

JOSÉ TADEU ACUÑA

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: SUPORTE A COORDENADORES(AS) DE CURSOS
PARA A PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE AOS UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA

Relatório de Pós-doutorado realizado na
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade
de Ciências, Bauru.

Supervisora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Pereira Leite

CNPq – Processo 150015/2024-0

BAURU – SP

2026

Resumo

O estágio pós-doutoral desenvolvido na UNESP de Bauru por José Tadeu Acuña, supervisionado por Lúcia Pereira Leite e sob amparo financeiro do CNPq (Processo 150015/2024), teve como objetivo investigar e fortalecer o papel dos coordenadores de cursos de graduação na promoção da acessibilidade e da permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. As atividades desenvolvidas pelo estagiário contemplaram: mapeamento das ações do Núcleo Técnico de Apoio Psicossocial (NTAPS) e do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) da UNESP de Bauru; revisão de literatura sobre coordenação de cursos e seu papel no processo de inclusão de estudantes com deficiência; aplicação e análise de questionários a docentes-coordenadores; levantamento de perspectivas sobre as condições de inclusão de estudantes autistas vinculados ao Coauti (coletivo autista); visita técnica ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG; acompanhamento de atividades da disciplina de estágio Psicologia e Educação: Processos de Intervenção - Inclusão Educacional, sob minha responsabilidade. No que tange à pesquisa com os coordenadores os resultados evidenciaram a predominância de ações pouco sistematizadas, dependentes de iniciativas individuais, a escassez de protocolos institucionais e de formação continuada, além de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais vivenciadas pelos estudantes. Como principal produto, foi elaborado e divulgado um guia formativo digital destinado a coordenadores de curso, reunindo orientações teóricas e práticas para subsidiar a construção de políticas institucionais e práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
MÉTODO	7
RESULTADOS E DISCUSSÃO	
1 Reconhecimento das atividades de apoio Psicoeducacional desenvolvidas na UNESP de Bauru via Núcleo Técnico de Apoio Psicossocial (NTAPS)	12
2 Pesquisa de Levantamento bibliográfico	14
3 Processamento dos dados colhidos a partir das respostas dos professores(as)-coordenadores(as) de curso	25
4 Informações coletadas a partir dos alunos participantes do coletivo autista (Coauti)	37
5 Visita técnica à UFMG	46
6 Acompanhamento do estágio “Psicologia e Educação: Processos de Intervenção - Inclusão Educacional”	47
7 Elaboração do Guia para coordenadores de curso: orientações para a inclusão de estudantes com deficiência	49
8 Considerações Finais relacionadas ao percurso de estágio pós-doutoral	64
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	73
Orientações	84
Disciplinas ministradas	85

Introdução

A partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000 o Brasil se comprometeu a ratificar, em termos de políticas públicas, as declarações e normativas elaboradas durante acordos globais em prol da inclusão social e educacional (BRASIL, 2015b).

Nacionalmente, houve a facilitação da entrada em cursos de graduação a partir de diferentes iniciativas públicas, por exemplo, o Programa Universidade para Todos – PROUNI (BRASIL, 2005); projetos de construção de núcleos de acessibilidade (NA) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com a lotação de profissionais da área da saúde e educação para atender demandas educacionais de pessoas com deficiência e orientar professores quanto aos ajustes necessários na sua prática pedagógica (BRASIL, 2011); cotas para pessoas com deficiência nas IFES (BRASIL 2016), entre outras.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva foi instituída como modalidade de ensino transversal aos demais níveis e operacionalizou serviços especializados às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD), reconhecidas como Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Segundo documentos normativos (BRASIL, 2008; 2015b) entende-se:

- Deficiência Física (DF), condição que representa limitação de natureza física, podendo ser de ordem congênita ou adquirida. Essa limitação pode comprometer a mobilidade, a coordenação motora ou outras funções físicas, logo, compromete o acesso e participação das pessoas a diferentes espaços.
- Deficiência Visual (DV), limitação ou ausência de funções visuais. Pode variar desde uma baixa visão até a cegueira total. A pessoa com deficiência visual pode ter dificuldades em realizar atividades que dependam da visão.
- Deficiência Auditiva (DA), perda total ou parcial da audição. Pode ser classificada em diferentes graus, desde perda leve até surdez total. A pessoa com deficiência auditiva enfrenta desafios na recepção e compreensão de informações sonoras.
- TEA, condição classificada como deficiência em virtude de se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a linguagem, o comportamento social e adaptativo (BRASIL, 2012). A pessoa com TEA encontra desafios para executar raciocínios abstratos, ter desenvoltura social e adaptação a uma rotina de tarefas.
- Deficiência Intelectual (DI), limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo da pessoa.
- Deficiência Múltipla, condição na qual uma pessoa apresenta duas ou mais deficiências simultaneamente.

- AH/SD, pessoas que “apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2008, p.7)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem por finalidade garantir condições para que esse seu público consiga participar de todas as atividades acadêmicas com os recursos adequados para que suas necessidades educacionais específicas sejam atendidas.

Tal contexto exigiu (e ainda exige) das Instituições de Ensino Superior (IES) atualização de sua estrutura, oferta para o ingresso e metodologia de ensino para garantir à acessibilidade compreendida como a condição de alcance para “utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços” (BRASIL, 2015a). O debate sobre acessibilidade se torna ainda mais urgente quando se analisa o ingresso do PAEE na Educação Superior.

No ano de 2012 houve um total de 26.483 matrículas realizadas por pessoas PAEE na Educação Superior brasileira. Em 2017, constatarem-se 38.272. Em 2019, 50.683. Em 2022, o número de matriculados com algum tipo de deficiência ou AH/SD foi de 79.262.

A partir dos dados censitários nota-se progressivo aumento do número de matrículas do PAEE na Educação Superior, por isso se torna impreterível a discussão sobre os suportes de acessibilidade à trajetória do universitário com algum tipo de deficiência, uma vez que são necessários para a obtenção do sucesso acadêmico. Acuna e Leite (2021a) com o intuito de analisar as condições de acessibilidade vivenciadas pelo PAEE na Educação Superior, revisitaram 53 artigos datados entre 2009 a 2019 no portal de periódicos da CAPES. Os pesquisadores chegaram às seguintes conclusões após o exame das produções:

- As condições de acessibilidade na Educação Superior estão aquém das adequadas para proporcionar suporte à conclusão dos estudos, com qualidade, por parte do PAEE. Inclusive, são frequentemente problematizadas, porém, são escassas proposições de práticas que avancem na elaboração de suportes à trajetória acadêmica do PAEE.

- Não ter NA nas IES estaduais e municipais impacta negativamente a trajetória dos universitários, pois nestes lugares são ofertados alguns recursos de acessibilidade que os auxiliam.

- A formação inicial e continuada dos professores universitários foi um tópico recorrentemente debatido. Apontou-se que os docentes carecem de instrumentalização para atender às necessidades educacionais do PAEE em sala de aula.

- Apenas o estudo de Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) trouxe discussões sobre os serviços de psicologia orientados ao PAEE na Educação Superior. Todavia, não foi discutido em que medida a atuação do(a) psicólogo(a) pode favorecer à promoção de condições de acessibilidade a esse público.

Infelizmente, o estudo sobre os suportes que pessoas com deficiências contam ao longo de sua trajetória acadêmica denota um cenário que requer atenção e superação de desafios. Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) e Acuna (2022) refletem que, apesar de haver políticas públicas pro suporte ao ingresso, permanência e conclusão dos estudos a realidade que eles vivenciam na Educação Superior é permeada por diversas barreiras de acessibilidade compreendidas como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos” (BRASIL, 2015).

Acuna (2022) em sua tese de doutoramento, que contou com amparo financeiro da FAPESP (Processo 2018/112659), discutiu diferentes tópicos sobre a questão do apoio à trajetória acadêmica do estudante com TEA. A começar pela formação inicial e continuada de docentes que pouco os prepara para o desenvolvimento de práticas pedagógicas visando o atendimento das necessidades educacionais específicas dos acadêmicos com autismo. Foi debatido sobre a dificuldade de avaliar a aprendizagem dessas pessoas, propor atividades adaptadas aos seus limites e possibilidades cognitivas, controlar seu comportamento e incentivá-los a continuar seus estudos.

Barreiras atitudinais também foram alvo de discussão da pesquisa mencionada no parágrafo acima. Sentimentos de estranheza e dúvida sobre como se relacionar com os sujeitos com algum tipo de deficiência foram pontuados. Outro agravante é que mesmo que as IES ofereçam apoios e suportes, às vezes a disponibilidade desses não está clara e de fácil acesso (ACUNA, 2022), isso colabora à exposição do estudante, particularmente de suas dificuldades, perante os demais colegas universitários, algo possível de ser rechaçado. Atinado a isso, é recorrente o aluno que apresenta algum padrão comunicacional distinto da maioria se deparar com barreiras atitudinais, que se constituem por ações preconceituosas e estigmatizantes direcionadas a ele (ACUNA; LEITE, 2021a). Por isso, são necessárias intervenções no contexto acadêmico para evitar esse tipo de situação.

No âmbito da acessibilidade pedagógica, compreendida como as condições de ensino e aprendizagem, diferentes pesquisas discutem que são poucas as disciplinas cursadas pelos docentes em suas graduações que tratam da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e as que tangenciam esses assuntos abordam o fenômeno da deficiência em seus aspectos unicamente biológicos (VILELA-RIBEIRO, 2010; CORREIA, 2016; GAVALDÃO, 2017).

É oportuno dizer que nem todas as IES públicas têm programas e serviços de apoio educacional especializado para estudantes com deficiência e suporte à prática pedagógica docente,

uma vez que os núcleos de acessibilidade estão fortemente concentrados nas Instituições Federais de Ensino Superior (CIANTELLI; LEITE; NUERNBERG, 2017). Desta forma, IES estaduais e municipais contam com elementos e estratégias próprias para instituir espaços e serviços educacionais especializados, inclusive essa condição é passível de ser problematizada uma vez que falta dotação orçamentária para a contratação de profissionais da saúde e educação, o que impacta diretamente na qualidade do suporte prestado aos estudantes (CIANTELLI, 2020)

Sobre a questão de recursos humanos que podem proporcionar suporte à trajetória do estudante com alguma deficiência, especialmente aquelas em que há desorganização neurológica, defende-se que o(a) psicólogo(a) é de suma importância. Sua intervenção pode ter caráter clínico, a qual se debruça sobre tópicos relacionados à saúde mental e bem-estar. Outra possibilidade é no campo educacional, que neste caso, nomeia-se de Psicologia Escolar/Educacional. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), discorrendo sobre a atuação do Psicólogo na Educação e na escola informa:

[O psicólogo] atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. (CFP, 2007, p. 18).

Em trabalhos anteriores o proponente deste projeto apresentou uma série de atuações a partir da Psicologia em contexto universitário contribuindo na promoção de acessibilidade e suporte educacional à trajetória acadêmica de estudantes com algum tipo de deficiência (ACUNA, 2020; 2021; 2022; CIANTELLI et al., 2020; ACUNA; LEITE, 2020; 2021), dentre elas: 1) Planejamento e análise dos currículos contribuindo para as reformulações das relações institucionais; 2) Análise de políticas institucionais e do plano de desenvolvimento institucional com vistas à otimização das condições que envolvem o ensinar e o aprender; 3) Colaboração na formação de professores ao criar momentos de reflexão conjunta sobre seu fazer pedagógico; 4) Mapeamento da dinâmica acadêmica com o intuito de mediar as relações que existem na instituição com o intuito de orientar e preparar as pessoas para o convívio com a diversidade.

No doutorado o proponente deste projeto planejou e efetivou intervenção junto a docentes universitários. Inicialmente, descobriu-se uma demanda de um coordenador de um curso da área das Ciências Exatas quanto aos procedimentos a serem adotados para auxiliar professores que encontravam dificuldades para responder às necessidades educacionais de alunos com TEA presentes em suas disciplinas (ACUNA, 2022). Sendo assim, o coordenador informou ao pesquisador quais eram os questionamentos e dificuldades desses docentes. Mediante a isso, foi elaborado um plano de intervenção individualizado com cada um para suprir seus questionamentos e auxiliá-los em sua prática pedagógica. Resumidamente, foi possível gerar reflexões e orientações pontuais sobre como

estimular a participação dos estudantes com TEA em suas aulas, organizar o material e mediar as relações entre os pares.

A partir do trabalho realizado percebeu-se que o(a) coordenador(a) de curso encontra desafios em suas atividades cotidianas (ACUNA, 2022). No tocante ao acompanhamento e suporte aos estudantes com deficiência, tem-se: Planejamento e promoção de acessibilidade em todas as suas dimensões; Capacitação e sensibilização; Apoio individualizado; Avaliação e ajustes constantes.

Objetivos

Mediante as considerações tecidas o estágio pós-doutoral teve como objetivo geral investigar o papel dos coordenadores de cursos de graduação na promoção da acessibilidade pedagógica e da permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, para que assim fosse possível propor algum tipo de suporte a eles quando se pensa a inclusão do estudante com deficiência nos cursos que coordenam. Especificamente, propôs-se:

- Mapear as ações institucionais de apoio à inclusão existentes na UNESP de Bauru;
- Analisar a produção científica recente acerca da atuação de coordenadores de cursos no contexto da inclusão de estudantes com deficiência;
- Identificar, por meio de questionários aplicados aos coordenadores, as principais demandas, dificuldades e estratégias relacionadas ao acompanhamento desses estudantes;
- Compreender, a partir da escuta de estudantes com deficiência, as barreiras e necessidades vivenciadas no cotidiano universitário;
- Conhecer experiências institucionais consolidadas de acessibilidade e inclusão em outra instituição pública de ensino superior;
- Elaborar e disponibilizar um guia formativo destinado a coordenadores de cursos de graduação, reunindo fundamentos teóricos, normativos e orientações práticas voltadas ao fortalecimento de ações inclusivas e à redução de barreiras de acessibilidade no ensino superior.

Método

Pressupostos Epistemológicos

Pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2004) orientada pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1997; 2008) e princípios da Educação Inclusiva (OMOTE, 2006; AINSCOW, 2015; BRASIL, 2015).

