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, especialmente no campo da educação, representa um dos principais desafios contemporâneos. No ensino superior, esse desafio se intensifica, exigindo esforços ainda maiores para garantir a equidade. Apesar dos avanços legais e sociais, muitos ainda tratam a inclusão de forma superficial, ignorando a necessidade de transformações profundas nas instituições de ensino. Nesse contexto, torna-se essencial reconhecer e valorizar a diversidade dos estudantes, assegurando condições reais de acesso, participação efetiva e aprendizagem de qualidade para todos.

Para caracterizar a discussão, cabe aqui destacarmos que, de acordo com a Nota Técnica nº 4 (Brasil, 2014, s.p.), constitui-se como público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

> I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Segundo Hostins e Jordão (2014, p. 4), ainda hoje os currículos para alunos com deficiência são organizados da seguinte forma:

> A partir de pressupostos inatistas ou comportamentais, centrados nas atividades perceptomotoras e funcionais, negligenciando, com raras exceções, suas capacidades cognitivas e, consequentemente, seus processos de elaboração conceitual.

Ainda assim, o currículo que lhes é oferecido teria bases fundamentadas na falta de condições que esses sujeitos teriam para aprender, contribuindo para seu alijamento e reforçando o controle social, que, de acordo com Young (2007, p. 12), "[...] se exprime através das diversas formas pelas quais se processa a deliberação curricular, ou seja, a tomada de decisões relativas à concepção, à organização e à realização do currículo."

Para Mantoan (2015) "a inclusão escolar não se configura como um favor aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mas sim como o reconhecimento do direito inalienável à educação." A autora reforça que a inclusão não pode ser entendida como caridade, mas como um princípio de justiça social, que exige práticas pedagógicas capazes de atender a todos os estudantes, sem exclusões ou adaptações meramente superficiais. Para tanto, é necessário promover mudanças estruturais, metodológicas e atitudinais, de modo que o ambiente educacional acolha genuinamente as diferenças.

É importante salientar que a simples matrícula de estudantes com deficiência não garante sua efetiva inclusão. A permanência e o sucesso acadêmico desses alunos dependem de adaptações reais no espaço físico, nos métodos de ensino e na formação docente. Assim, a inclusão só se concretiza quando há compromisso institucional com a transformação do ambiente universitário em um espaço de respeito à diversidade e de promoção da aprendizagem para todos.

Portanto, a educação superior desempenha importante papel estratégico na inclusão social, uma vez que é por meio dela que se consolidam conhecimentos, habilidades e oportunidades que impactam diretamente a participação cidadã e a inserção no mercado de trabalho. Ao incluir estudantes com deficiência, as universidades não apenas cumprem o direito à educação, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais plural, democrática e igualitária.

No que se refere aos conceitos de integração e inclusão, Mantoan (2015) também destaca que, embora os termos possam parecer semelhantes, expressam realidades distintas. A integração escolar pressupõe a adaptação do aluno ao modelo educacional vigente, com ajustes pontuais, mantendo a estrutura tradicional da escola. Assim, o estudante permanece em posição de desvantagem, pois a responsabilidade de se adaptar é dele. Por outro lado, a inclusão transfere para a instituição o dever de se reorganizar para atender a todos, independentemente das diferenças e necessidades específicas dos estudantes.

Relvas (2009, p. 11) sugere que:

> [...] conhecer o processo da aprendizagem se tornou um novo desafio para os professores, e o ambiente desta especificidade é a sala de aula. É preciso reconfigurar este lugar de forma que se possa promover uma maior convergência entre ciência, aprendizagem, ensino e educação.

Compreendemos que, dessa forma, o professor terá os conhecimentos necessários para elaborar programas de ensino e as flexibilizações curriculares e pedagógicas adequadas ao desenvolvimento do seu educando de forma mais assertiva e concreta. Esta percepção é fundamental para compreender que garantir o acesso de pessoas com deficiência à universidade é apenas o primeiro passo. A verdadeira inclusão exige mudanças profundas que, muitas vezes, são negligenciadas nos processos de integração. A inclusão busca, sobretudo, a melhoria da qualidade do ensino e a oferta de um ambiente educativo que promova a autonomia, a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. Nesse sentido, a inclusão no ensino superior ultrapassa a simples obediência à legislação, constituindo-se como um compromisso ético com a transformação social.

2.1 Pessoas com deficiência e o direito à educação

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define deficiência como um conceito abrangente que engloba limitações físicas, sensoriais, intelectuais e mentais, decorrentes da interação entre condições de saúde e fatores contextuais, sejam eles de ordem ambiental ou pessoal. Seguindo essa linha, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº

13.146/2015), anteriormente mencionada, descreve a pessoa com deficiência como aquela que apresenta impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diferentes barreiras, podem dificultar sua plena e efetiva participação na sociedade em condições de igualdade.

Essa visão representa uma mudança significativa de paradigma: a deficiência deixa de ser entendida apenas como uma limitação individual e passa a ser vista como resultado da relação entre o indivíduo e um ambiente social que impõe barreiras. Autores como Mantoan (2015) e Sassaki (1997) corroboram essa perspectiva, ao enfatizar que a verdadeira inclusão educacional exige a remoção de barreiras físicas, metodológicas e atitudinais que dificultam a aprendizagem e a interação. Da mesma forma, Stainback e Stainback (1999) defendem que a escola inclusiva deve acolher todos os estudantes, adaptando suas práticas e estruturas, valorizando a diversidade como um elemento de enriquecimento, e não como uma dificuldade a ser corrigida. Assim, a concepção atual de deficiência está intimamente relacionada ao compromisso com ambientes educacionais mais acessíveis, acolhedores e equitativos.

No Brasil, o direito à educação das pessoas com deficiência é amplamente assegurado por um conjunto robusto de legislações e políticas públicas. A Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 208, inciso III, e 227, estabelece o dever do Estado em garantir educação de qualidade a todos, assegurando atendimento especializado às pessoas com deficiência. A Lei nº 7.853/89 institui normas gerais para o apoio às pessoas com deficiência, incluindo diretrizes educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96), em seu artigo 58, define a educação especial como modalidade transversal, a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Corroborando com esse arcabouço legal, o Decreto nº 3.298/99 regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecendo critérios para o atendimento educacional. A Portaria MEC nº 1.679/99 cria o Programa Educação Inclusiva, fomentando práticas pedagógicas adaptadas. Já a Lei nº 10.098/00 e a Lei nº 10.048/00 tratam, respectivamente, da acessibilidade e do atendimento prioritário às pessoas com deficiência, incluindo o ambiente educacional.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) estabeleceu metas para a inclusão, reforçadas posteriormente pelo Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis de Acessibilidade, e pelo Decreto nº 6.571/08, que determina a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares. O Decreto nº 6.949/09, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, incorporada com status constitucional, reafirma o direito à educação inclusiva como prioridade do Estado brasileiro.

Mais recentemente, a Lei nº 13.005/14, que estabelece o PNE 2014–2024, incluiu metas específicas para a ampliação do acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, como a meta 4, que trata da universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, e a meta 12, voltada à inclusão no ensino superior. A Lei nº 13.146/15 – LBI, como já citado, reforça todas essas garantias ao proibir a cobrança de taxas adicionais decorrentes de adaptações e ao assegurar igualdade de condições no processo de ensino-aprendizagem. O novo Plano Nacional de Educação – PNE, atualmente em elaboração, deve revisar e atualizar essas metas, buscando consolidar os avanços e enfrentar os desafios ainda persistentes no campo da educação inclusiva.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza os principais marcos normativos que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, evidenciando o avanço gradual das políticas públicas e da legislação voltadas à garantia do direito à educação para pessoas com deficiência.

Quadro 1 – Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil

Ano	Documento	Conteúdo
1988	Constituição Federal (Art. 208 e 227)	Garante o direito à educação e à proteção de pessoas com deficiência.
1989	Lei nº 7.853/89	Dispõe sobre o apoio e integração social das pessoas com deficiência.
1996	Lei nº 9.394/96 – LDBEN	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a educação especial.
1999	Decreto nº 3.298/99	Regulamenta a Lei nº 7.853/89 e institui a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência.
1999	Portaria MEC nº 1.679/99	Estabelece requisitos de acessibilidade em instituições de ensino.
2000	Lei nº 10.098/00	Define normas gerais para promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência.
2000	Lei nº 10.048/00	Dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência.
2001	Lei nº 10.172/01 – PNE	Aprova o Plano Nacional de Educação com metas para a educação de pessoas com NEE.
2004	Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00; define regras para acessibilidade.
2008	Decreto nº 6.571/08	Garante atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.
2009	Decreto nº 6.949/09	Promulga a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
2014	Lei nº 13.005/14 – PNE (2014-2024)	Define diretrizes e metas para o decênio, incluindo educação inclusiva e equitativa.
2015	Lei nº 13.146/15 – LBI	Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência; consolida direitos e acessibilidade.
2024-2025	Novo PNE – Em elaboração	Processo de construção participativa do novo Plano Nacional de Educação (2025–2035).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

2.2 Acessibilidade nas instituições de ensino superior

No contexto acadêmico, as políticas de acessibilidade têm como finalidade fundamental eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, adaptando o ambiente universitário às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Essas medidas visam assegurar não apenas a integração formal, mas a efetiva inclusão, promovendo a autonomia, o exercício pleno dos direitos educacionais, o respeito às diferenças e a valorização da dignidade humana.

Sassaki (2009) identifica seis dimensões de acessibilidade essenciais para garantir a inclusão plena: acessibilidade arquitetônica – refere-se à eliminação de barreiras físicas nos espaços internos e externos das instituições e nos meios de transporte; acessibilidade comunicacional – compreende a remoção de obstáculos na comunicação interpessoal, escrita e digital, incluindo recursos como Língua Brasileira de Sinais (Libras), textos em braile e tecnologias assistivas; acessibilidade metodológica – relaciona-se à adaptação de métodos de ensino e técnicas de avaliação, respeitando diferentes estilos de aprendizagem e favorecendo a participação de todos; acessibilidade instrumental – trata da adequação de instrumentos de estudo, materiais pedagógicos e tecnologias que auxiliem nas atividades acadêmicas e cotidianas dos estudantes; acessibilidade programática – refere-se à revisão de políticas públicas, normas institucionais e regulamentos para que estejam alinhados com os princípios inclusivos; e acessibilidade atitudinal – envolve a transformação de comportamentos e a promoção de práticas educativas que combatam preconceitos e estigmas.

No que se refere ao ensino superior, essas dimensões são implementadas por meio da adaptação de espaços físicos, desenvolvimento de recursos didáticos acessíveis, oferta de tradutores e intérpretes de Libras, disponibilização de tecnologias assistivas e serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Decreto nº 5.296/2004 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, obrigando instituições de ensino a garantirem ambientes adaptados. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça que a educação é direito de todos, devendo ser ofertada em ambientes inclusivos e livres de barreiras. Além disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e Superior, regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC), orientam as universidades a promoverem a inclusão por meio de políticas institucionais que contemplem desde a formação docente até o apoio individualizado aos estudantes.

Assim, mais do que atender à legislação vigente, as ações de acessibilidade no ensino superior representam um compromisso ético com a promoção da equidade educacional, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência.

2.3 Desafios e perspectivas da inclusão em universidades

Embora a legislação brasileira represente um marco importante na consolidação do direito à educação inclusiva, ela não deve ser compreendida como um fim em si mesma. Embora o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior tenha aumentado nos últimos anos, a permanência e o sucesso acadêmico ainda são comprometidos por barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais (Santos; Souza, 2020, p. 145).

Para que as políticas públicas voltadas à inclusão sejam, de fato, efetivadas, é necessário que o Ministério da Educação transcenda os limites do texto legal e invista em ações estruturantes, como programas de formação continuada para docentes, aquisição de tecnologias assistivas e adaptação dos espaços físicos e pedagógicos. Moreira (2005, p. 6) afirma que, embora os marcos legais sejam relevantes e indispensáveis, eles não são suficientes para garantir uma educação inclusiva plena. De acordo com a autora, a efetivação da inclusão exige uma série de medidas integradas, como investimentos em materiais pedagógicos adaptados, formação qualificada de professores, infraestrutura acessível e atenção constante a práticas excludentes ou discriminatórias.

Nos últimos anos, tem-se observado um crescimento no número de estudantes com deficiência que ingressam no ensino superior, o que evidencia avanços significativos nas políticas de acesso. No entanto, o desafio maior reside na permanência desses estudantes e na garantia de sua participação com equidade e qualidade. O simples acesso, embora fundamental, não assegura a inclusão real se não estiver acompanhado de condições adequadas para o pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal desses graduandos. Mazzoni e Torres (2005) destacam que, apesar dos avanços legais, persistem inúmeras barreiras – físicas, pedagógicas, atitudinais e comunicacionais – que dificultam a trajetória dos estudantes com deficiência no ambiente universitário. Essas barreiras poderiam ser significativamente atenuadas caso houvesse uma reestruturação sistêmica nas instituições de ensino superior, com foco na inclusão como um princípio transversal.

Dessa forma, "[...] A universidade precisa assumir um papel proativo na criação de políticas inclusivas que garantam não apenas o ingresso, mas também a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes com deficiência." (Mendes, 2010, p. 58).