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano estuda a gênese social das funções psicológicas humanas (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1997; 2008). Parte-se do pressuposto que “cada homem aprende a ser um homem o que a natureza lhe dá quando nasce não

lhe basta para viver em sociedade” (LEONTIEV, 1978, p.278). Neste sentido, a constituição biológica do ser humano é modificada ao longo da manutenção de sua existência a partir da apropriação dos elementos culturais, que são produzidos historicamente pelas gerações precedentes a sua. Esse patrimônio humano, quando internalizado em formato de linguagem, transforma a estrutura e seu funcionamento psíquico, engendrando novas formas de se relacionar com seu entorno. Mediante a essa perspectiva, os processos educacionais têm destaque nesta teoria.

A educação formal, independente do seu nível, tem a incumbência de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, p. 13, 2000). Isso acontece por meio do ato educativo, que consiste na seleção e ensino de elementos culturais considerados como adequados para a humanização dos sujeitos de forma que os capacitem para agir conscientemente transformando sua realidade social de acordo com suas necessidades. Sendo assim, é fundamental que o professor considere “como o aluno aprende, ou ainda, porque às vezes ele não aprende” (MEIRA; TANAMACHI, 2003, p.45). Logo, é impreterível ter-se uma Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva consiste em um conjunto de pressupostos que norteiam a compreensão, organização e o estabelecimento de relações sociais nos espaços em que acontece o processo de ensino e aprendizagem (AINSCOW, 2015). Fundamenta-se na “concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão” (BRASIL, 2008, não paginado). Estes princípios devem orientar ações dentro e fora das instituições escolares e acadêmicas.

Na perspectiva inclusiva a diversidade é qualidade inerente à espécie humana, pois “o homem, na sua história evolucionária, desenvolveu uma outra via de infinitas possibilidades de variações entre indivíduos” devido ao fato de ser “naturalmente cultural e culturalmente biológico” (OMOTE, 2006, p.253). Dessa forma, cada sujeito é o reflexo de sua pluralidade que, por sua vez, é composta por suas particularidades biológicas, psicológicas e experienciais.

À luz do paradigma inclusivo não faz sentido rechaçar pessoas por disporem de certas características pessoais e de desempenho. Assumir a diversidade humana é romper com práticas sociais e culturais que marginalizam indivíduos que não correspondem aos padrões normativos estabelecidos por uma ordem hegemônica, além disso, é “implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, e questionar a nossa visão de democracia” (GOMES, 2003, p.75).

Parte-se do princípio que a inclusão se concretiza pela promoção de acessibilidade em todas as suas dimensões, a saber: a informacional, relacionada ao trânsito organizado e inteligível das informações; comunicacional, atinada ao canal de transmissão das informações e seu entendimento

por todos da comunidade escolar/acadêmica; física, que abrange à estrutura arquitetônica, permanência e locomoção fluida nos espaços internos e externos; atitudinal, representada pelas relações interpessoais, que devem ser justas, democráticas e possibilitadoras de desenvolvimento pessoal; programática, que abrange as políticas públicas de defesa e viabilização dos direitos dos estudantes (BRASIL, 2013b; CIANTELLI, 2020).

A acessibilidade pedagógica ou também conhecida como metodológica, envolve uma série de outros requisitos, pois está “relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional” (BRASIL, 2013b, p. 37). Condições de acessibilidade pedagógica são adequadas quando o professor avalia o estudante com deficiência, identifica suas potencialidades e, a partir disso, promove práticas que atendam suas necessidades educacionais específicas, isso significa compreender seu ritmo de aprendizagem, a forma como deve se relacionar/comunicar com ele e instituir ações ao longo da aula que amplie sua participação e aprendizagem. Ademais, é possível refletir que em um ambiente pedagogicamente acessível os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem conseguem desempenhar seu papel, ou seja, o docente responsável pelo ensinar e o discente por aprender.

Contexto da pesquisa

O contato com os(as) coordenadores(as) de curso para o reconhecimento de suas demandas aconteceu em uma IES pública e estadual que se localiza em um município do centro-oeste paulista com cerca de 460 mil habitantes. Esta IES tem ao todo 26 unidades universitárias espalhadas pelo estado de São Paulo. Segundo o anuário publicado em 2023, no ano de 2021 havia 46 estudantes autodeclarados no momento da matrícula e/ou rematrícula com algum tipo de necessidade específica de aprendizagem derivada das seguintes condições: perda auditiva, condutas típicas, déficit físico, algum tipo de déficit/transtorno mental, múltipla, déficit visual, outras necessidades específicas de aprendizagem (UNESP, 2023). Cabe destacar que no parágrafo anterior foram obedecidas as informações, a grafia e as palavras utilizadas no anuário disponibilizado pela IES (UNESP, 2023).

Na unidade em que o estudo foi realizado (Bauru) há três faculdades, cujos cursos que as compõem são: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) com as graduações em Arquitetura e Urbanismo, Artes Visuais, Design, Jornalismo, Comunicação: Rádio, TV e Internet, Relações Públicas; Faculdade de Engenharia (FE) com as graduações em Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica; Faculdade de Ciências (FC) com as graduações em Educação Física, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Física, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química, Meteorologia, Sistemas de Informação.

A IFES, UFMG, que foi visitada para o reconhecimento dos serviços e suportes educacionais especializados está localizada em uma cidade do estado de Minas Gerais, que atualmente tem aproximadamente 2,72 milhões de habitantes e na universidade em questão há mais de 40 mil alunos distribuídos pelos seus três campi. A escolha por este local se baseia em um critério de reconhecimento da referência aos serviços de acessibilidade prestados (UFMG, 2023). Vale mencionar que o referido núcleo conta com os serviços: Apoio pedagógico; Acessibilidade arquitetônica; Assessoria técnica; Mediação com professores e funcionários; Adaptação de materiais.

Participantes da pesquisa

19 coordenadores(as) da unidade da UNESP de Bauru, três estudantes do coletivo autista desta IES, dois profissionais (Terapeuta Ocupacional e Psicóloga) do núcleo de acessibilidade e inclusão da UFMG, uma profissional do Núcleo Técnico de Apoio Psicossocial da UNESP de Bauru.

Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente o projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, com o parecer positivo, a pesquisa será iniciada.

Para os(as) 19 coordenadores(as) de curso, foi enviado via e-mail (indicado pelo próprio site do curso) uma carta de apresentação na qual havia descrito o convite e os objetivos da pesquisa. Com o aceite da participação, foi enviado um link que direcionou o participante para um questionário semiestruturado

A visita ao NA da IFES foi agendada mediante ao contato com o coordenador do núcleo, via e-mail. Inicialmente foi enviada uma mensagem ao endereço eletrônico com a apresentação e objetivos da pesquisa. Com o aceite, foi combinado o dia e local da entrevista, também foi solicitada uma visita guiada pelo núcleo, em tal momento o pesquisador foi munido de um guia de observação.

A coleta com os participantes do Coauti foi realizada em colaboração com um estudante de Iniciação Científica do curso de Psicologia Rafael Franco. Foi elaborado um roteiro semiestruturado aplicado no participantes que se dispuseram a participar.

Procedimentos de análise de dados

Foi adotada a Análise de Conteúdo para o processamento dos dados coletados a partir dos questionários 1 e 4. Bardin (2009) indica que inicialmente é preciso realizar a leitura flutuante e organização dos elementos registrados, na sequência, devem ser seguidas algumas etapas: 1) Pré-análise – organização e leitura dos documentos para que a análise possa ser realizada de modo mais orientado e sistemático, afinal, é nessa fase que podem surgir as primeiras hipóteses da pesquisa; 2) Exploração dos registros – definição dos eixos e categorias de análise e codificação do material, essa etapa possibilita identificar as características pertinentes ao conteúdo; 3) Análise e interpretação dos

resultados - tratamento estatístico simples, permitindo a elaboração de tabelas que condensam as informações obtidas e facilitando a aplicação de parâmetros teóricos de análise (BARDIN, 2009).

Segundo Bardin (2009) é possível aplicar e realizar a técnica de diferentes formas, para esta investigação se optou pela Temática. Ela é iniciada no momento em que os elementos preenchem as categorias definidas. Com isso, é possível agrupar esses elementos em temas. Tais temáticas funcionam como componentes explicativos das categorias.

Cabe ao pesquisador utilizar de parâmetros teóricos para o exame das categorias considerando os temas levantados. Para esta pesquisa um desses parâmetros adotados parte das teorizações do campo da Educação Inclusiva, especificamente, é pretendido responder se as temáticas criadas sinalizam barreiras ou suportes de acessibilidade, inclusive seus efeitos sobre a trajetória acadêmica do estudante.

Resultados e discussão

1. Reconhecimento das atividades de apoio Psicoeducacional desenvolvidas na UNESP de Bauru via Núcleo Técnico de Apoio Psicossocial (NTAPS)

Foram enviados e-mails para as duas Psicopedagogas do núcleo com o intuito de entrevistá-las. Decorrente deste contato obteve-se o que se segue.

Descrição do relato adaptado das respostas da Psicopedagoga

1) O NTAPS realiza/realizou alguma ação de formação continuada de professores para o suporte educacional às pessoas com algum tipo de necessidade educativa especial? 2) O NTAPS tem algum programa de orientação a professores para a inclusão?

R: O Projeto Kuab consiste no suporte individualizado aos docentes e departamentos que demonstrarem demandas sobre prática pedagógica que atenda necessidades educacionais de estudantes com deficiência. Seus objetivos complementares são: “identificar as principais demandas docentes; intermediar ações de colaboração entre docentes e/ou departamentos; e dar suporte, por meio da análise das dimensões de acessibilidade, em diversos aspectos que visem à diminuição das barreiras no ambiente universitário. O KUAB é fundamentado na proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), nas ações do projeto TE4I (União Europeia, 2012) e no Vocational Education and Training Toolkit for Tackling Early Leaving. Outra informação de relevante importância são as possíveis sugestões a serem dispensadas aos docentes, a saber: Orientação sobre ambiente, comportamento e barreiras atitudinais; Orientação sobre práticas corporais; Orientação sobre a criação e/ou adaptação de material didático; Orientação sobre a elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI); Orientação sobre comunicação e tecnologias assistivas.

No momento em que o aluno solicita apoio e, após a entrevista inicial é comum que haja uma conversa com a coordenação do curso e professores interessados, apesar de não ser obrigatório. Nesse momento são realizadas pontuações acerca das dificuldades relatadas pelo aluno e orientações sobre possíveis acomodações que podem ser realizadas para diminuição das barreiras.

Além das conversas específicas, também disponibilizamos cursos de formação direcionados aos coordenadores de curso e professores.

A convite de algumas unidades, já foram realizadas capacitações presenciais ao início do semestre letivo, com dinâmicas e estudos de casos para facilitar na contextualização das barreiras e, conseqüente diminuição.

2) O NTAPS realiza/realizou ações de suporte aos acadêmicos com deficiência, em qualquer âmbito (educacional, social etc)?

Hoje, o Ntaps tem dentro da frente de prevenção à saúde mental, o atendimento psicopedagógico. Esse atendimento é direcionado aos alunos com deficiência, neurodivergência e também a alunos com dificuldades transitórias de aprendizagem, mesmo que não possua laudo diagnóstico.

Esses alunos podem fazer o pedido de apoio pelo site ou pelas CLAIS (Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão) ou CPAI (Comissão Permanente de Acessibilidade). A ideia é que o aluno entre em contato da forma como lhe for mais conveniente, sem se preocupar com os entraves burocráticos.

A partir do contato inicial, é agendada uma entrevista com o aluno e a psicopedagoga, para mapeamento das barreiras que enfrenta e, em seguida é elaborado um relatório com pedido de acomodações pedagógicas necessárias, que podem variar conforme as necessidades de cada aluno.

Alguns exemplos são: pedido de aluno monitor, extensão de tempo de prova, realização da prova em sala separada, gravação das aulas ministradas ou solicitações de materiais de apoio, carteiras adaptadas e tecnologias assistivas, lembrando que esse rol é exemplificativo e não taxativo.

Notou-se que as práticas desenvolvidas pelo NTAPS são inestimáveis, porém não há desenvolvimento de suporte específico ao coordenador de curso, considerando suas atividades específicas.

2. Pesquisa de Levantamento bibliográfico

Investiu-se no levantamento bibliográfico, de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) mediante as Palavras-Chave “Educação Inclusiva” AND “Ensino Superior or Educação Superior”, as quais poderiam aparecer no assunto, tema e resumo. O corte temporal estimado foi entre 2020-2024. Justificam-se os termos adotados, uma vez que Educação Inclusiva é um conceito amplo que aborda questões políticas, sociais, econômicas e interacionais; por sua vez, “Ensino Superior” está análogo a “Educação Superior”, apesar dos autores defenderem que existem especificidades e nuances entre as denominações, mas em pesquisas anteriores (ACUNA, 2021) notaram que ambos surgem e alternam em aparição nos textos. O período escolhido se deve ao fato de que Lima (2021) realizou um levantamento de teses e dissertações no mesmo sítio eletrônico na faixa temporal de 2017 a 2020, inclusive, Acuna (2021) em seu processo de doutoramento também realizou levantamento semelhante no período de 2009 a 2019.

O principal critério de inclusão adotado foi teses e dissertações que abordam e discutem a temática Inclusão e Acessibilidade da pessoa com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação na Educação Superior brasileira, em âmbito público ou privado. Decorrente do estipulado, têm-se outros critérios: 1) Pesquisas empíricas realizadas com discentes, docentes, servidores técnicos (administrativos, de Núcleo de Acessibilidade, Tradutores, Intérpretes e Tutores de pessoas com algum tipo de deficiência); 2) Investigações documentais e/ou bibliográficas, desde que o foco recaísse na temática inclusão no ensino superior, a partir da análise de Projeto Político Pedagógico e de ementas de cursos de graduação, políticas educacionais da IES, microdados que compõe o perfil do acadêmico; 3) Relatos de experiências de estágio docente na Educação Superior, com mote de discussão na temática Inclusão neste nível de ensino; 4) Desenvolvimento de materiais didáticos, guias, técnicas de ensino ou software para o suporte à inclusão da pessoa com deficiência e/ou altas habilidades e superdotação; 5) Avaliação de recursos físicos, didáticos e tecnologias assistivas orientadas à inclusão do público-alvo em questão.

Por sua vez, os critérios de exclusão são compreendidos como aqueles contrários aos de inclusão, porém enfatiza-se o seguinte: 1) arquivos indisponíveis para download; 2) Em duplicata; não abordassem a temática escolhida; 3) Pesquisas que abordassem a formação inicial e continuada docente, porém sem que o foco de discussão recaísse na sua atividade no contexto universitário com pessoas com deficiência e/ou altas habilidades e superdotação.

Inicialmente, foram levantados 502 arquivos cujos títulos foram lidos, isso permitiu retirar 10 arquivos repetidos. Na sequência, foram examinados os resumos das 492 obras, essa leitura permitiu excluir 348 trabalhos. Para as 144 produções restantes, foram examinados os procedimentos metodológicos, permitindo retirar 28 manuscritos. O montante final, grupo de análise do estudo, foram 116 arquivos.

Para a organização dos dados adotou-se critérios metodológicos que permitissem uma categorização sistemática das publicações selecionadas. Assim, os estudos foram agrupados conforme os seguintes aspectos: 1) Tipos de participantes em pesquisas empíricas; 2) Natureza do estudo, no caso de pesquisas documentais e/ou de revisão bibliográfica; 3) Quanto aos procedimentos, no que tange a avaliação e produção de material didático e/ou tecnologias voltadas à inclusão educacional no ensino superior, analisando suas implicações e impactos no contexto de ensino e aprendizagem.

Cabe destacar que muitas pesquisas combinam diferentes procedimentos metodológicos para alcançar seus objetivos. No entanto, ao analisar cada estudo na íntegra, foi possível identificar qual abordagem recebeu maior ênfase por parte dos pesquisadores. Dessa forma, mesmo que um estudo tenha adotado um método híbrido—como a realização de uma pesquisa documental associada a entrevistas com professores—o critério de classificação considerou o foco principal da investigação. Por exemplo, se um trabalho analisou documentos institucionais e, simultaneamente, conduziu entrevistas com docentes universitários, mas o debate central do estudo se estruturou em torno das entrevistas, essa pesquisa foi alocada na categoria de investigações realizadas com docentes do ensino superior. Essa lógica foi aplicada a outras combinações metodológicas, como estudos que envolveram tanto discentes quanto docentes, sendo categorizados conforme a ênfase dada na análise dos dados.

Dessa forma, a classificação das pesquisas resultou na seguinte distribuição: 50 estudos que centraram o debate nos dados coletados junto a estudantes universitários; 28 investigações focadas em docentes do ensino superior; 7 pesquisas que envolveram servidores técnico-administrativos; 11 estudos voltados à elaboração e avaliação de materiais ou tecnologias assistivas; e 20 pesquisas de caráter documental.

Considerando que este estudo está vinculado a uma pesquisa mais ampla, optou-se por aprofundar a análise das 28 investigações realizadas com docentes universitários. Essa escolha se justifica pela relevância do papel desses profissionais na implementação de práticas inclusivas no ensino superior, bem como pela necessidade de compreender suas percepções, desafios e estratégias no contexto da acessibilidade e da inclusão educacional de estudantes com deficiência.

A seguir apresenta-se um quadro com uma síntese dos 28 arquivos, distribuídos entre teses e dissertações, que abordavam questões relacionadas a formação do docente universitário relacionada ao campo da Educação Especial no âmbito do Ensino Superior. Justifica-se a escolha uma vez que este é o conteúdo que se relaciona diretamente ao projeto de pós-doutorado.

Cabe destacar que seis pesquisas enfatizaram discussões do(a) coordenador de curso de graduação associadas à inclusão de estudantes com deficiência.

Autor/ Título	Objetivos	Principais Resultados	Dados relevantes e discussões suscitadas que colaboram à pesquisa
Abrahão (2022). Ações da Coordenação de Acessibilidade da Faculdade de Farmácia da UFRJ: guia para as aulas remotas acessíveis	Atuar junto a CAFF para desenvolver ações que promovessem a acessibilidade e a permanência do universitário público-alvo da Educação Especial	A partir da entrevista com coordenadores de curso, foi possível elaborar um guia de Orientação para a Construção de Aulas Remotas acessíveis no Ensino Superior	Questionário aplicado em coordenadores Orientar coordenadores a fazer busca ativa, aplicando questionário de prospecção de estudantes com NEE Considerar as temáticas Metodologias Ativas e Teorias da Aprendizagem a serem debatidas com professores do ensino superior pra favorecer à acessibilidade metodológica à estudantes com NEE
Moroski (2022). Diagnóstico dos indicadores de acessibilidade nos cursos presenciais de graduação da UFSC: propostas de ações/estratégias e Guia Prático de Atendimento à Pessoa com Deficiência	Diagnosticar a acessibilidade na UFSC, aplicabilidade dos indicadores de acessibilidade nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, propondo ações/estratégias que contribuam com a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior	Foram propostas quatro ações/estratégias que contribuem para o cumprimento dos indicadores de acessibilidade na UFSC, sendo: 1) maior divulgação dos serviços prestados pela Coordenadoria de Acessibilidade Educacional - CAE; 2) disponibilizar cursos de capacitação voltados para a inclusão no plano de valorização da carreira dos profissionais envolvidos na educação superior; 3) incentivos às mobilizações em favor da educação inclusiva; 4) Guia Prático de Atendimento à Pessoa com Deficiência. Esta última ação/estratégia é o produto final deste trabalho	Questionário aplicado em coordenadores Conteúdo do Guia: Conceitos e fundamentos legais; 1) O que é Deficiência?) Quais são os símbolos dos tipos de Deficiências; O que é e os tipos de acessibilidade; idem a barreiras; Boas práticas ao atender pessoas com deficiência DA, DV, DF, Reunião e atitude
Dillenburg (2021). O ambiente de potencial formação (APF) como mediação para a acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior a distância	analisar as contribuições de um processo formativo nos moldes do Ambiente Potencial de Formação (APF) com tutores/professores, visando à acessibilidade de estudantes com deficiência na educação à distância	Promoveu as questões de acessibilidade na EaD, disponibilizando ferramentas, referencial teórico e suporte para as ações e recursos da educação a distância. Verificou as possibilidades metodológicas de acessibilidade na plataforma Moodle	Formação de professores universitários no formato EaD. Formação de professores universitários com os planos das aulas que abordaram a DV
Nogueira (2022). A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: preconceito, diferença e exclusão na perspectiva dos coordenadores de curso da UFR	Compreender a percepção dos coordenadores de curso de graduação, acerca da inclusão e permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior	Identificou as dificuldades dos coordenadores em promover suporte à trajetória educacional dos estudantes com NEE, bem como as diferentes barreiras de acessibilidade	Questionário aplicado em coordenadores
Correia (2022).	Promoção do curso	Curso de formação de	Curso de formação de professores.

Autor/ Título	Objetivos	Principais Resultados	Dados relevantes e discussões suscitadas que colaboram à pesquisa
Atendimento educacional especializado no ensino superior: formação continuada de professores na perspectiva da deficiência visual	de formação continuada para professores do ensino superior, na perspectiva da deficiência visual	professores com quatro módulos. O mesmo foi elaborado por meio da metodologia de Pesquisa-Ação, dividida em três etapas: Planejamento, Implementação e Avaliação, alicerçado sob os conceitos descritos por Tripp (2005) em seu estudo sobre o assunto, tendo em vista a grande difusão da popularidade e amplitude de sua aplicação	Livro da formação: Possibilidades para inclusão no ensino superior: formação continuada na perspectiva da deficiência visual Após a intervenção com os coordenadores seria interessante solicitar que elaborassem um plano de aula ou que respondesse um questionário sobre questões relacionadas às deficiências
Santos (2023). Os recursos de acessibilidade comunicacional e a eficácia do processo de comunicação formal no ensino superior: proposição de guia multiformato	Conceber um guia multiformato, especialmente delineado de acordo com técnicas e procedimentos da acessibilidade comunicacional	Elaborou um guia e o analisou a partir da perspectiva de professores e estudantes.	O guia propriamente dito, que fala sobre acessibilidade comunicacional Questionário e questionamento a ser feito com professores
Acuna (2021). Acessibilidade pedagógica no ensino superior	Identificar dúvidas e questionamentos sobre o processo educacional do estudante com TEA e promover orientações que as atendam.	Propôs orientações a professores que tinham estudantes com TEA matriculados em suas disciplinas	Formação de professores universitários e aborda a questão do coordenador.
Azevedo, Alcio Farias de. (2021) Estágio e formação docente para o ensino superior na área de Educação Especial em perspectiva inclusiva	Analisar como o estágio docência contribui para a formação de professores no ensino superior, focando na Educação Especial e inclusão	O estágio docente é fundamental para construir identidade docente, integrando teoria e prática. Promove a articulação entre pesquisa e docência, mas falta preparo pedagógico específico. A inclusão exige mais que acesso; requer adaptações curriculares e formação sensível às diferenças.	O trabalho critica a priorização da pesquisa sobre a docência na pós-graduação, e também pontua a necessidade de políticas institucionais para fortalecer a formação inclusiva. Por fim, destaca a importância do estágio docência como espaço de reflexão sobre práticas inclusivas e defende a integração entre formação acadêmica e compromisso social com a diversidade.
Bergamin, Graziela Jane (2023). Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Práticas Docentes no Instituto Federal do Espírito Santo: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia	Realizar formação continuada presencial e coletiva como os professores que atuam com os alunos surdos ou com deficiência auditiva do curso de Engenharia Civil	Processo de formação continuada de professores universitários	Formação de professores universitários Questionário com perguntas interessantes Temas e procedimentos em formação de professores para boas práticas em relação aos estudantes com DV. Questionar sobre a hora de preparação de aula e/ou formação do professor universitário. Onde está este momento?
Lima, Ana Virginia Isiano. (2021) Formação intercultural	Analisar estruturação internacional	a Evidenciou-se que a formação, por ter sido estruturada em uma	Formação de professores universitários na modalidade EaD. A pesquisa traz um elemento de

Autor/ Título	Objetivos	Principais Resultados	Dados relevantes e discussões suscitadas que colaboram à pesquisa
para professores da educação superior: vivenciando a cultura inclusiva. 2021.	intercultural de uma formação on-line, pautada na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), para professores dos EUA e os seus impactos na constituição de uma cultura de Educação Inclusiva nesse contexto	perspectiva inclusiva e intercultural, a partir do uso da abordagem CCS, possibilitou que os participantes compreendessem os fundamentos da Educação Inclusiva, refletissem e reconstruíssem as suas práticas pedagógicas e as suas concepções sobre a inclusão, bem como, vivenciar a cultura inclusiva por meio do CAIP	caráter internacionalista que é a construção do Certificate for Accessible and Inclusive Practices (CAIP) em colaboração com a Santa Fe College (EUA). O CAIP, ao considerar a Educação Inclusiva e ao utilizar a abordagem CCS, juntamente com os estilos de uso do virtual, se configura como uma possibilidade para realizar processos formativos em serviço e para possibilitar a modificação de concepções e de práticas que impedem a constituição da cultura inclusiva no âmbito das instituições de Educação Superior. O desenvolvimento de formações contextualizadas, que consideram os saberes dos participantes e que possibilitam a construção do conhecimento de maneira significativa, propiciam a vivência da cultura inclusiva, assim como evidenciado nesta formação
Souza, Sheila Carla de (2020) Formação do Professor e Inclusão Educacional no Ensino Superior" de Souza	O estudo investiga os desafios da educação inclusiva no ensino superior, focando na formação docente para atender alunos com deficiência (PcD).	O estudo conclui que é urgente melhorar a formação docente, expandir os NAs com equipes multidisciplinares e implementar políticas de acessibilidade. Recomenda ainda pesquisas futuras com alunos PcD e análise mais profunda dos NAs para garantir uma inclusão efetiva.	Reflexões sobre a formação do docente universitário para atender demandas da Educação Especial O estudo revela um cenário de desafios e oportunidades para a inclusão no ensino superior. A falta de preparo pedagógico dos professores é crítica, especialmente em conhecimentos específicos sobre educação especial e estratégias de ensino adaptadas. Apesar disso, há disposição para capacitação, indicando que programas de formação continuada poderiam melhorar significativamente a prática docente.
Canal, Sandra. (2021) A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação superior	Se propõe a entender como ocorre o percurso acadêmico do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Foi percebido que mesmo com algumas fragilidades, o estudante com TEA ingressa na universidade com o auxílio de diferentes apoios. Além disso, fica evidente a necessidade de formação para todos os docentes para atuarem com o aluno com TEA em suas diversas especificidades	TEA O trabalho consegue evidenciar algumas dificuldades mais evidentes na inclusão de alunos com TEA, no entanto o fato de não ter tido um estudante como participante para a pesquisa pode ter reduzido a qualidade do levantamento, uma vez que as questões trazidas pelos professores são bem comuns com relação a outros trabalhos. Apesar disso, é possível perceber que a PUCRS caminha para um bom exemplo de instituição inclusiva.
Amorim, Michelli Silva Sousa Agra. (2020) Formação de professores e educação	Analisar a formação do professor de Educação Física no Curso de	Identificou-se que a formação tradicional reforça exclusão, especialmente quando a	Reflexões sobre a formação do professor universitário. A pesquisa destaca a necessidade de superar a pseudoformação,