Além disso, é preciso compreender que a inclusão no ensino superior não deve se limitar a medidas pontuais ou compensatórias, mas sim fazer parte de um projeto político-pedagógico mais amplo, que valorize a diversidade como um elemento constitutivo da vida universitária. Isso requer o comprometimento das gestões universitárias, a escuta ativa dos estudantes com deficiência e a construção de uma cultura institucional baseada na equidade, na solidariedade e no respeito às diferenças. O caminho da inclusão é, portanto, um processo contínuo que exige vigilância, avaliação e aprimoramento permanentes.

3 ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS: UM OLHAR SOBRE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UCSAL

Esta seção apresenta uma análise dos desafios vivenciados por discentes com deficiência na Universidade Católica do Salvador (UCSal), com foco nas barreiras que comprometem sua permanência, participação e pleno desenvolvimento acadêmico. A investigação teve como objetivo compreender, a partir da percepção de diferentes segmentos institucionais: docentes, coordenadores de curso e os próprios discentes com deficiência, os principais entraves e necessidades enfrentados no cotidiano universitário. Para isso, foram aplicados três questionários específicos, já mencionados anteriormente, direcionados a esses grupos, cujas respostas revelam aspectos significativos das práticas pedagógicas, das condições de acessibilidade e do compromisso institucional com a inclusão. Os dados obtidos oferecem subsídios relevantes para o fortalecimento de políticas educacionais inclusivas e para a construção de uma universidade mais justa, acolhedora, acessível, equitativa e comprometida com a valorização da diversidade na promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

3.1 Saberes que acolhem: percepções dos coordenadores sobre a educação inclusiva na UCSal

A investigação contou com a participação de três coordenadores de cursos distintos da Universidade Católica do Salvador (UCSal): Jornalismo, Engenharia Civil e Ciência da Computação. Esses profissionais, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, possuem experiências diversas em relação à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A maioria já exerce a função de coordenação há mais de três anos, o que lhes confere uma perspectiva mais sólida sobre os desafios institucionais enfrentados e sobre as estratégias desenvolvidas para promover a acessibilidade e a permanência desses estudantes.

Em relação à presença dos graduandos com deficiência nos cursos coordenados, as respostas dos participantes revelaram uma variação expressiva: enquanto um dos coordenadores declarou não dispor dessa informação, os demais relataram uma média que oscila entre um e dez estudantes por curso. Essa discrepância evidencia realidades distintas dentro da própria universidade, reforçando a importância de políticas inclusivas que levem em consideração as especificidades de cada área e promovam uma comunicação mais efetiva entre os setores.

Um dos coordenadores destacou, em seu relato, que os maiores obstáculos à inclusão não estão necessariamente nas limitações impostas pela deficiência, mas em aspectos subjetivos e sociais: "*Lidar com eventuais questões emocionais do estudante ou com a falta de conhecimento e/ou preconceito de professores é mais difícil que elaborar estratégias para vencer as barreiras que a própria deficiência impõe*."

Esta observação aponta para um desafio que ultrapassa as adaptações físicas e técnicas, evidenciando a necessidade de transformações mais profundas no âmbito institucional e humano. O despreparo emocional, o preconceito, a resistência de docentes e colegas e a carência de empatia são barreiras que exigem mudanças culturais e estruturais, fundamentais para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo no ensino superior.

Além dos desafios pedagógicos e atitudinais, a pesquisa evidenciou a carência de recursos de acessibilidade, tanto no que se refere à infraestrutura física quanto à oferta de materiais adaptados e tecnologias assistivas. Um dos coordenadores ressaltou a importância de se estabelecer, na universidade, um espaço institucional específico para a realização de avaliações com suporte tecnológico adequado, mencionando a necessidade de disponibilizar computadores com *softwares* e recursos apropriados para a aplicação de provas práticas.

A proposta de criação desse espaço representa um avanço significativo para a promoção da inclusão no ensino superior. A oferta de dispositivos como leitores de tela, ampliadores de imagem, teclados adaptados e outros recursos assistivos vai além da acessibilidade meramente técnica, visa garantir equidade nos processos avaliativos. Trata-se de reconhecer as diferentes formas de aprendizagem e de assegurar que estudantes com deficiência possam demonstrar seus conhecimentos com autonomia, dignidade e igualdade de condições.

Um dos respondentes reforçou essa lacuna ao afirmar que "*falta espaço institucional para aplicação de avaliações com características desejadas e apoio de ledores, pessoal de apoio pedagógico durante as avaliações e suporte a recursos de tecnologia para aplicação de provas práticas.*" Esse relato nos revela uma carência estrutural que afeta diretamente a experiência acadêmica desses estudantes, especialmente nas práticas de avaliação.

A carência de um ambiente apropriado, equipado com tecnologias assistivas, apoio especializado e acompanhamento pedagógico, compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também o direito desses alunos à participação plena e justa nos processos educativos. Para superar esse cenário, é imprescindível que a instituição disponha de uma equipe técnica qualificada, em número adequado e com preparo para lidar com as demandas específicas da inclusão. Profissionais capacitados, sensíveis às particularidades de cada estudante, são fundamentais para assegurar uma avaliação verdadeiramente inclusiva e para fortalecer uma cultura institucional baseada na equidade e no respeito à diversidade.

No que diz respeito aos recursos voltados para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e visual, as respostas dos coordenadores foram positivas. Ambos confirmaram a presença e utilização de intérpretes de Libras, o que representa um avanço importante no âmbito da acessibilidade comunicacional. Além disso, foram citados outros recursos, como a tradução de materiais para o sistema braile e a utilização de audiodescrição. Esses elementos demonstram que a instituição já dispõe de ferramentas relevantes para promover a participação ativa de estudantes com diferentes tipos de deficiência, sinalizando um compromisso com a construção de práticas mais inclusivas.

Quanto à infraestrutura e à acessibilidade, os coordenadores reconheceram a existência de alguns avanços institucionais, como a instalação de rampas e a disponibilidade de banheiros adaptados, recursos fundamentais para garantir a mobilidade física de estudantes com deficiência.

Entretanto, foi identificada uma fragilidade no suporte institucional. Os relatos apontam a necessidade de uma articulação mais efetiva entre os diversos setores da universidade, de modo a garantir um acompanhamento sistemático e eficaz ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência. Um dos coordenadores destacou que, embora exista um setor responsável por sugerir estratégias individualizadas, "*não há estrutura para viabilizar estas estratégias de forma institucional*." Essa afirmação evidencia uma lacuna significativa: embora as demandas sejam reconhecidas e existam recursos disponíveis, a falta de organização, articulação e direcionamento adequado compromete a continuidade e a efetividade das ações propostas, ou seja, a principal barreira institucional está na falta de articulação entre áreas-chave, como coordenação pedagógica, setor de inclusão, secretaria, corpo docente e apoio psicossocial. Sem essa integração, o acompanhamento dos estudantes com deficiência tende a ser fragmentado, dificultando sua permanência e pleno aproveitamento acadêmico. Portanto, a inclusão acaba dependendo, em muitos casos, da iniciativa individual de professores e funcionários, o que torna o atendimento desigual e instável.