Autor/ Título	Objetivos	Principais Resultados	Dados relevantes e discussões suscitadas que colaboram à pesquisa
inclusiva: quais as experiências do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal Fluminense?	Licenciatura da Universidade Federal Fluminense/UFF, tendo como locus o Instituto de Educação Física/IEF.	Educação Física prioriza competição. Projetos como Natação Adaptada e reformas curriculares promovem inclusão, mas persistem desafios, como a falta de preparo teórico e hierarquização de deficiências.	integrando teoria crítica e práticas pedagógicas inclusivas. Iniciativas como disciplinas específicas e projetos extensionistas são avanços, mas a transformação efetiva exige mudança cultural e engajamento coletivo contra estruturas excludentes.
Correia, Vanessa do Carmo. (2022). Atendimento educacional especializado no ensino superior: formação continuada de professores na perspectiva da deficiência visual.	Elaborar um ebook e sua respectiva ementa, com a proposta da promoção do curso de formação continuada para professores do ensino superior, na perspectiva da deficiência visual	Percebe-se que ainda muito se carece de orientação no contexto da educação especial inclusiva durante a formação, como evidenciado durante as avaliações	Formação de professores universitários para Educação Especial As formas de avaliação do curso utilizadas pela autora são interessantes, de forma que abordam diversas questões de forma breve e mais intuitiva, o Ebook também é um resultado interessante, na medida em que configura um produto audiovisual de fácil acesso para a classe docente.
Bezerra, Taricleide Maria Costa/ Docência e Inclusão do Estudante com Deficiência na Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Analisar as práticas e concepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, investigar a formação curricular dos professores para atuar com esses estudantes, discutir narrativas da prática docente e políticas institucionais de inclusão na UECE.	Os professores divergem e convergem em suas concepções sobre deficiência e inclusão. A maioria concorda com o acesso de estudantes com deficiência à universidade, mas alguns condicionam esse acesso ao tipo de deficiência. Há falta de formação pedagógica específica para trabalhar com estudantes com deficiência, e a UECE carece de uma política de inclusão efetiva para apoiar docentes e estudantes.	Reflexões sobre a formação do professor universitário. A pesquisa destaca a necessidade de políticas institucionais que auxiliem na inclusão, como adaptações físicas e pedagógicas, e evidencia a importância da formação docente continuada na perspectiva inclusiva. Os resultados colaboram para reflexões sobre práticas docentes e a efetivação da inclusão no ensino superior, apontando desafios e possibilidades. Oferece um panorama crítico sobre as lacunas na formação docente e nas políticas universitárias, reforça a necessidade de ações coletivas e institucionais para garantir a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência, e destaca a importância da afetividade e da adaptação de recursos didáticos como facilitadores da inclusão.
Vargas, Norma Maria Passos (2021) Formação de professores e a inclusão na educação superior: a percepção do professor formador	Analisar a formação de professores do curso de Pedagogia da UEG (Unidade de Anápolis) quanto à preparação para práticas inclusivas.	A pesquisa mostra que, embora os documentos institucionais estejam em conformidade com a legislação, há falhas na implementação das políticas inclusivas, especialmente na infraestrutura e na formação docente. Os professores demonstram comprometimento, mas relatam falta de preparo específico. A matriz curricular contempla de	Reflexões sobre a formação de professores universitários para atender demandas da Educação Especial A pesquisa também destaca a importância de uma abordagem coletiva e institucional para a inclusão, envolvendo gestores, docentes e discentes na construção de uma cultura universitária mais acolhedora. Apesar dos avanços legais, a implementação concreta depende de vontade política, financiamento adequado e mudanças

Autor/ Título	Objetivos	Principais Resultados	Dados relevantes e discussões suscitadas que colaboram à pesquisa
		forma limitada a inclusão, e a desativação do NAASLU agravou a ausência de suporte aos estudantes com deficiência.	atitudinais dentro da comunidade acadêmica.
Oliveira, Luiza Cátie da Rosa. (2023) Trajetória de professoras surdas no universo docente do ensino superior.	Investigar trajetórias de professoras surdas no ensino superior, focando em gênero e deficiência.	A pesquisa reforça a necessidade de políticas inclusivas que vão além da estrutura física, incluindo mudanças pedagógicas e culturais nas universidades.	A pesquisa reforça a necessidade de políticas de acessibilidade que transcendam adaptações físicas, incluindo mudanças pedagógicas e culturais, como a valorização da Libras e a desconstrução de estereótipos. As participantes relataram avanços pontuais em acessibilidade, mas apontaram a falta de equidade nas oportunidades, especialmente para mulheres surdas negras ou de baixa renda
Trindade, Paula Batista da. (2023) A formação docente no ensino superior para aulas práticas inclusivas em laboratórios	Analisar recursos e demandas formativas para práticas docentes inclusivas em laboratórios da FACISA/UFRN, com foco no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).	O estudo revelou que tanto docentes quanto técnicos precisam de capacitação específica para promover inclusão efetiva. O trabalho conclui que é necessário investir na formação continuada dos profissionais e na quebra de barreiras culturais para transformar os laboratórios em espaços verdadeiramente inclusivos, onde a diversidade seja acolhida e valorizada.	Reflexões sobre a formação de professores para atendimento das necessidades educacionais de estudantes com deficiência Foram identificadas diversas barreiras, desde físicas (como bancadas inadequadas) até atitudinais (como resistência a mudanças). A pesquisa destacou soluções práticas já implementadas com sucesso, como adaptações de mobiliário e materiais acessíveis, mostrando que a inclusão beneficia todos os alunos.
Souza, Matheus Silva (2022) Acessibilidade no Processo de Inclusão na Graduação em Ciências Contábeis: um estudo na Universidade Federal de Uberlândia.	Analisar como a acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica, atitudinal, programática instrumental) implementada e percebida nos cursos de Ciências Contábeis da UFU.	Embora políticas públicas tenham ampliado o acesso, persistem barreiras como infraestrutura inadequada (pisos táteis irregulares, elevadores defeituosos), falta de materiais adaptados e intérpretes de Libras, além de capacitação insuficiente dos professores. O estudo também revelou problemas de comunicação entre setores da universidade e atitudes capacitistas.	Para promover inclusão efetiva, a pesquisa recomenda melhorias institucionais, investimento em recursos acessíveis e formação docente, alinhadas ao modelo social da deficiência e à justiça social de Rawls (1997)
Camargo, Camila Pereira de. (2022) A representação social de educação inclusiva e a influência do processo formativo em cursos de licenciatura em química de uma universidade pública do Estado de São Paulo.	Investigar as Representações Sociais (RS) que licenciandos em Química de uma Universidade pública do Estado de São Paulo possuem sobre Educação Inclusiva.	Os resultados apontam que no Núcleo Central (NC) das representações dos futuros professores estão presentes termos que apesar de compreender a inclusão como direito de todos, aponta para uma ótica excludente quando não consideram aspectos do processo de ensino-	Reflexões sobre a formação do docente universitário para atender demandas oriundas da Educação Especial no ensino superior O trabalho de forma geral traz uma contribuição muito positiva para futuras análise sobre determinado cursos de graduação que circundam a temática da inclusão em algum momento. A Teoria das Representações Sociais acaba por

Autor/ Título	Objetivos	Principais Resultados	Dados relevantes e discussões suscitadas que colaboram à pesquisa
		aprendizagem. Além disso foi constatado que a presença disciplina de Libras foi suficiente para uma influência positiva na representação dos licenciandos.	dissecar e avaliar como a temática Educação Inclusiva têm sido encarada nos cursos em questão, possibilitando identificar pontos fortes e pontos de mudança, assim como fornecer material para intervenção.
Siqueira, Ana Railene de Paula. (2021) Acessibilidade e Inclusão na Educação Superior: Limites e Possibilidades nas Concepções de Professores de um Curso de Bacharelado em Direito	Investigar os limites e possibilidades na promoção da acessibilidade para estudantes com deficiência, segundo a percepção de docentes de Direito.	Identificou-se barreiras atitudinais, metodológicas e comunicacionais, além da necessidade de formação docente continuada, apesar da existência de núcleos de apoio como o Sianee.	Reflexões sobre a formação docente para o atendimento das necessidades educacionais de estudantes com deficiência O estudo revela que a falta de capacitação específica e a desarticulação entre políticas institucionais e práticas docentes limitam a inclusão efetiva. Como solução, propõe um curso de extensão (20h) para docentes, abordando legislação, tipos de deficiência e acessibilidade, visando superar barreiras metodológicas e atitudinais. Destaca a importância de ações institucionais integradas para garantir acessibilidade em suas múltiplas dimensões.
Frutuoso, Luciana Patricia da Silva. (2021) O aluno com deficiência no ensino superior: prática inclusiva na Universidade do Estado do Pará	Conhecer as estratégias metodológicas que professores do ensino superior utilizam no enfrentamento das barreiras de acesso ao conhecimento de alunos com deficiência, com vistas à permanência e sucesso acadêmico.	A Educação Inclusiva, na perspectiva da Educação Especial no espaço universitário da Universidade do Estado do Pará – Campus VII, ainda se encontra em processo de estruturação, demonstrando que as barreiras que impedem o desenvolvimento das capacidades e habilidades do estudante com deficiência, bem como sua permanência nos cursos de graduação ainda são predominantes.	Elaboração de cartilha para professores universitários Como produto final, elaborou-se uma cartilha informativa, contendo orientações e sugestões de ferramentas para serem utilizadas com os alunos do ensino superior que possuem uma deficiência, facilitando o processo de inclusão dos alunos no âmbito acadêmico.
Oliveira, Maria Auxileide da Silva (2020) Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas	Analisar a visão docente sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Ufac.	Professores são favoráveis à inclusão, mas sentem-se despreparados.	A dissertação mostra que a inclusão ainda encontra barreiras na formação inicial deficiente dos docentes, na atuação limitada do NAI e na ausência de cultura institucional sólida. Contradições nas respostas docentes revelam insegurança sobre práticas inclusivas. A autora propõe uma formação continuada crítica e defende o envolvimento ético e institucional como caminhos para consolidar a inclusão na universidade.
Nóbrega, Carina Alessandra da. (2023) Desafios às práticas	Identificar desafios docentes para inclusão de	Docentes reconhecem a importância da inclusão, mas carecem de formação	Reflexões sobre a formação docente universitária para atender estudantes PAEE

Autor/ Título	Objetivos	Principais Resultados	Dados relevantes e discussões suscitadas que colaboram à pesquisa
docentes inclusivas no instituto federal da Paraíba.	estudantes com deficiência no IFPB.	em Libras e adaptação de materiais. Foi criado um repositório de cursos para formação docente.	A pesquisa traz um dado interessante de que 71% dos docentes não se sentem preparados para atuação com inclusão. Além de apontar uma possível articulação com núcleos de acessibilidade (COAPNE) e políticas institucionais como solução.
Moreira, Samantha Ferreira da Costa. (2023) Práticas educativas inclusivas no Ensino Superior à luz do DUA	Analisar a adoção de práticas inclusivas, especialmente o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), em um curso de Medicina.	Há intenção inclusiva no projeto pedagógico e planos de ensino, mas as práticas são pouco sistematizadas; docentes usam métodos diversificados (avaliações múltiplas, recursos multimídia) sem embasamento claro no DUA.	O estudo revela que o curso incorpora indiretamente princípios do DUA (como múltiplas formas de ensino e avaliação), mas falta formação docente para aplicá-los intencionalmente. Destaca a necessidade de capacitação pedagógica e políticas institucionais explícitas para transformar tentativas isoladas em inclusão efetiva. A autora sugere criar diretrizes baseadas no DUA, começando pela área da saúde.
Silva, Danyele dos Santos da. (2023) Olhares Multiculturais acerca da Formação de Estudantes com Deficiência Visual em uma Licenciatura em Biologia"	Analisar a formação de professores de Biologia para o ensino de estudantes com deficiência visual na UFBA	Identificou-se lacunas na formação docente e no currículo, com professores despreparados para práticas inclusivas, especialmente no ensino remoto, e falta de infraestrutura acessível.	Formação de professores universitários para atender demandas pedagógicas oriundas de estudantes com deficiência O estudo destaca a urgência de reformular currículos de licenciatura para incluir formação em acessibilidade e tecnologias assistivas, além de capacitação docente continuada. Aponta a necessidade de políticas institucionais que integrem núcleos como o NAPE às práticas pedagógicas, garantindo inclusão efetiva em áreas visuais como Biologia.
Ruiz, Letícia Coelho (2022) Atendimento educacional especializado na universidade: políticas, práticas de ensino e trajetória de um estudante com deficiência visual	Avaliar ações de inclusão no ensino superior a partir do caso de um estudante cego.	Tecnologias assistivas e apoio especializado foram eficazes, apesar de limitações estruturais	A pesquisa demonstra que a inclusão efetiva vai além do suporte técnico, exigindo uma mudança institucional ampla. O caso analisado revela a importância da escuta ativa e da atuação docente para promover autonomia, destacando a urgência de políticas integradas, formação continuada e adoção do Desenho Universal como princípios norteadores.
Rossi, Kátia Biff (2020) Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Foz do Iguaçu-PR: perspectivas e desafios dos docentes	Investigar práticas e políticas de inclusão nas IES públicas de Foz do Iguaçu.	Docentes não têm formação específica e enfrentam dificuldades pedagógicas.	Reflexões sobre a formação de docentes universitários para a inclusão de estudantes em suas disciplinas A dissertação evidencia como a ausência de capacitação docente, a carência de recursos e o apoio institucional insuficiente comprometem a inclusão. Embora haja respaldo legal, as práticas

Autor/ Título	Objetivos	Principais Resultados	Dados relevantes e discussões suscitadas que colaboram à pesquisa
			inclusivas ainda são incipientes. A autora destaca a urgência de formação continuada e adaptações curriculares para consolidar uma cultura de inclusão no ensino superior.

Relevância dos achados para o projeto de pós-doutorado

Os estudos mapeados evidenciam deficiências marcantes na formação inicial e continuada dos professores para inclusão. Destacam-se, por exemplo, relatos de falta de preparo pedagógico específico e lacunas curriculares em conteúdos de acessibilidade. Em vários casos os docentes admitem não ter recebido orientação adequada. Isso se repete nas seis pesquisas realizadas com coordenadores de curso.

O levantamento revela que, em geral, os professores são a favor da inclusão, mas em partes, pois pensam que certas deficiências incapacitam o aluno, por isso, a universidade acaba por não ser um lugar para ele. Não obstante, entendem que a inclusão é no e do aluno e não no ambiente. Sinais de preconceito surgem derivados do desconhecimento acerca das deficiências, especificamente da educabilidade científica do sujeito.

Em vários estudos observa-se que os documentos institucionais e a legislação estão em conformidade, mas não se traduzem em ações efetivas há falhas na implementação das políticas inclusivas. Em outras palavras, embora existam políticas de acessibilidade, falta coesão entre setores e clareza nas diretrizes para a sala de aula.

Os estudos também evidenciam que muitos docentes compreendem a inclusão predominantemente a partir de uma lógica médico-clínica, fortemente atrelada à existência de laudos e diagnósticos. Essa concepção restringe a adoção de práticas inclusivas apenas aos casos formalmente identificados, invisibilizando estudantes que, embora vivenciem barreiras pedagógicas e psicossociais, não possuem documentação formal ou não se sentem seguros para se autodeclarar.

Outro aspecto de destaque no levantamento é a centralidade da formação continuada como estratégia para o avanço da inclusão no ensino superior. Os estudos indicam que ações pontuais, como cursos isolados ou palestras eventuais, embora relevantes, são insuficientes para promover mudanças estruturais nas práticas docentes.

Observa-se que muitos estudos permanecem no nível das percepções docentes, sem avançar para análises mais integradas que considerem a complexidade das relações institucionais e os efeitos dessas práticas na trajetória acadêmica dos estudantes.

3. Processamento dos dados colhidos a partir das respostas dos professores(as)-coordenadores(as) de curso

Devida a falta de adesão dos respondentes iniciais (coordenadores de cursos da UNESP de Bauru), solicitou que a CAADI encaminhasse o convite para o número de coordenadores possíveis, além do mais, solicitou-se que para aqueles que responderam indicassem um outro coordenador(a) para responder o questionário. Assim, obtiveram-se as respostas de 12 sujeitos, das seguintes graduações: Licenciatura em Química, Matemática, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Civil, Pedagogia, Ciências Biológicas, Comunicação Social e Psicologia.

Quando foi questionado sobre a formação inicial para atender demandas de aprendizagem de estudantes com deficiência cinco indicaram estar totalmente insatisfeitos, dois insatisfeitos, um parcialmente satisfeito e um satisfeito. Quando solicitado que respondessem sobre a formação geral para desempenhar o papel de coordenação de curso, quatro indicaram como satisfatória, três como insatisfatória, três como parcialmente satisfatória e dois como totalmente insatisfatória.

A seguir são apresentadas as reflexões dos(as) participantes no seu formato literal, uma vez que foram consideradas como reveladoras e pertinentes ao problema de pesquisa:

Reflexão sobre a formação geral
Quando cursei Licenciatura em Química (2004-2008), não havia componentes curriculares que abordassem especificamente práticas inclusivas. Desde então, o cenário tem apresentado uma evolução, ainda que discreta.
Entendo que além de estarmos com muitas demandas da coordenação, muitos de nós não possuímos conhecimento para orientar os docentes, e a CLAI não possui condições de assessorar mais de perto. Além disso, é muito difícil contar com o apoio de colegas, que questionam a adaptação do ensino. Acolhemos esses alunos, mas pouco conseguimos fazer. Além disso, alguns precisam de medicações que não tem no SUS, e não conseguimos providenciar. Temos muitos casos de alunos pedindo dinheiro para docentes, para poder comprar remédio.
A formação inicial não trabalha estes aspectos de adaptação para estudantes com necessidades diferenciadas. Como docente eu fiz curso do CAADI que trouxe entendimentos adicionais sobre o tema (Capacitismo e Inclusão). Entretanto, eu precisei estudar de forma autodidata como lidar com as adaptações necessárias em sala de aula e assim poder orientar os docentes em aspectos práticos do seu dia a dia. Os pedidos de adaptação em minhas disciplinas foram raros, os pedidos como coordenador foram ocasionais, refletindo a pouca quantidade de alunos que fizeram este tipo de solicitação. [peço desculpas pelo teclado sem acentuação]
Não respondeu
Realizei parte do meu doutorado na USP. Durante a pós graduação realizei estágio docência e na ocasião estavam matriculados alunos com deficiência visual e foi dado treinamento específico para o caso, o que me ajuda ainda hoje. Porém exceto por esse fato nunca tive contato com as metodologias e formas de atendimento às demandas.
Fiz toda minha formação acadêmica em cursos da área de exatas e não tive contato, em nenhum momento, com formação sobre qualquer tipo de deficiência. Também não tive formação em didática e ensino durante minha formação. Já na carreira docente realizei cursos sobre assuntos de metodologias de ensino e didáticas e poucos sobre estudantes com deficiência.
Na formação como engenheiro, não há nenhuma formação específica para lidar com pessoas que apresentem alguma deficiência. Durante o período de docência, também não houve treinamento específico para isso.
Não tive formação específica para trabalhar com alunos com necessidades especiais.

Reflexão sobre a formação geral
Não respondeu
A minha formação é incipiente, porque eu sou de uma área muito técnica, do audiovisual, das relações públicas. Eu trabalho com gestão, inclusive a minha disciplina é gestão de mídias sociais, gestão de marketing. E eu também atuei profissionalmente nessa área. E nossos cursos não têm uma formação pedagógica. É uma formação profissional. Então, da formação, realmente, eu não tive esse suporte. Fui aprendendo com os próprios alunos, a partir da experiência mesmo, de escutar os alunos também, e de perguntar o que se adaptaria melhor, o que seria possível fazer. Então, mais é por uma questão de experiência mesmo, que houve essa aprendizagem, que ainda segue em aberto. Porque há muitas coisas ainda que eu preciso aprender quanto a isso.
Na verdade, desde que eu comecei a lecionar, agora, há uns 4 ou 5 anos, que começou a ter esse assunto, a aparecer. No curso de matemática, aqui, eu estou desde 2011, e a gente teve, no passado, eu acho que em 2015, se não me engano, uma aluna com deficiência visual, mas ela só tinha baixa visão. Então, aí foi a primeira experiência que a gente teve, de ter que adaptar as provas, as aulas, tudo tinha que ser com letras maiores, mas foi super bem.
Formação a docentes e coordenadores são sempre necessárias, sobretudo em função das novidades que surgem em termos de diagnóstico e práticas de atenção às pessoas

A seguir, são apresentadas algumas informações adaptadas acerca das perguntas relacionadas às presenças de estudantes com deficiência no curso gerido.

	Graduação	Tem aluno com alguma deficiência?	Tem laudo ou avaliação psicológica?	Estudante(s) faz acompanhamento especializado dentro ou fora da IES?
Exatas	Licenciatura em Química	Dislexia e outros que não sei	a que tem dislexia, outros não sei	Não sei dizer
	Matemática	TEA, TDAH, Depressão e Ansiedade	6 com laudo de TEA	Sim, ambos
	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia	TEA e TDAH	Sim, ambos	Todos fora da IES
	Engenharia	TEA, TDAH, TAG	Sim, TEA e TDAH	Os com laudo, externo a IES
	Engenharia Química	TEA	Não sei	Externo a IES
	Engenharia Mecânica	TEA, TDAH, Boderline	Sim, um TEA e TDAH	Dentro da IES, mas os laudos fora
	Engenharia de Produção	TDAH, Def. Física	Não temos laudo arquivado	Não temos essa informação
	Engenharia Civil	TDAH, TAG e Depressão	Um tem, demais não sei	Não temos essa informação
Ciências	Pedagogia	TEA, TDAH e Saúde mental	Alguns possuem, outros não sei	Alguns sim
	Ciências Biológicas	TEA e Def. Física	Sim, ambos	Sim
	Comunicação Social	TEA e saúde mental	1 com autismo tem, a outra é declarada informalmente	Sei somente que participaram do NTAPS
	Psicologia	TEA e TDAH, mas não especificou	Sim, mas não especificou	Não especificou

A seguir apresentam-se algumas informações processadas qualitativamente, mediante algumas orientações de Bardin, acerca de conhecimentos sobre recursos de acessibilidade no campus, políticas de inclusão aplicadas ao campus em que está lotado e participação em serviços de apoio pedagógico.

Quadro 1 – Concepções sobre o que caracteriza uma Universidade Inclusiva

Categoria	Frequência (f)	Elementos da categoria
Inclusão como acessibilidade estrutural e pedagógica	2	Acessibilidade física; adequações arquitetônicas; igualdade de oportunidades; condições materiais para participação acadêmica;
Inclusão como cultura institucional de reconhecimento da diversidade	3	Consciência das diferenças e da diversidade humana; convivência respeitosa; acesso adaptados aos espaços, aulas, eventos;
Inclusão como política institucional de escuta e resolução de demandas	2	Espaços de diálogo; abertura institucional; corresponsabilização da gestão; resolução de problemas da comunidade acadêmica;
Inclusão como garantia de acesso e permanência acadêmica	1	Permanência no ensino superior; apoio às necessidades educacionais e sociais; equidade no percurso formativo;
Não respondeu	1	

Fonte: autoria própria

Quadro 2 – Conhecimento sobre a Política de Inclusão do Campus

Categoria	Frequência (f)	Elementos da categoria (adaptados)	Exemplos de trechos adaptados
Conhecimento restrito a ações pontuais de apoio acadêmico	2	Monitoria individualizada por meio de estudantes monitores que recebem bolsa; tirar dúvidas de professores	“Graduando bolsista para auxiliar estudante”; “Bolsas para monitores que auxiliam alunos com neurodivergência ou deficiência visual”
Conhecimento limitado a serviços de saúde	1	Centralidade do cuidado clínico; associação da inclusão ao acompanhamento psicossocial	“Acompanhamentos realizados pela seção técnica de saúde”
Desconhecimento da política institucional de inclusão	7	Ausência de informação; invisibilidade das políticas; desconhecimento dos dispositivos institucionais	“Não sabe”; “Não responderam”
Conhecimento ampliado da política institucional de inclusão	2	Reconhecimento de estruturas formais; articulação interinstitucional; ações afirmativas, diversidade e acessibilidade	“CAADI vinculada à Vice-Reitoria”; “PROADE, CAADI, CPAI e CLAI”

Fonte: autoria própria

Quadro 3 – Conhecimento e participação em recursos, serviços de acessibilidade e apoio pedagógico

Categoria	Frequência (f)	Elementos da categoria (adaptados)	Exemplos de trechos adaptados
Desconhecimento dos recursos e serviços institucionais de acessibilidade e apoio pedagógico	6	Ausência de informação; invisibilidade institucional; não apropriação dos dispositivos existentes	“Não responderam (interpretado como não sabem)”; “Nunca participou”
Conhecimento restrito a recursos específicos ou isolados	2	Conhecimento pontual; foco instrumental; ausência de visão sistêmica da acessibilidade	“Equipamento da biblioteca que lê livros”; “Audiovisuais”
Conhecimento formal de instâncias institucionais de acessibilidade e apoio psicossocial	4	Reconhecimento de comissões e serviços; associação da inclusão a estruturas formais	“Comissão de Acessibilidade e Atendimento Psicossocial”
Participação ativa em ações institucionais de apoio e formação	5	Envolvimento em cursos e ações formativas; busca ativa por informação; engajamento institucional	“Está realizando neste semestre”; “Cursos, palestras e ações da CAADI”

Fonte: autoria própria

A seguir serão apresentados os dados analisados a partir da aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin, considerando as respostas sobre as funções da coordenação quando há estudantes com deficiências matriculados(as) no curso gerido, os desafios encontrados nesse percurso e sugestões de orientações a serem escritas em um guia sobre práticas inclusivas no ensino superior considerando o papel da coordenação de curso.

Quadro - Papel do(a) coordenador(a) de curso diante de estudantes com deficiência

Categoria	Frequência (f)	Elementos da categoria	Unidades de registro adaptadas
Mediação institucional e articulação entre atores	9	Intermediação entre estudantes, docentes e instâncias institucionais; articulação de diálogos; negociação de encaminhamentos;	“Mediar os processos acadêmicos junto a docentes e discentes”; “Interlocutores e intermediações entre os alunos e docentes”; “Atuar como mediador institucional”; “Intermediar o processo com discentes e instituições”
Acolhimento, escuta qualificada e construção de vínculo	8	Acolher o estudante; escuta ativa; ponto de apoio e criação de vínculos de confiança	“Conversar com o estudante e passar a segurança que ele precisa”; “Ser uma pessoa de referência e acolhimento”; “Garantindo escuta qualificada, acolhimento e encaminhamento”; “Acolher os estudantes”
Encaminhamento para redes e serviços de apoio	6	Reconhecimento dos limites do papel do coordenador; encaminhamento a serviços especializados; acionamento de redes de apoio institucionais;	“Saber fazer o encaminhamento a outras instâncias como o STS; “Indicar a quem recorrer”; “Auxiliar na construção da Rede de apoio psicossocial”; “Acionamento do NTAPS”
Orientação sobre direitos, políticas e	5	Informação sobre direitos educacionais; orientação a	“Orientar alunos e professores quanto aos direitos e deveres”; “Garantir a efetivação

Categoria	Frequência (f)	Elementos da categoria	Unidades de registro adaptadas
inclusivas		docentes e discentes; difusão de boas práticas inclusivas;	do direito deste estudante com deficiência”; “Avaliar o cenário para implementar melhores práticas”
Acompanhamento do percurso acadêmico	5	Monitoramento contínuo; acompanhamento do estudante; avaliação do processo de inclusão do estudante	“Acompanhar o processo de inclusão”; “Acompanhar discentes”; “Receber demandas específicas”
Formação e sensibilização docente para a inclusão	4	Motivar à formação dos professores; sensibilização; fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas	“Contribuir com a formação dos docentes”; “Articular o diálogo entre estudantes e docentes”; “Fortalecimento de práticas inclusivas entre docentes”
Garantia de adaptações pedagógicas	3	Adequações pedagógicas; respeito aos objetivos formativos;	“Garantir o direito de ter seu ensino adaptado” “conversar com o professor para pensarem em formas de garantir ensino adaptado”

Fonte: autoria própria

Reflexões

A análise do papel do(a) coordenador(a) de curso diante da presença de estudantes com deficiência revela uma configuração complexa, marcada por sobreposições de funções, ampliação informal de responsabilidades. Os dados evidenciam que a coordenação assume um lugar estratégico na dinâmica institucional, operando como elo entre estudantes, docentes e diferentes instâncias administrativas, o que a posiciona como um ponto de convergência das demandas relacionadas à acessibilidade e à permanência no ensino superior. Essa centralidade, longe de ser apenas funcional, expressa um modo específico de operacionalização da inclusão, fortemente dependente da atuação individual e da sensibilidade do(a) coordenador(a), em detrimento de políticas pedagógicas e institucionais mais estruturadas.

A ênfase no acolhimento, na escuta qualificada e na construção de vínculos de confiança revela que a inclusão tem sido sustentada, em grande medida, por uma ética do cuidado e da disponibilidade relacional. O(a) coordenador(a) é frequentemente descrito(a) como pessoa de referência, alguém que escuta, orienta e transmite segurança, especialmente em contextos nos quais os estudantes apresentam histórico de exclusão, fracasso escolar ou experiências institucionais marcadas pelo capacitismo. No entanto, quando essa função se torna excessivamente personalizada, corre-se o risco de transformar o acolhimento em substituto das garantias objetivas de direito, deslocando para o plano interpessoal aquilo que deveria estar assegurado institucionalmente.

Os encaminhamentos para redes e serviços de apoio, por sua vez, indicam um reconhecimento explícito dos limites do papel da coordenação. Os relatos mostram que os(as) coordenadores(as) sabem que não lhes cabe realizar atendimentos especializados, mas sim acionar serviços como

núcleos psicossociais, comissões de acessibilidade ou setores de saúde. Ainda assim, esses encaminhamentos aparecem como respostas reativas, acionadas diante de demandas já instaladas, e não como parte de fluxos institucionais consolidados. Essa lógica reforça a fragmentação das ações de apoio e contribui para a manutenção de um modelo centrado na gestão de “casos”, o que tende a produzir insegurança tanto para os estudantes quanto para os próprios coordenadores.