Com relação às estratégias de apoio à aprendizagem, os relatos indicam que o setor PLENUS, responsável pelas ações de inclusão na universidade, tem papel central. O espaço constitui um ambiente de acolhimento que oferece escuta qualificada para atender às diversas demandas apresentadas por alunos e funcionários da universidade. De acordo com os participantes desta pesquisa, os docentes recebem orientações específicas desse setor, que propõe cuidados adaptados à realidade de cada estudante. Alguns professores afirmaram incorporar essas orientações à sua prática docente, enquanto outros destacaram o suporte contínuo oferecido pela equipe do PLENUS. Apesar de sua relevância, o setor atua de forma essencialmente consultiva, sem substituir a necessidade de políticas institucionais mais estruturadas e permanentes.

Um ponto crítico destacado nos dados diz respeito à ausência de formação continuada e sistemática dos docentes para o trabalho com estudantes com deficiência. Nenhum dos coordenadores participantes mencionou a existência de capacitações formais. Essa lacuna compromete a efetividade das práticas inclusivas e acentua a dependência de soluções improvisadas ou de orientações pontuais. Embora o PLENUS promova eventualmente oficinas e encontros, essas ações são percebidas como insuficientes frente à complexidade e diversidade das demandas educacionais.

Sobre o apoio acadêmico propriamente dito, os relatos indicam que a instituição ainda não adota adaptações curriculares para estudantes com deficiência. Todos os coordenadores consultados afirmaram que o conteúdo programático permanece o mesmo para todos os discentes. No entanto, foram mencionadas práticas pontuais de adaptação metodológica, como a flexibilização de prazos para entrega de atividades e a modificação de estratégias de ensino conforme as necessidades específicas dos alunos. Um dos participantes expôs que: *"em casos de deficientes visuais que tivemos no passado, as aulas foram adaptadas a esta realidade, mas não houve necessidade de adaptação do currículo e sim das aulas*." Tal afirmação reforça que as mudanças ocorrem principalmente no campo das práticas pedagógicas, e não na estrutura curricular formal.

Embora essas medidas representem avanços, elas ainda são insuficientes, pois dependem da disposição de indivíduos ou setores específicos, sem respaldo de uma política institucional sólida. A falta de diretrizes claras e permanentes sobre inclusão acadêmica limita o impacto e a continuidade das ações. É necessário refletir criticamente até que ponto um modelo tradicional, uniforme, atende às diferentes formas de aprender e interagir com o conhecimento? Para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem

significativa de todos os estudantes? Torna-se urgente revisar práticas pedagógicas e estruturas curriculares, promovendo um ensino verdadeiramente inclusivo.

A ausência de diretrizes integradas que envolvam formação docente contínua, planejamento pedagógico inclusivo e investimentos permanentes dificulta a consolidação de práticas efetivas de inclusão. Sem esse respaldo estrutural, as ações tendem a permanecer fragmentadas e instáveis, limitando o desenvolvimento de um ambiente universitário verdadeiramente acessível e equitativo.

Apesar desses desafios, os coordenadores demonstraram disposição em contribuir para o aprimoramento da inclusão na instituição. Eles reconheceram a importância da formação continuada dos docentes e da construção de uma política institucional mais sólida e abrangente. Tais percepções indicam que, embora haja abertura para mudanças e iniciativas bem-intencionadas, o caminho rumo a uma inclusão consolidada no ensino superior ainda demanda esforços significativos.

Além das questões estruturais e pedagógicas, os coordenadores identificaram barreiras de natureza social e institucional que dificultam a permanência dos estudantes com deficiência no ambiente universitário. Entre os obstáculos mais recorrentes, destaca-se a ausência de interação significativa entre esses alunos e seus colegas de turma, o que revela a necessidade de promover uma cultura acadêmica mais solidária e empática.

No que se refere à avaliação do apoio institucional direcionado aos estudantes com deficiência, os coordenadores apresentaram percepções que variam entre “regular” e “satisfatória”. Esse posicionamento revela que, embora existam iniciativas voltadas à inclusão, ainda há um percurso considerável a ser trilhado para que se alcance uma inclusão plena e estruturada no contexto universitário.

Frente aos desafios identificados, os participantes apontaram possíveis caminhos para o aprimoramento das práticas inclusivas na Universidade Católica do Salvador. Entre as sugestões mais relevantes está a criação de um espaço institucional adequado para a aplicação de avaliações com recursos acessíveis, incluindo o uso de tecnologias assistivas, apoio de ledores e presença de profissionais pedagógicos especializados, garantindo, assim, condições mais equitativas, autônomas e confortáveis para os estudantes durante os exames. Além disso, foi destacada a importância da formação continuada e prática para docentes e equipes técnicas, com o objetivo de promover um atendimento mais qualificado às demandas específicas desses alunos e de consolidar uma cultura acadêmica mais sensível à diversidade.

As contribuições registradas nos questionários reforçam essas propostas e ampliam o debate. Uma sugestão recorrente entre os participantes foi a oferta de atividades que favoreçam

a construção de um ambiente universitário mais acolhedor, para além das adaptações formais. Nesse sentido, foi criticada a natureza genérica das orientações recebidas: "*recebemos orientações genéricas. Acho que seria interessante sermos treinados de modo prático e objetivo*". Tal percepção aponta para a necessidade de formações mais contextualizadas e direcionadas às realidades específicas dos cursos e estudantes atendidos. Como alternativa, foi também sugerida a utilização de plataformas de Ensino a Distância (EAD) como ferramenta de apoio à capacitação, visando ampliar o acesso e a abrangência das ações formativas.

Essas percepções demonstram um compromisso coletivo com o aprimoramento das práticas institucionais, embora evidenciem que esse compromisso ainda depende de iniciativas pontuais. Um aspecto crítico levantado pelos participantes é a ausência de indicadores claros e sistemáticos para monitorar a inclusão e o desempenho dos estudantes com deficiência. Atualmente, a avaliação da efetividade das estratégias adotadas é predominantemente qualitativa e baseada na experiência individual dos agentes envolvidos, o que dificulta a análise precisa dos avanços e das lacunas existentes. Os próprios coordenadores indicaram que a universidade ainda não definiu critérios objetivos de acompanhamento: "*ainda não foram definidos indicadores"; "não utilizo indicadores nesse monitoramento, só a sensibilidade"; "não sei informar, não participo desta avaliação".* Essas narrativas reforçam a necessidade de criação de mecanismos de avaliação mais estruturados, contínuos e baseados em evidências concretas, que possam orientar as decisões institucionais de forma mais efetiva.