A função de orientar sobre direitos, políticas e práticas inclusivas também se destaca como elemento relevante da atuação da coordenação. O fato de essa orientação aparecer como atribuição recorrente sugere a existência de uma assimetria informacional significativa no interior da universidade. Direitos que deveriam estar amplamente difundidos e institucionalizados dependem, muitas vezes, da mediação do(a) coordenador(a) para se tornarem conhecidos e, eventualmente, efetivados. Isso evidencia que a política de inclusão, embora formalmente existente, ainda carece de materialidade pedagógica e organizacional, sendo traduzida em ações concretas a partir de iniciativas individuais e negociações locais.

O acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes com deficiência surge como preocupação constante, mas pouco sistematizada. Trata-se de um acompanhamento informal, realizado por meio do recebimento de demandas, do monitoramento pontual de situações problemáticas e do contato direto com estudantes e docentes. Embora essa prática revele compromisso com a permanência e o sucesso acadêmico, ela também expõe a ausência de dispositivos institucionais claros de acompanhamento longitudinal, capazes de antecipar dificuldades e promover intervenções preventivas. Assim, a inclusão tende a ocorrer a posteriori, reagindo às barreiras já produzidas pelo próprio funcionamento institucional.

Chama atenção, ainda, a baixa frequência de referências à formação e sensibilização docente, bem como à garantia de adaptações pedagógicas. Esses dados são particularmente significativos, pois indicam que os aspectos diretamente relacionados ao núcleo do processo de ensino-aprendizagem ocupam um lugar secundário na percepção do papel da coordenação. As adaptações aparecem como exceções negociadas, e não como decorrência de um currículo concebido a partir de princípios de flexibilidade, como propõe o Desenho Universal para a Aprendizagem. Do mesmo modo, a formação docente surge mais como necessidade reconhecida do que como prática efetivamente incorporada à rotina institucional, revelando um descompasso entre o reconhecimento do problema e a capacidade de enfrentá-lo de forma estruturada.

De modo geral, o conjunto das categorias analisadas constrói a imagem de um(a) coordenador(a) sobrecarregado(a), que acumula funções administrativas, pedagógicas, mediadoras e, em certa medida, de cuidado, sem que isso seja acompanhado por formação específica, respaldo normativo ou suporte institucional proporcional. A inclusão, nesse cenário, depende fortemente da atuação individual e do engajamento ético dos(as) coordenadores(as), o que, paradoxalmente,

evidencia a fragilidade da política institucional de inclusão. Em termos analíticos, os dados sugerem que a universidade ainda opera em um modelo híbrido, no qual coexistem avanços normativos e práticas inclusivas pontuais com uma estrutura pedagógica e organizacional pouco preparada para acolher a diversidade como princípio constitutivo.

Em suma, a figura do coordenador é central — como mediador e articulador —, mas sua efetividade depende de condições institucionais (tempo, formação, recursos, protocolos) e de uma cultura docente formada e comprometida. O caminho para a universidade inclusiva, portanto, combina três frentes: (a) transformação cultural (sensibilização e mudança de atitudes), (b) capacitação e suporte técnico (formação e protocolos), e (c) reorganização material e simbólica do campus (ambientes, ferramentas digitais e normativas). Quando essas frentes atuam de modo articulado, a instituição passa de reativa para proativa: antecipa barreiras, amplia possibilidades de desenvolvimento e concretiza o direito à educação para todos os seus estudantes.

Quadro — Desafios da coordenação frente ao processo de apoio de estudantes com deficiência

Categoria	Frequência	Componentes das categorias	Trechos adaptados
Atitudes, preconceitos e resistências do corpo docente	5	Indiferença, preconceito, resistência à adaptação, práticas hostis (violência psicológica); necessidade de sensibilização docente frente ao sofrimento do estudante	“Quando docente, quase sempre, indiferente... pode haver até violência psicológica.”; “Preconceito dos docentes...”; “necessidade de enfrentar resistências e tabus no corpo docente.”
Limitação técnica / falta de formação do(a) coordenador(a)	5	Falta de instrumental para lidar com especificidades dos estudantes; falta de treinamento; limite do papel do coordenador em situações clínicas.	“Falta de preparo técnico do coordenador para lidar com cada especificidade”; “Não ter treinamento e conhecimento adequado...”
Déficits de recursos e infraestrutura	2	Falta de materiais, demora na aquisição de recursos; falta de serviços de apoio;	“Falta de recursos e materiais e a demora em adquirir...”; “infraestrutura”
Aproximação, engajamento e aceitabilidade do estudante	3	Dificuldade de atrair/convencer o estudante a aceitar acompanhamento; dificuldade de estabelecer laço de confiança com estudante;	“Primeiro é atrair o estudante... convencê-lo de que precisa ser acompanhado.”; “Dificuldade de aproximação inicial com alguns estudantes...”
Incerteza sobre ações de inclusão e seguir as regras	3	Dúvidas sobre quais adaptações práticas adotar; como equilibrar objetivos pedagógicos e obrigações dos estudantes; confusão entre preferência e necessidade.	“Saber qual ação prática pode ser trabalhada em sala de aula”; “compreender os limites daquela pessoa e como equilibrar o que ela precisa aprender”
Ausência de diretrizes institucionais padronizadas	1	Falta de normativas claras e padronizadas que orientem docentes e coordenação; dependência de iniciativas individuais.	“Não sabemos ou não tem diretrizes claras sobre o que fazer com o estudante; parece que os problemas foram realizados quando busquei auxílio específico para um estudante, mas isso deveria ser regra
Sobrecarga de	1	Acúmulo de tarefas	“Sobrecarga de trabalho”

Categoria	Frequência	Componentes das categorias	Trechos adaptados
trabalho da coordenação		administrativas e pedagógicas que sobrecarregam a ação inclusiva.	
Dificuldades de comunicação interna (transmissão do caso aos colegas)	1	Necessidade de traduzir a situação do aluno para a equipe docente; barreira comunicativa entre coordenação e corpo docente.	“Entender a situação do aluno e transmitir isso aos demais colegas.” ter bom contato com os docentes
Não respondeu	1		

Fonte: autoria própria

Reflexões sobre as categorias

A análise de conteúdo das respostas relativas aos desafios da coordenação de curso diante da presença de estudantes com deficiência revela um conjunto articulado de problemas que não podem ser compreendidos de forma isolada ou individualizada. Pelo contrário, os dados indicam que tais desafios se organizam em eixos estruturais, formativos e relacionais, cuja superação demanda intervenções sistêmicas e coerentes com uma concepção ampliada de inclusão.

Em termos de prioridades de intervenção, o primeiro eixo que se impõe refere-se às atitudes e práticas do corpo docente, especialmente no que diz respeito à resistência, à indiferença e, em casos mais extremos, à ocorrência de práticas simbólicas de violência psicológica. Esse achado é central, pois evidencia que a exclusão não se produz apenas por ausência de recursos materiais, mas sobretudo por meio de barreiras atitudinais, conforme postula o modelo social da deficiência. A deficiência, nesse sentido, não reside na condição do estudante, mas nas práticas pedagógicas inflexíveis, nos currículos rigidamente organizados e nas relações institucionais que naturalizam padrões normativos de aprendizagem e comportamento.

Articulada a esse eixo, emerge como prioridade a fragilidade formativa, tanto de docentes quanto de coordenadores, para lidar com demandas relacionadas às deficiências, às neurodivergências e às condições psíquicas. Os dados revelam insegurança técnica, desconhecimento conceitual e ausência de parâmetros claros sobre os limites e as possibilidades das adaptações pedagógicas. Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, essa lacuna formativa compromete o papel mediador do professor e da coordenação, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento dependem da qualidade das mediações sociais, simbólicas e institucionais oferecidas ao sujeito. Quando essas mediações são precárias ou baseadas em concepções individualizantes, o potencial de desenvolvimento é restringido.

Uma terceira prioridade refere-se à ausência de diretrizes institucionais claras e padronizadas, o que resulta na dependência de iniciativas individuais, ações pontuais e soluções improvisadas. A inexistência de protocolos institucionais compartilhados produz insegurança nos docentes, sobrecarrega a coordenação e fragiliza o direito dos estudantes, transformando a inclusão em um

favor ou exceção, e não em um princípio estruturante da política acadêmica. Tal cenário contraria tanto os fundamentos do modelo social da deficiência quanto os princípios do DUA, que pressupõem a antecipação das necessidades e a organização proativa do ensino, e não respostas reativas caso a caso.

Outro eixo relevante, ainda que menos frequente nas menções, diz respeito à limitação de recursos materiais, humanos e temporais, incluindo a demora na aquisição de materiais, a inadequação da infraestrutura e a sobrecarga de trabalho da coordenação. Esses fatores operam como condicionantes objetivos que restringem a capacidade institucional de resposta e reforçam a percepção de que a inclusão representa um acréscimo de trabalho individual, e não uma reorganização coletiva do processo educativo.

Por fim, os dados apontam desafios de natureza relacional e pedagógica, como a dificuldade de aproximação inicial com alguns estudantes, a necessidade de construir vínculos de confiança, e as tensões decorrentes da confusão entre preferências pessoais e necessidades educacionais específicas. Tais elementos indicam a importância de processos formativos que também incluam os estudantes como agentes ativos de sua formação, em consonância com a perspectiva histórico-cultural, que compreende o sujeito como participante ativo e socialmente situado no processo educativo.

As respostas da pergunta sobre quais informações gostaria que compusesse um guia de apoio à práticas inclusivas não foram categorizadas uma vez que da forma como elas se expressam revelam dados interessantes e importantes a serem considerados na elaboração do guia.

Material de apoio para seu trabalho
Uma relação com as deficiências e os transtornos de aprendizagem (pelo menos os/as mais comuns), contendo, para cada um(a), um resumo das principais características/manifestações, e quais adaptações poderiam ser adotadas para mitigar os efeitos.
Dicas de como receber esse aluno e tratá-lo em sala de aula.
Principalmente a parte legal e os fluxos internos e ações a serem tomadas na universidade
Gostaria que tivesse informações sobre como adequar os espaços físicos para que todas as pessoas tivessem acesso e, pensando, em práticas de ensino na sala de aula, gostaria que tivesse exemplos de ações bem sucedidas para serem usadas como inspiração para adequar minha prática em sala de aula.
Tópicos que me ajudassem a abordar os estudantes com deficiência e direcioná-los para suporte de profissionais e encaminhamentos acadêmicos.
Imagino ser bem importante ter orientações para aluno, professor e coordenador, deixando evidente o que é da competência de cada um, e protocolos claros de ação.
Como lidar com os diversos tipos de deficiência
Sobre os direitos e deveres dos alunos, dos professores e coordenação. Como proceder em caso de bullying, como chegar no estudante atípico e conversar com ele, a questão do laudo se precisa ou não precisa e como proceder quando tiver isso
Acho que a Universidade precisa regulamentar melhor as obrigações dos docentes, o que devemos garantir e o que não é possível. Por ex. Estamos para perder uma estudante com Autismo, que não aceita o ar-condicionado ligado porque diz que sente dores. No interior de São Paulo isso é impossível de atender.

Certamente indicações praticas e diretas de adaptações para serem empregadas na sala de aula e avaliações.
Não respondeu
Inclusão de informações básicas e acessíveis sobre as condições mais recorrentes no ensino superior (autismo, TDAH, transtornos de ansiedade e deficiências visual e auditiva), esclarecendo distinções entre laudo, transtorno e condição. O guia deve ter formato digital, multimodal e dinâmico, explorando recursos audiovisuais, links para vídeos, podcasts e materiais complementares, com linguagem não especializada. Deve ser prático, breve e orientado à consulta, considerando a limitação de tempo dos docentes e coordenadores, evitando a lógica de um PDF extenso e pouco atrativo.

Fonte: autoria própria

Análise geral dos dados colhidos a partir das respostas dos(as) coordenadores(as)

A presente reflexão integra o conjunto de dados e análises com o propósito de produzir uma interpretação orientada para intervenção.

Os dados obtidos (dois questionários de estudantes com autodeclaração de deficiências/neurodivergências, múltiplas falas de coordenadores) convergem em padrões recorrentes que podem ser sintetizados em cinco grandes eixos problemáticos:

1. Barreiras comunicacionais e pedagógicas — instruções pouco claras, cronogramas instáveis, orientações contraditórias entre docentes, ausência de registro escrito de mudanças, uso de materiais digitais inacessíveis (vídeos sem legenda; PDFs escaneados sem possibilidade de leitura ampliada), apresentações visuais mal concebidas.

2. Barreiras sensoriais e de espaço — ambientes ruidosos (biblioteca, restaurante universitário), eco e iluminação inadequada; ausência de espaços de convivência que preservem a biblioteca como lugar de estudo; sinalização confusa no campus.

3. Fragilidade da mediação institucional — existência de instâncias (CAADI, CLAI, PROADE, NTAPS), porém fraca difusão do conhecimento entre docentes e estudantes; lacunas no fluxo de informações sobre necessidades educacionais já coletadas em matrícula; invisibilidade prática das políticas.

4. Formação inadequada e iniciativas individuais — docentes e coordenadores, em sua maioria, sem formação inicial robusta sobre inclusão; dependência de iniciativas pessoais (cursos voluntários, tutoria individualizada, professores que aprendem por prática) para suprir lacunas.

5. Sobrecarga e limites da coordenação — coordenações sobrecarregadas, com papel percebido majoritariamente como mediador/encaminhador, sem tempo, preparação técnica ou respaldo normativo suficiente; dificuldade em sensibilizar corpo docente; necessidade de estratégias indiretas de aproximação de estudantes reticentes.

Esses eixos emergem tanto das unidades de registro estudantis (relatos centrados em TEA, TDAH, ansiedade, questões sensoriais e materiais inacessíveis) quanto das falas dos coordenadores (papel de mediação, desafios, recursos locais disponíveis e desconhecimento institucional generalizado).

Os achados corroboram a perspectiva do modelo social: a “deficiência” não é explicada primordialmente por limitações individuais, mas por barreiras produzidas socialmente — arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais. As experiências descritas pelos estudantes (vídeos sem legenda, bibliotecas barulhentas, cronogramas imprevisíveis) são instâncias de como a instituição produz incapacidade para determinados sujeitos.

A combinação dos enquadramentos teóricos com os dados empíricos permite afirmar que o problema central não é a ausência de vontade individual — há docentes sensíveis e coordenadores proativos —, mas uma defasagem estrutural: políticas e instâncias existem (CAADI, NTAPS, CLAI), porém faltam fluxos institucionais eficazes, formação continuada obrigatória, protocolos operacionais e alocação de recursos e tempo (para coordenação e docentes) que permitam que a inclusão deixe de ser exceção. Em outras palavras, a universidade vive uma contradição: declara inclusão como valor, mas sua organização do trabalho acadêmico e pedagógico ainda se orienta por normas e rotinas que pressupõem um sujeito universalizado, neurotípico e sem necessidades especiais.

Proposições para ampliar o suporte e qualidade de estudantes com deficiência:

1. Protocolos de comunicação e encaminhamento: Formalizar fluxo que permita que as informações de autodeclaração — com consentimento — cheguem aos docentes e coordenadores com orientações práticas, preservando confidencialidade e evitando exposição indevida do estudante.

2. Orientações visando formação de docentes e coordenadores. Há possibilidade de cursos rápidos, bem como disseminação de um guia curto, multimodal (texto, vídeo, podcasts), com checklists práticos, exemplos de adaptações considerando o tipo de deficiência aprofundamento. Deve ser pensado para consumo em mobilidade (podcast) e consulta rápida.

3. No que tange cursos de formação, uma possível estrutura seria: Módulo 1 — Fundamentos teóricos: modelo social da deficiência; PHC aplicada à educação; princípios do DUA; Módulo 2 — Diagnósticos e legislações: laudo, autodeclaração, confidencialidade, direitos estudantis e responsabilidades institucionais; Módulo 3 — Estratégias práticas por condição: adaptações para TEA, TDAH, deficiências sensoriais, transtornos de ansiedade; exemplos de avaliações inclusivas; Módulo 4 — Design de material didático acessível: como produzir slides legíveis, PDFs pesquisáveis, legendagem e alternativas textuais; Módulo 5 —

Mediação e comunicação: técnicas de escuta ativa, construção de vínculos, mediação de conflitos entre estudantes/professores; Módulo 6 — Avaliação e monitoramento: indicadores, feedback estudantil, ciclo de melhoria contínua.

4. Elaborar relatório sintético de forma a comunicar os pontos mais críticos a gestão da universidade com o intuito de proporcionar dados que estimulem reflexões sobre possíveis ações e medidas a serem tomadas que beneficiem à inclusão

5. Elaborar um documento com vistas a clarificar o papel da coordenação quando há um estudante com deficiência matriculado no curso, por exemplo: Elaboração de protocolo institucional de atendimento: documento condensado que detalhe como as informações sobre necessidades educacionais são comunicadas, quem faz o encaminhamento (coordenação → DTA/NTAPS/CAADI), prazos e responsabilidades. Incluir cláusulas sobre confidencialidade e consentimento informado. Sugere-se inventariar recursos (equipamentos de leitura em bibliotecas, salas acessíveis, NTAPS e profissionais por campus) e comunicá-los em um painel público acessível.

4. Informações coletadas a partir dos alunos participantes do coletivo autista (Coauti)

Nesta seção optou-se por apresentar a total descrição adaptada dos dados coletados, uma vez que houve a aplicação de apenas uma entrevista piloto e duas entrevistas com participantes do Coauti. Além do mais, o relato apresenta interessante perspectiva a ser considerada para a elaboração do Guia voltado para coordenadores de curso.

Questionário piloto aplicado no presidente do coletivo autista, para se ter base para elaborar um outro completo.

- Você já sentiu algum desafio ou dificuldade ao longo de seu percurso acadêmico? R: Sim, muitos. Começa com, tipo, o meu curso, a gente tem o projeto interdisciplinar. Todo semestre tem um desses. É o projeto que vai ser o projeto final, que você entrega e que vale metade da nota em todas as matérias. Então, no começo do semestre, os professores postam as demandas individuais de cada matéria para esse projeto. E logo na primeira semana, eles revelam o tema. Porém, eles não comunicam direito entre si exatamente o que eles querem de você. Então, acontece muitas vezes, tipo você pergunta para a professora tal “o que eu preciso para esse aspecto do projeto?” ele te fala uma coisa, aí você vai para o outro professor “O que eu preciso para esse aspecto?” e ele te fala uma coisa completamente contraditória. Então eu diria que em projetos que envolvem mais de um professor, mais de uma matéria, deveria ter, tipo os professores se comunicarem melhor para que o estudante não fique confuso. Porque isso já é complicado para estudantes neurotípicos, imagina para a gente. As demandas da matéria deveriam ficar mais claras, tipo muitas vezes tem uma leitura obrigatória. E aí o professor passa, tipo uns sete, oito livros para um semestre. Se incluísse um plano de leitura, dessa parte do conteúdo, até essa parte do semestre, seria muito menos confuso. E muito menos intimidador, ansiogênico.

Estudante 1 do coletivo autista

1 Você se autodeclara com deficiência? Se sim, qual ou quais?

Eu tenho TEA confirmado, provavelmente nível 2, segundo o médico com quem eu fui entrevistado e eu meio que não tenho um alto formal sobre o resto, mas eu tenho muito provavelmente TOC também, é bem óbvio. Eu só realmente não tive o papel formalmente feito, porque eu também não tive o papel formalmente feito do TEA em si, porque é bem difícil ter o acesso, mas eu tive a confirmação pelo médico.

2. Qual curso está matriculado?

Eu sou de pedagogia, eu estou no segundo ano agora

3. Uma universidade inclusiva é aquela que...

Eu acho que é aquela que tem inclusão como uma regra e não exceção.

4. Uma aula inclusiva é aquela que...

Que novamente, tem inclusão como uma regra e não exceção

5. Sucesso acadêmico é...

Eu acho que é você conseguir ter sucesso acadêmico sem se comprometer fisicamente e mentalmente.

6. Você já sentiu algum desafio ou dificuldade ao longo de seu percurso acadêmico? Se sim, qual(uais).

Ah, sim, algumas coisas que eu tive dificuldade com a questão acadêmica é que, primeiro, eu tive um pouco de dificuldade entendendo algumas atividades, porque muitas vezes elas são meio que explicadas diversas vezes, só que com palavras diferentes, e daí às vezes a informação fica um pouco misturada e eu não tenho certeza. E outra coisa é com relação ao material fornecido, pedagógico, porque por exemplo os vídeos muitas vezes eles passam vídeo do YouTube e coisas assim, e muitas vezes eles não têm legenda, o que já é um pouco de problema, porque muitas pessoas com TEA têm dificuldade de processar o áudio. E também porque eles tocam nos alto-falantes, então o som fica muito distorcido às vezes, é pior ainda, infelizmente, isso não é uma coisa que pensam muito antes de passar o conteúdo.

E outra coisa com relação aos textos que são passados para a gente, é que muitas vezes eles são meio que escaneados em PDF, só que esses textos, por serem escaneados de livros, eles têm a formatação muito ruim. Então, não só não é toda torta, às vezes tem mancha, coisa assim, o que já dificulta leitores de celular, por exemplo, lerem, que eu às vezes uso, como também muitas vezes o texto fica muito comprimido e difícil de você ler, porque você não tem a opção de dar um zoom.

7. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar essa experiência acadêmica como um todo?

Eu acho que explicações bem claras e concisas e diretas sobre a tarefa e o que é preciso fazer, felizmente, os professores já são muito gentis com relação a esclarecer, mas eu ainda sinto um pouco falta disso. Especialmente porque já é difícil se comunicar com pessoas, incluindo os professores, então às vezes até pedir esclarecimento é um pouco difícil.

Então eu acho que ter já bem esclarecido logo de cara seria útil, e fornecer conteúdo que tenha essas opções de acessibilidade, que tenha legenda e que, de preferência, seja um texto ou que seja já bem ampliado ou que seja em uma plataforma que você consiga acessar e ampliar e ter outras opções de acessibilidade.

Em relação ao campus, você teria algum apontamento ou é mais na sala de aula mesmo?

Olha, com relação ao campus, eu tenho uma relação minha e de outras pessoas do Coaut que eu vi que é sobretudo com relação à biblioteca. Porque eu acho que não é surpresa para ninguém que a biblioteca é bem barulhenta, só que algo que eu percebi é que eu não acho que a biblioteca sendo barulhenta seja o problema em si. Ele é mais um sintoma de um problema maior, que é a falta de um espaço de convivência na UNESP, eu sinto.

Porque se você quer se encontrar com alguém, geralmente é na biblioteca, se você quer jogar alguma coisa, geralmente é na biblioteca. Isso acaba causando vários problemas, porque para as pessoas que querem ir lá para ler e estudar, fica muito complicado porque é muito barulho, porque já tem a Naumteria do lado, tem as pessoas conversando do lado, tem as pessoas jogando jogos. Inclusive muitos jogos foram retirados da biblioteca, eu creio que por causa do barulho, o que reduz a qualidade de ambos, da biblioteca e de um espaço de convivência.

Então eu acho que é necessário a criação desse espaço de convivência. Não só para preservação da biblioteca e para melhorar o ambiente para todo mundo, mas também para ter um lugar de socialização, que é algo que a gente está sentindo muita falta.

8. Como você aprende? Como você considera que aprende melhor o conteúdo?

Eu, pessoalmente, sou uma pessoa muito visual, então se a pessoa está só falando, eu já vou ter um pouco de dificuldade. Eu preciso de ter alguma coisa visual para mim estar olhando enquanto eu absorvo uma informação.

Algo que eu achei muito interessante, inclusive, é que teve um curso condensado online de acessibilidade, e a forma como o conteúdo é passado é acessível. Então eles têm, por exemplo, eles passam um texto sobre o assunto, depois eles passam um vídeo sobre o assunto, depois eles passam PowerPoint, então, para as diferentes pessoas que aprendem diferentes formas, é muito acessível. Porque se você não entende muito bem em um, você entende no outro, é bem amplo nessa forma.

9. Você tem alguma necessidade específica de aprendizagem? Se sim, quais?

Então, eu até tenho, só que não tenho certeza se seja a ver com autismo em específico, mas eu, quando criança, eu tinha muita facilidade na escola, porque muitas pessoas com autismo também têm altas habilidades.

Então, a escola era muito fácil, e com isso eu acabei ficando preguiçoso e eu não aprendi como estudar, também acabei ficando uma pessoa muito perfeccionista, porque eu me acostumei com um padrão muito alto. Então, sem estudar, quando finalmente chegou num nível mais difícil, agora é muito difícil estudar, não só pelo perfeccionismo, mas também porque eu não sei estudar.

10. Você gostaria de sugerir alguma adaptação específica para as aulas materiais didáticos ou avaliações?

Bom, material didático eu já meio que respondi a essa. Quanto à avaliação, infelizmente não tem muito que os professores possam fazer com questão a prova, porque eles são meio que forçados a fazer a prova do jeito padrão. Mas algo que eu achei muito útil foram provas em grupo, eu acho que elas são muito boas para compartilhar conhecimento e também dar um pouco menos de ansiedade, ficando aquilo tipo, nossa eu vou ter que fazer a prova.

E eu acho que salas separadas às vezes para prova pode ser muito útil, porque eu pessoalmente já tenho ansiedade social, então todo aquele clima de prova não ajuda nem um pouco. Especialmente porque a sala de aula geralmente é muito bem iluminada para as pessoas conseguirem ver a prova, mas isso acaba sendo ruim para mim e outras pessoas que têm sensibilidade com isso.

Estudante 2 do coletivo autista

Você se autodeclara com deficiência? Se sim, qual ou quais?

Sim. Eu sou autista, eu tenho TDAH, o que já conta como deficiência, mas eu também tenho deficiência física. Síndrome do desfiladeiro torácico e tenossinovite.

2. Qual curso está matriculado?

Eu estou no curso de design, no segundo ano.

3. Uma universidade inclusiva é aquela que...

Uma universidade inclusiva é aquela que não só já tenta trazer acessibilidade como padrão, mas também está sempre aberta ao feedback dos alunos. Então, tipo, esse feedback seria acessível facilmente e implementado o mais rápido possível. Teria que recepcionar verdadeiramente esse feedback e tomar atitude em cima disso. Não só recepcionar verdadeiramente, como, tipo, serem alcançáveis. Por exemplo, a convenção local de acessibilidade (CLAI), no campus, ela não tem e-mail. Quando eu quero entrar em contato com a CLAI, eu tenho que mandar e-mail para algum dos membros da CLAI falando oi, eu quero falar com a CLAI, isso não é intuitivo.

E como vocês fazem esse contato sem ser por e-mail? Existe isso?

Então, ou a gente tem que mandar e-mail e esperar que respondam, ou a gente tem que ir pessoalmente atrás de um dos professores membros da CLAI. Isso, pelo menos, é procurando no Google, você encontra o PDF dos membros atuais, mas e-mail propriamente não tem.

4. Uma aula inclusiva é aquela que...

Aquela que leva em consideração quais alunos estão naquela aula e aplica as medidas de acessibilidade específicas àquele aluno.

5. Sucesso acadêmico é...

Eu diria, tipo, sucesso acadêmico é conseguir cumprir todas as demandas acadêmicas sem se

sobrecarregar e se sentir realizado e apto a exercer a função para a qual você está se formando.

6. Você já sentiu algum desafio ou dificuldade ao longo de seu percurso acadêmico? Se sim, qual(uais).

Sim, muitos. Começa com, tipo, o meu curso, a gente tem o projeto interdisciplinar. Todo semestre tem um desses. É o projeto que vai ser o projeto final, que você entrega e que vale metade da nota em todas as matérias. Então, no começo do semestre, os professores postam as demandas individuais de cada matéria para esse projeto.

E logo na primeira semana, eles revelam o tema. Porém, eles não comunicam direito entre si exatamente o que eles querem de você. Então, acontece muitas vezes, tipo você pergunta para a professora tal “o que eu preciso para esse aspecto do projeto?” ele te fala uma coisa, aí você vai para o outro professor “O que eu preciso para esse aspecto?” e ele te fala uma coisa completamente contraditória. Então eu diria que em projetos que envolvem mais de um professor, mais de uma matéria, deveria ter, tipo os professores se comunicarem melhor para que o estudante não fique confuso. Porque isso já é complicado para estudantes neurotípicos, imagina para a gente.

O que mais?