Vale destacar, ainda, uma limitação metodológica relevante: apesar da divulgação do questionário junto aos coordenadores de diversos cursos da UCSal, apenas três participaram efetivamente da pesquisa. A baixa adesão pode indicar dificuldades de engajamento institucional com a pauta da inclusão, restrições de tempo dos gestores ou mesmo desconhecimento acerca do tema. Essa limitação deve ser considerada na interpretação dos dados, uma vez que a amostra reduzida pode não refletir integralmente a diversidade de experiências e percepções existentes na universidade. Para futuras investigações, recomenda-se o fortalecimento do diálogo com as lideranças acadêmicas e a promoção de ações de sensibilização específicas, de modo a ampliar a participação e aprofundar o compromisso institucional com a inclusão no ensino superior.

3.2 Atuação docente diante dos desafios da inclusão e permanência de estudantes com deficiência na graduação

Nesta seção, o foco foi alcançar os docentes da instituição. A participação foi limitada, com apenas sete respostas recebidas de mais de duzentos professores atuantes na instituição, número esse bem reduzido diante da divulgação feita com apoio das pró-reitorias de graduação e pós-graduação e do PLENUS. Entre os participantes, cinco são do gênero feminino e dois do gênero masculino, com idades que variam de 42 a 78 anos.

As áreas de atuação dos docentes participantes são diversas: Educação, Engenharia, Comunicação Social, Economia, Administração e Arquitetura e Urbanismo. Essa variedade de campos proporciona uma visão multidisciplinar sobre a inclusão e os desafios enfrentados por estudantes com deficiência na instituição. Em relação ao tempo de experiência no ensino superior, a maioria dos docentes possui mais de cinco anos de atuação.

Os tipos de deficiência relatados pelos docentes entre seus alunos estão: Transtorno do Espectro Autista (TEA) aparece como o mais comum, sendo mencionado por 66,7% dos participantes, o que revela uma presença significativa desses estudantes na instituição. Em seguida, as deficiências auditiva, física e intelectual foram apontadas por 33,3% dos docentes, demonstrando a diversidade de necessidades especiais entre os alunos. Outras condições, como deficiência múltipla, TDAH e transtornos psicológicos ou psiquiátricos, foram citadas por 16,7% dos professores, indicando também a existência de estudantes com diferentes demandas específicas. É interessante destacar que não houve menção à deficiência visual, apesar de terem alunos com essa deficiência na graduação, o que pode refletir uma menor percepção ou registro dessa condição pelos docentes participantes. Esses dados evidenciam a importância de a instituição implementar políticas e práticas inclusivas que considerem essa variedade de deficiências, com atenção especial para o espectro autista, que se sobressai na amostra.

Quanto à presença de alunos com deficiência nas turmas, seis dos docentes confirmaram essa realidade, enquanto apenas um afirmou não ter estudantes com deficiência. Isso aponta para um ambiente acadêmico cada vez mais inclusivo, no qual a participação desses alunos é uma realidade.

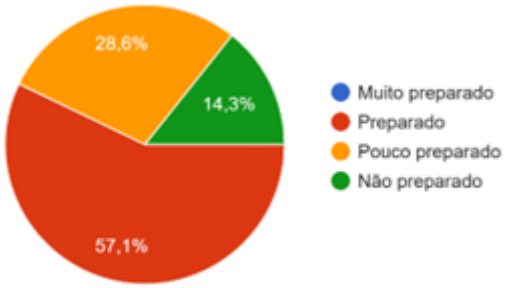
A presença desses estudantes ressalta a importância de oferecer suporte constante e aprimorado, que envolva adaptações nos materiais didáticos, acessibilidade física e tecnológica, além da criação de políticas institucionais que garantam condições adequadas para o aprendizado e a permanência desses alunos. Ademais, destaca-se a necessidade de a instituição

estar preparada para acolher essa diversidade, fomentando um ambiente verdadeiramente inclusivo, que reconheça e valorize as habilidades e potencialidades de todos.

A quantidade de alunos com deficiência nas turmas apresenta uma variação que reafirma a presença constante desses estudantes no ambiente acadêmico. Dos docentes entrevistados, 16,7% relataram ter entre 6 e 10 alunos com deficiência em suas turmas, apontando para uma inclusão mais ampla em alguns contextos. Além disso, 33,3% informaram a presença de 1 a 2 alunos, enquanto 50% citaram entre 3 e 5 alunos, demonstrando que, em geral, esses estudantes estão cada vez mais integrados ao dia a dia acadêmico.

Em entrevista com os docentes, o gráfico 1 mostra que a maioria (57,1%) avalia estar preparada para atuar com alunos com deficiência, o que representa um aspecto positivo, evidenciando certa confiança e conhecimento na prática inclusiva. Entretanto, 28,6% indicaram estar pouco preparados e 14,3% afirmaram não se sentirem preparados, apontando para a necessidade de maiores investimentos em formação e capacitação docente. Nenhum participante se declarou "muito preparado", o que pode refletir uma postura autocrítica e o reconhecimento da importância do aprimoramento constante.

Gráfico 1 – Avaliação realizada pelos docentes na preparação inicial para trabalhar com alunos com deficiência - jun. 2025



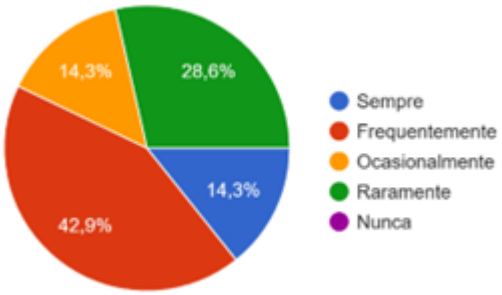
Fonte: autoras, 2025.

No entanto, 71,4% dos docentes afirmaram não ter recebido treinamento ou formação continuada voltada à inclusão, enquanto apenas 28,6% participaram de alguma capacitação nessa área. Esse resultado destaca a urgência de implementar programas de formação contínua e políticas institucionais que ofereçam suporte e atualização frequente aos professores, para que possam atender de forma eficaz à diversidade presente nas salas de aula.

O gráfico 2 indica que todos os docentes que participaram da pesquisa realizam adaptações em alguma medida em suas aulas, embora com frequências variadas, o que é um

aspecto positivo. A extensão do tempo para provas e atividades é a adaptação mais adotada pelos docentes, provavelmente por ser a mais prática no contexto universitário.

Gráfico 2 – Adaptação das aulas ou atividades para atender às necessidades do(a) aluno(a) com deficiência - jun. 2025



Fonte: autoras, 2025.

O principal ponto levantado pelos docentes foi a ausência de suporte técnico ou pedagógico, mencionada por 80% dos participantes. Esse dado revela uma fragilidade institucional importante, pois mostra que os professores frequentemente enfrentam os desafios da inclusão sem contar com o respaldo especializado necessário. Além disso, 60% relataram dificuldades em adaptar os conteúdos de forma acessível.

Outros obstáculos relevantes foram a escassez de materiais adaptados e a complexidade de gerenciar turmas heterogêneas, ambos apontados por 40% dos respondentes. Esses fatores representam barreiras tanto estruturais quanto pedagógicas que impactam diretamente a participação e o desempenho dos alunos com deficiência.

O desconhecimento sobre tecnologias assistivas, citado por 20%, reforça uma lacuna na formação docente. Mesmo sendo recursos essenciais para a inclusão, essas ferramentas ainda são pouco exploradas ou dominadas por muitos profissionais da educação superior.

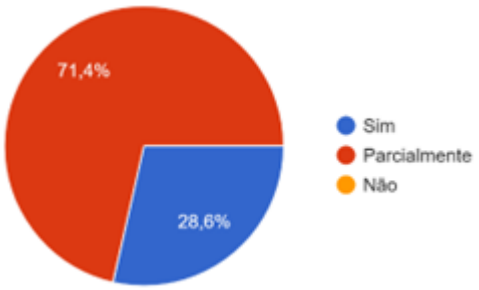
Entre as estratégias consideradas mais eficazes para promover a inclusão, destacam-se entre os docentes a assistência individualizada, o uso de tecnologias assistivas e a formação contínua de todos os profissionais da instituição. Também foram mencionadas atitudes como boa vontade e interesse dos professores. Essas respostas mostram que o sucesso da inclusão passa tanto pelo acesso a recursos e capacitação quanto por uma postura comprometida com a diversidade e o acolhimento.

Nenhum professor participante da pesquisa afirmou receber materiais didáticos adaptados ou relatórios detalhados sobre os estudantes, recursos essenciais para planejar intervenções pedagógicas eficazes.

Ao serem questionados sobre o tipo de apoio adicional necessário, os docentes indicaram a necessidade de uma estrutura ampla e integrada de suporte institucional. A escolha majoritária pela opção "todos" mostra que eles reconhecem uma lacuna significativa que abrange desde recursos pedagógicos acessíveis até formação continuada e orientação técnica. Isso evidencia que os professores compreendem a complexidade da inclusão e a importância de um preparo multidimensional para atender eficazmente estudantes com deficiência.

Embora nenhuma resposta tenha indicado a inexistência total de uma cultura inclusiva (Gráfico 3), a maioria dos participantes percebe que essa cultura ainda é limitada ou pouco eficaz. Esse dado aponta que existem iniciativas isoladas, mas falta uma ação institucional sistemática, engajada e claramente perceptível.

Gráfico 3 – Você sente que a instituição promove uma cultura inclusiva? - jun. 2025



Fonte: autoras, 2025.

Embora a infraestrutura e recursos tecnológicos insuficiente terem sido mencionados, essas questões surgem com menos frequência entre os docentes. Isso indica que, no momento, os participantes priorizam mais o aprimoramento do preparo humano e a clareza das orientações institucionais, sem deixar de reconhecer a importância dos aspectos físicos.

Em se tratando dos colegas de classe dos alunos com deficiência, a maioria dos participantes (66,7%) acredita que estes estão apenas parcialmente preparados para lidar com as diferenças e contribuir para a inclusão. Isso sugere que, apesar de existir algum grau de conscientização e esforço entre os alunos, ainda não é suficiente para garantir uma convivência verdadeiramente inclusiva.

Ao final do questionário, foi solicitado que os participantes sugerissem mudanças para aprimorar o processo de inclusão de alunos com deficiência na UCSal. Embora o número de sugestões tenha sido limitado, duas respostas destacaram aspectos fundamentais: "*Tecnologias inclusivas e estrutura física*" e "*Palestras para melhorar a aceitação e o acolhimento entre os alunos*". A garantia de tecnologias assistivas e a adequação da infraestrutura são condições essenciais para assegurar o acesso pleno de todos os estudantes, mas que muitas vezes são negligenciadas. Além disso, a promoção de eventos que incentivem a aceitação e o acolhimento demonstra que os próprios participantes reconhecem a importância de cultivar uma cultura inclusiva no ambiente acadêmico.

3.3 A inclusão sob o olhar dos graduandos com deficiência

O questionário contou com a participação de onze estudantes, distribuídos em variadas faixas etárias, evidenciando uma amostra reduzida, mas com diversidade geracional. A maior parte dos respondentes está na faixa dos 19 aos 29 anos, com destaque para a idade de 19 anos, que foi a mais frequente (18,2%). Além disso, houve a participação de um estudante de 62 anos, demonstrando a presença de diferentes gerações no ambiente universitário.

No que diz respeito ao gênero, verifica-se uma predominância de mulheres entre os participantes, que representam 72,7% do total, enquanto os homens correspondem a 27,3%. Essas informações iniciais ajudam a contextualizar a análise das percepções e experiências relatadas no questionário, possibilitando entender melhor de quais grupos partem as opiniões sobre os desafios e as propostas para a inclusão de estudantes com deficiência na universidade.

Além da diversidade em termos de idade e gênero, os participantes do questionário são provenientes de uma ampla gama de cursos de graduação, o que contribui para uma análise mais abrangente. Entre os cursos representados estão Ciências Biológicas, Direito, Engenharia de Software, Filosofia, Jornalismo, Medicina Veterinária, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

Outro aspecto importante refere-se ao estágio da formação acadêmica dos estudantes que participaram da pesquisa. As respostas mostraram uma grande variedade quanto aos semestres cursados, abrangendo desde alunos que estão nos primeiros períodos, até aqueles em fases mais avançadas, como o nono e décimo semestre. Também houve registro de um estudante "desemestralizado", o que evidencia a diversidade de trajetórias acadêmicas presentes na instituição.

Há diversidade dos perfis de deficiência entre os participantes, destacando Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência visual, física, intelectual e de TDAH, além de fibromialgia.

A participação expressiva de pessoas com TEA e deficiência visual ressalta a necessidade de adaptações pedagógicas e estruturais específicas, como a implementação de tecnologias assistivas, disponibilização de materiais acessíveis, suporte psicopedagógico e formação adequada dos docentes. Além disso, chama a atenção o reconhecimento de condições como TDAH e fibromialgia, que frequentemente são invisibilizadas nas discussões sobre inclusão.

Os dados indicaram uma percepção majoritariamente positiva sobre a acessibilidade dos espaços físicos da faculdade: 72,8% dos participantes (considerando as respostas "muito acessível" e "acessível") avaliam que os ambientes estão, de alguma forma, adaptados às necessidades das pessoas com deficiência. Por outro lado, os 23,3% que classificaram esses espaços como "pouco acessíveis" representam um alerta importante. Esse percentual revela que, apesar dos progressos realizados, a acessibilidade ainda não é garantida de forma completa ou uniforme em toda a instituição. Áreas como laboratórios e espaços práticos, em particular, tendem a ser os locais mais problemáticos, demandando adaptações específicas, como mobiliário apropriado, sinalização tátil e rampas em condições adequadas.

Os dados apontaram também diversas fragilidades na infraestrutura que dificultam a circulação e permanência plena das pessoas com deficiência na instituição. Um terço dos participantes (33,3%) indicou a falta de sinalização adequada como um obstáculo significativo, o que pode comprometer a autonomia, especialmente de estudantes com deficiência visual ou intelectual. Esse mesmo percentual também ressaltou dificuldades para se locomover entre os prédios no Campus, evidenciando problemas na integração dos espaços acadêmicos.

Além disso, 22,2% destacaram a ausência de rampas, em determinados locais, e elevadores, barreiras essenciais para cadeirantes ou pessoas com mobilidade reduzida. Outros aspectos, como condições do asfalto em locais mal conservados, dificuldades para estacionar e incertezas quanto à acessibilidade geral da instituição, também foram mencionados pelos discentes.

Os dados indicaram um cenário bastante positivo, com a maioria dos participantes (63,6%) relatando que sempre receberam materiais didáticos adaptados às suas necessidades. Esse resultado demonstra o comprometimento de uma parte expressiva do corpo docente com práticas pedagógicas inclusivas e a preocupação em adequar os conteúdos para garantir o acesso igualitário ao conhecimento.

Por outro lado, 27,3% mencionaram que suas necessidades são atendidas apenas “às vezes” e 9,1% indicaram que isso ocorre “raramente”, apontando para a existência de falhas na padronização dessas práticas. Essas dificuldades podem estar associadas à falta de capacitação específica dos docentes, à ausência de políticas institucionais claras ou à limitação no acesso a recursos e tecnologias assistivas.

Os dados mostraram ainda uma preferência por recursos digitais acessíveis, como vídeos com legendas e *softwares* leitores de tela, que são essenciais para estudantes com deficiência visual ou auditiva. A popularidade dos livros em formato PDF destaca a importância da flexibilidade no acesso ao material didático.

O dado mais significativo é que 50% dos estudantes enfrentam dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas, o que pode apontar para a ausência de adaptações metodológicas ou falta de suporte adequado durante as explicações. Além disso, 40% relataram problemas em avaliações e provas, reforçando a importância de disponibilizar formatos diferenciados ou suporte adaptado para esses momentos.

A falta de preparo dos professores foi mencionada por 30% dos alunos, evidenciando a necessidade de maior investimento em formação continuada e conscientização sobre práticas inclusivas. O fato de nenhum estudante ter indicado “falta de apoio técnico para adaptar o material” pode ter duas interpretações: ou esse tipo de apoio está presente em alguma medida, ou não é percebido pelos alunos por não ser oferecido de maneira clara e acessível.

Cerca de 80% dos estudantes que disseram receber algum tipo de apoio consideram o serviço eficaz ou muito eficaz, indicando que, em grande parte, a universidade tem conseguido atender adequadamente às necessidades dos alunos com deficiência. No entanto, os 20% que classificam o apoio como “pouco eficaz” apontam para a existência de desafios, sugerindo que nem todos os estudantes estão plenamente contemplados, seja pela frequência, qualidade ou pela falta de personalização no atendimento. É importante destacar que nenhum participante avaliou o suporte como ineficaz, o que sugere que o serviço atende minimamente às expectativas daqueles que dele usufruem.

As respostas à pergunta “Que tipo de apoio adicional seria útil para você? ” Evidenciam uma diversidade de demandas relacionadas à permanência e à inclusão efetiva no ensino superior. Enquanto um discente expressou satisfação com o suporte atual, outros indicaram lacunas importantes, como apresentados em algumas falas. “*Oferecer mais oportunidades de pesquisas que fossem além da agenda acadêmica.”* Entre outros apontamentos, um participante ressaltou a necessidade de tornar as aulas práticas mais acessíveis, disponibilizar

transporte adaptado, aplicar provas adequadas e até mesmo adaptar as médias para garantir equidade acadêmica.

> *Acho que em relação as aulas práticas, poderiam ser mais acessíveis, ter ônibus adaptado para PCD, provas mais adaptadas também e acho que as pessoas com deficiência deveriam ter uma média adaptada para passar nas matérias, até porque muitas vezes elas têm dificuldade de aprender e precisam de mais paciência.*
> *Procurem ônibus adaptado, façam provas adaptadas para tal dificuldade, e acho que os professores poderiam dar mais suporte aos alunos, principalmente em relação as dúvidas, muitas pessoas com deficiência têm medo de tirar dúvidas em aula, acho que se o professor tirar um tempo no final da aula pra ir até a mesa do aluno e dar um suporte, seria muito melhor!*

Outro destacou a importância de um melhor preparo dos professores para lidar com alunos com deficiência, evidenciando a necessidade de formação continuada em práticas inclusivas. "*Formação continuada para os professores, direcionadas para educação inclusiva e materiais adaptados que permita uma melhor autonomia dos graduandos.*" *"Capacitação dos profissionais que atuam nas instituições de Ensino, sejam eles: professores, coordenadores, gestores, colaboradores, entre outros. Além de materiais adaptados de acordo a nossa deficiência. A inclusão é um direto de todo cidadão."*

Questões relacionadas à infraestrutura também foram mencionadas, como o pedido por melhorias no reparo do asfalto na área de estacionamento para pessoas com deficiência, mostrando que a acessibilidade física ainda representa um obstáculo. A crítica ao ensino remoto apareceu em um comentário que solicitou a redução das matérias EAD e maior suporte e explicações para esses conteúdos, indicando a necessidade de adaptações nesse formato. Por fim, a resposta simples "*apoio para pessoas especiais*" resume a demanda por um cuidado institucional constante e atento às diversas realidades. Esses relatos reforçam que, apesar dos progressos realizados, é fundamental investir em escuta ativa, estratégias pedagógicas personalizadas e melhorias estruturais para garantir uma inclusão verdadeira.

Todos os participantes relataram o uso de dispositivos móveis adaptados, evidenciando que a principal tecnologia assistiva utilizada no dia a dia acadêmico são notebooks, tablets ou aparelhos semelhantes. Isso aponta para uma tendência de inclusão digital, em que o acesso a tecnologias básicas é fundamental para acompanhar as aulas, realizar tarefas e fazer avaliações.

Entretanto, a utilização de *softwares* específicos, como leitores de tela, ainda é bastante restrita, o que pode indicar falta de conhecimento ou treinamento para o uso dessas ferramentas. Além disso, a inexistência do uso de aparelhos auditivos ou amplificadores sugere que a amostra não inclui estudantes surdos oralizados.

Nenhuma resposta negativa, como "raramente" ou "nunca", foi registrada, o que sugere que nenhum participante se sente completamente excluído ou rejeitado no ambiente universitário. Esse dado aponta para a existência de um esforço contínuo, ainda que básico, de inclusão por parte de colegas e professores. A maior parte dos entrevistados (63,6%) declarou que a atitude inclusiva está sempre presente, indicando que o ambiente acadêmico é, em sua maioria, percebido como acolhedor e respeitoso. Por outro lado, os 36,4% que responderam "às vezes" mostram que, apesar da inclusão, ainda ocorrem momentos ocasionais de exclusão ou falta de sensibilidade, o que demanda atenção.

Quando questionados sobre situações de exclusão e discriminação na universidade relacionadas às suas deficiências, alguns estudantes compartilharam suas experiências. Um deles relatou que, devido à natureza prática do seu curso, enfrenta dificuldades para acessar determinados locais, o que o impede de participar das atividades práticas essenciais. Outro relato destacou a ausência de adaptações por parte dos professores, mencionando que um docente o fez repetir uma disciplina, desconsiderando sua condição, além de apontar a falta de materiais adequados para suas necessidades.

Uma aluna afirmou ter poucos amigos e que se sente frequentemente isolada, inclusive na realização de trabalhos em grupo, apesar de não apresentar grandes dificuldades acadêmicas. Embora alguns estudantes optem por não expor suas vivências, esses depoimentos evidenciam a urgência de uma atenção maior e a implementação de medidas eficazes para assegurar a inclusão plena desses alunos no ambiente universitário.

A maior parte dos estudantes participantes (72,7%) avalia como “adequado” o suporte emocional fornecido pela universidade, o que demonstra uma percepção positiva, embora sem grande entusiasmo sobre os serviços de apoio psicológico disponíveis. Por outro lado, 27,3% consideram esse suporte “pouco adequado”, o que indica que ainda existem falhas importantes a serem enfrentadas, seja na qualidade, frequência ou facilidade de acesso aos atendimentos. A ausência de respostas nas categorias “muito adequado” ou “inadequado” sugere que os estudantes não percebem excelência, mas tampouco uma falha absoluta nos serviços ofertados.

As sugestões oferecidas pelos próprios alunos sobre como melhorar sua vivência universitária apontam para uma diversidade de demandas que vão além das adaptações estruturais. Elas incluem desde questões físicas e de acessibilidade até a valorização do acolhimento emocional e do incentivo à autonomia intelectual. Um dos apontamentos propõe a realização de visitas guiadas pelos espaços da universidade, especialmente voltadas a estudantes com deficiência ou recém-ingressos, para facilitar a adaptação ao ambiente e o acesso aos serviços oferecidos. Segundo as respostas dos alunos: *“Visita guiada as*

dependências da UCSal para entender melhor os prédios e funcionamento". "Sinto falta de uma sala com espaço mais reservado para pessoas do TEA se regularem quando precisarem."

Também foi mencionada a necessidade de um apoio mais efetivo por parte da instituição às pessoas com deficiência, incluindo maior empatia e sensibilidade nas interações cotidianas. "*Melhor preparo dos docentes para trabalhar com os discentes da inclusão".*

Uma das propostas mais destacadas foi a oferta de formação continuada para docentes voltada à educação inclusiva, além da produção de materiais pedagógicos adaptados, de forma a promover maior independência no processo de aprendizagem.

A infraestrutura física voltou a ser citada "*Melhorias em questão de acessibilidade, melhoria no estacionamento destinado a PCD's, com maior fiscalização para evitar que pessoas que não sejam portadoras de deficiência estacionem nas vagas, melhorias nas rampas de acesso..."*

Além das questões estruturais e de suporte, os estudantes expressaram o desejo por uma experiência universitária mais enriquecedora. Houve sugestões como o aumento de oportunidades de pesquisa que extrapolem os limites da grade curricular e o fortalecimento do apoio emocional, com propostas simples e diretas, como o acesso a sessões de terapia. Tais relatos revelam a importância de um olhar integral por parte da instituição, que leve em conta aspectos pedagógicos, estruturais e emocionais da vida acadêmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos dos coordenadores, professores e graduandos com deficiência, torna-se evidente que a efetivação da inclusão no ensino superior requer ações integradas que envolvam acessibilidade arquitetônica, formação continuada dos profissionais da instituição de ensino, disponibilização de recursos adaptados e, sobretudo, o reconhecimento da diversidade como valor central da vida acadêmica.

A escuta atenta dessas vozes reforça a urgência de políticas institucionais que não apenas atendam às demandas legais, mas que promovam a equidade e assegurem a todos os estudantes o direito pleno à participação, à aprendizagem e ao protagonismo universitário. Como nos lembra Freire (1996, p. 68), "a inclusão não pode ser um favor, mas a prática de uma justiça histórica". Nessa mesma direção, Mantoan (2003, p. 62) afirma que "a inclusão escolar implica uma mudança de postura ética e política, que redefine o papel da escola diante das

diferenças", exigindo assim da universidade o compromisso contínuo com a construção de um espaço verdadeiramente democrático, plural e acessível a todos.

A análise realizada aponta para uma realidade institucional em processo de transição na UCSal, marcada por iniciativas bem-intencionadas, mas ainda insuficientes para assegurar a consolidação de uma política de inclusão consistente e efetiva. Embora haja avanços notáveis, sobretudo em adaptações pedagógicas e no esforço de sensibilização de docentes, persistem lacunas significativas em relação à sistematização das ações, à qualificação das equipes envolvidas, à infraestrutura tecnológica e ao uso de indicadores para monitoramento.

Vale deixar registrado novamente uma limitação metodológica importante: embora os questionários tenham sido divulgados entre coordenadores, professores e alunos de diversos cursos da UCSal, houve pouca adesão. Essa limitação deve ser considerada na análise dos resultados, pois a amostra reduzida não representa plenamente a diversidade de percepções existentes na universidade. Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar o diálogo com as lideranças acadêmicas e promover ações de sensibilização que favoreçam maior participação e aprofundem o compromisso institucional com a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOOGLE EARTH PRO. **Imagem de satélite**. Google, 2025.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, C. G. Política de inclusão escolar e práticas curriculares. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v. 4, n. 1, p. 58-75, jan./abr. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar***:* o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. **Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Santa Maria: UFSM. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial. Acesso em: 04 maio 2025.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Mediação, 2010.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial (UFSM)**, Santa Maria, v. 2, n. 25, p. 37-48, 2005. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/346.pdf. Acesso em: 04 maio 2025.

RELVAS, M. P. **Fundamentos biológicos da educação**: despertando a afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1287-1302, out. 2007.