As demandas da matéria deveriam ficar mais claras, tipo muitas vezes tem uma leitura obrigatória. E aí o professor passa, tipo... Uns sete, oito livros para um semestre. Se incluísse um plano de leitura, assim dessa parte do conteúdo, até essa parte do semestre, seria muito menos confuso. E muito menos, tipo... intimidador, ansiogênico. Você não sabe por onde começar, você não sabe o que você faz. Muitas vezes os professores, eles fazem alguma alteração no cronograma e eles falam isso só verbalmente na sala de aula. Então, se você se distraiu e não ouviu, você está ferrado. Então, deixar isso escrito na lousa e no Google Classroom, pelo menos em dois lugares. Quando... Ah, inclusive... Ainda tem a ver. Mas quando você se matricula, ou se rematricula para o seu curso, eles perguntam se você tem alguma deficiência, dá para escolher, tipo autismo, deficiência física, se é surdo, se é cego.

Então, eles têm essa informação, eles passam para os professores que vão ser seus? não!. A UNESP deveria comunicar aos professores as necessidades e as deficiências auto-declaradas dos estudantes para os professores levarem em consideração. Por exemplo... Ah, tem esse aluno autista e ele disse que precisa de legenda nos vídeos, porque muitas vezes os professores passam um vídeo sem legenda. Você já tem mapeado, teoricamente, as questões de acessibilidade que o professor vai precisar, mas, pelo menos, isso não chega para ele.

E falar pessoalmente com cada professor também é muito intimidador. É repetitivo, desgastante, de certa forma para o aluno ter que fazer essa parte.

Teria mais alguma dificuldade? Pode ser questão de acessibilidade tanto física quanto pedagógica.

Sobre a física, eu tenho mais um pouco a dizer, a sinalização do campus é muito ruim. As placas só apontam em direção geral, mas você vai para aquela direção geral e não tem outra apontando diretamente para onde é. A ordem de algumas das salas não faz muito sentido, o mapa é disponibilizado oficialmente. E foi feito por uma aula de design então, me sinto um pouco mal em falar, mas ele é muito ruim. Ele é feito em referência à avenida que tem na frente da UNESP, e em relação a essa avenida, todos os quarteirões estão na diagonal, então, seguir uma rua, para você ir em uma linha reta, confunde muito.

7. Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar essa experiência acadêmica como um todo?

Basicamente o que eu já falei, de ter maior informação, maior comunicação entre a UNESP e os professores, de ter melhor sinalização. Isso seria um pouquinho mais complicado de implementar, mas eu esqueci de mencionar mais cedo, ambientes como o restaurante universitário e algumas áreas da biblioteca têm muito eco, o que já não ajuda com a nossa convivência lá. O COAT considerava que não conseguia fazer com que o restaurante universitário tenha agora fila preferencial para autistas e de marmitas, se você se autodeclarar autista, para você não precisar passar muito tempo lá dentro. Por isso a gente teve que ir lá pessoalmente reclamar.

Tem esse problema estrutural do prédio, do restaurante. Eu perdi um pouquinho o fio da meada. Os professores deixarem um cronograma mais claro, fazer um plano de estudos quanto aos livros do semestre e de ter essa conversa mais clara. E se os professores passarem por capacitações de como dar aula para alunos com X deficiência? Seria muito bom. Eu fui numa capacitação online de outro campus da UNESP, eu não lembro se era Jaú ou Jaboticabal, sobre pedagogia para alunos autistas e foi muito incrível eu queria que tivesse mais disso.

8. Como você aprende? Como você considera que aprende melhor o conteúdo?

Eu diria lendo ele primeiro e depois ouvindo a aplicação do professor na aula, eu aprendo bem também por vídeo ou por gráficos animados. Muitas vezes a aula é só um textão no PowerPoint.

Tem uma diferença para você entre lousa, slide? Você falou do texto e do vídeo, que o vídeo acabou sendo melhor. Mas entre a forma como esse texto é disposto, tem diferença?

Entre lousa e slide, não costuma ter. A não ser que eu tenha um professor que faz slides com o texto muito pequenininho, aí fica complicado de ler de uma distância, mas não é específico ao autismo, é só problema de design mesmo. Até a questão das cores pode atrapalhar também.

9. E você tem alguma necessidade específica de aprendizagem?

Eu não sei se conta como aprendizagem, mas seria mais essa questão que eu falei mesmo. De ter o cronograma um plano de estudos que dê para seguir em vez de algo muito arbitrário. E que os

professores sejam claros, um método bem delimitado de como fazer.

10. Você gostaria de sugerir alguma adaptação específica para as aulas materiais didáticos ou avaliações?

O problema com essa questão das avaliações é que o curso de design ele quase não tem prova, É só entrega de trabalhos que vai montando a sua nota. Então eu não saberia dizer, mas acho que os vídeos precisam de legenda, desesperadamente, assim.

Como eu sou, tipo, bem abertamente autista, inclusive mais agora por conta da Fundação do Coauti, eu já consigo comunicar algumas coisas para os meus professores que têm ajudado bastante. Por exemplo, eles avisarem antes de, tipo, arrastar uma mesa ou cadeira ou ligar ou desligar uma luz ou fazer um barulho muito alto para não ser pego de surpresa. Eles também agora quando colocam um vídeo para tocar eles diminuem o volume antes de ligar o alto-falante.

Exame

A seguir apresenta-se a tabulação e o processamento das respostas dos dois participantes, com aplicação da Análise de Conteúdo segundo Bardin (pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação), organizados em duas colunas: (i) Pergunta e (ii) Processamento analítico com categorias e núcleos de sentido.

Pergunta	Adaptação das respostas e processamento e categorização
3. Uma universidade inclusiva é aquela que...	Unidade de registro: definição de inclusão institucional. Categorias: (a) Inclusão como regra e não exceção; (b) Acessibilidade estrutural e pedagógica; (c) Escuta ativa e responsividade institucional. Reflexão sobre: concepção ampliada de inclusão, vinculada a políticas institucionais permanentes e canais efetivos de participação estudantil.
4. Uma aula inclusiva é aquela que...	Unidade de registro: práticas pedagógicas. Categorias: (a) Flexibilização didática; (b) Adequação às necessidades específicas; (c) Planejamento centrado no estudante. Reflexão sobre: deslocamento de uma pedagogia homogênea para uma pedagogia diferenciada e responsiva à diversidade.
5. Sucesso acadêmico é...	Unidade de registro: concepção de sucesso. Categorias: (a) Desempenho sem adoecimento; (b) Equilíbrio entre exigências acadêmicas e bem-estar; (c) Formação com sentido profissional. Reflexão sobre: crítica à lógica meritocrática tradicional e valorização da saúde mental e da realização pessoal como critérios de sucesso.
6. Você já sentiu algum desafio ou dificuldade ao longo de seu percurso acadêmico?	Unidade de registro: vivência de barreiras. Categorias: (a) Barreiras comunicacionais (explicações confusas, contradições dos docentes); (b) Barreiras pedagógicas (materiais inacessíveis, ausência de legendas, excesso de leituras, avaliações inadequadas); (c) Barreiras físicas e sensoriais (ruído, iluminação, eco); (d) Barreiras institucionais (cronogramas pouco claros). Reflexão sobre: centralidade das barreiras programáticas e pedagógicas, mais do que limitações individuais.
7. O que poderia ser feito para melhorar essa experiência acadêmica?	Unidade de registro: propostas de melhoria. Categorias: (a) Comunicação clara e multimodal; (b) Planejamento pedagógico estruturado; (c) Acessibilidade digital e arquitetônica; (d) Formação docente continuada; (e) Criação de espaços de

Pergunta	Adaptação das respostas e processamento e categorização
	convivência. Reflexão sobre: necessidade de ações sistêmicas e preventivas, e não apenas adaptações pontuais e reativas.
8. Como você aprende?	Unidade de registro: estilos e estratégias de aprendizagem. Categorias: (a) Predominância visual; (b) Aprendizagem multimodal (texto, vídeo, apresentação); (c) Sequenciação didática (ler antes, ouvir depois).
9. Você tem alguma necessidade específica de aprendizagem?	Unidade de registro: necessidades educacionais. Categorias: (a) Organização do estudo; (b) Mediação pedagógica explícita; (c) Impactos do perfeccionismo e da ansiedade; (d) Necessidade de previsibilidade. Reflexão sobre: dificuldades associadas menos à cognição e mais às condições pedagógicas e emocionais do processo de aprendizagem.
10. Você gostaria de sugerir alguma adaptação específica para aulas, materiais ou avaliações?	Unidade de registro: adaptações e flexibilizações. Categorias: (a) Materiais acessíveis (legendas, formatação adequada); (b) Avaliações colaborativas ou menos ansiogênicas; (c) Ambientes sensorialmente ajustados; (d) Antecipação e aviso prévio de estímulos. Reflexão sobre: adaptação como direito pedagógico e condição para equidade, não como privilégio individual.

A análise de conteúdo das falas dos estudantes evidencia que a experiência acadêmica de pessoas com deficiência e neurodivergências no ensino superior permanece marcada por barreiras institucionais, pedagógicas, comunicacionais e sensoriais, que não decorrem primordialmente das condições individuais dos estudantes, mas da forma como a universidade organiza seus dispositivos normativos, curriculares e didático-pedagógicos.

De modo geral, os estudantes relatam um contexto no qual a inclusão ainda opera mais como exceção ou resposta reativa do que como princípio estruturante. Ainda que existam políticas formais de autodeclaração de deficiência e instâncias institucionais voltadas à acessibilidade, essas informações não se convertem automaticamente em práticas pedagógicas acessíveis. Observa-se, portanto, uma ruptura entre o nível administrativo-burocrático e o cotidiano das salas de aula.

Os dados revelam que os estudantes enfrentam dificuldades recorrentes relacionadas à comunicação pedagógica pouco clara, à falta de previsibilidade acadêmica e à inacessibilidade dos materiais didáticos. Explicações ambíguas, cronogramas instáveis, mudanças comunicadas apenas de forma oral e ausência de planos de leitura ou de estudo produzem um ambiente acadêmico ansiogênico, especialmente para estudantes autistas e com TDAH.

Além disso, destacam-se barreiras sensoriais significativas: ambientes excessivamente ruidosos, iluminação inadequada, eco em espaços coletivos e ausência de controle ou antecipação de estímulos sonoros e visuais. Tais elementos afetam diretamente a permanência e o desempenho acadêmico, configurando formas sutis, porém persistentes, de exclusão.

Outro aspecto central refere-se à inacessibilidade digital, especialmente no uso de vídeos sem legendas, textos escaneados em PDF sem possibilidade de ampliação ou leitura por softwares assistivos e apresentações visuais mal planejadas. Esses fatores reforçam a percepção de que o ensino superior ainda se orienta por um modelo pedagógico normativo, pouco sensível à diversidade dos

modos de aprender.

No plano das políticas institucionais, os achados indicam a necessidade de formalizar a inclusão como diretriz transversal, incorporada aos regimentos, planos de desenvolvimento institucional e projetos pedagógicos de curso. Isso implica superar a lógica da adaptação pontual e avançar para políticas estruturadas de acessibilidade.

É fundamental que a universidade estabeleça protocolos institucionais claros de comunicação das necessidades educacionais dos estudantes aos docentes, respeitando os princípios éticos e legais. A informação já coletada nos processos de matrícula e rematrícula deve subsidiar o planejamento pedagógico, evitando que o ônus da mediação recaia exclusivamente sobre o estudante.

Adicionalmente, torna-se necessário institucionalizar canais acessíveis, públicos e funcionais de escuta estudantil, garantindo que demandas relacionadas à acessibilidade sejam acolhidas, encaminhadas e respondidas em tempo hábil. A ausência de fluxos claros de comunicação contribui para a sensação de desamparo e invisibilidade relatada pelos participantes.

Por fim, políticas de infraestrutura devem contemplar não apenas acessibilidade física, mas também acessibilidade sensorial, incluindo espaços de convivência adequados, bibliotecas com zoneamento acústico e restaurantes universitários que considerem filas preferenciais e organização ambiental.

5. Visita técnica à UFMG

A visita técnica à UFMG aconteceu na terceira semana de Janeiro de 2025, foram entrevistadas uma psicóloga, duas terapeutas ocupacionais (uma delas era a diretora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão), além disso foram observados os recursos físicos, pedagógicos dispostos às pessoas com deficiências e a política de inclusão da universidade.

Tais ações foram de grande relevância para o projeto, porém, um trabalho específico com coordenadores de curso não é realizado. O que é proposto a eles é, caso tenham alguma demanda eles devem entrar em contato com o NAI, solicitar orientações pedagógicas e encaminhar o estudante com deficiência para o devido atendimento. Também são disponibilizados cursos rápidos para a comunidade acadêmica para a lida com pessoas com deficiência.

Como os dados coletados serviram para a ordem de consulta e reflexão, na seção anexos são apresentados: descrição adaptada da entrevista com a Psicóloga e Terapeuta Ocupacional, fotos de alguns materiais e recursos de interesse da pesquisa.

6. Acompanhamento do estágio “Psicologia e Educação: Processos de Intervenção - Inclusão Educacional”

A disciplina de estágio em Psicologia Educacional, com ênfase em Processos de Intervenção e Inclusão Educacional, se constituiu pela oferta de acompanhamento psicoeducacional de estudantes de graduação e pós-graduação com deficiência da UNESP de Bauru, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. As atividades desenvolvidas ao longo do ano tiveram como objetivo central oferecer suporte à trajetória acadêmica desses estudantes, articulando acolhimento, mediação pedagógica, desenvolvimento de funções psicológicas superiores e garantia de direitos educacionais, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão.

Inicialmente, o grupo de estagiárias organizaram e conduziram uma roda de conversa voltada exclusivamente a universitários com deficiência. Essa atividade teve como finalidade acolher demandas acadêmicas, criar um espaço coletivo de escuta e compartilhamento de vivências, discutir temas relacionados à acessibilidade e inclusão no ensino superior e apresentar o serviço de acompanhamento psicoeducacional, proposta do estágio.

Colhido os relatos e estabelecido o compromisso entre atendidos e estagiários, foram distribuídos os casos entre as estagiárias, que passaram a ser acompanhados em encontros presenciais realizados no Centro de Psicologia Aplicada. Os primeiros encontros tiveram caráter investigativo, visando compreender a trajetória escolar, o processo diagnóstico, as demandas acadêmicas, as condições objetivas de estudo, a organização da rotina, as relações sociais e a rede de apoio do discente. Foram utilizados diferentes instrumentos e estratégias de levantamento, como entrevistas abertas, mapeamento da rotina, ferramentas de planejamento acadêmico, permitindo a compreensão das dificuldades e potencialidades do estudante.

Findada a primeira etapa semestral de sondagem, mapeamento e acolhimento de angustias frente a trajetória acadêmica, avançou-se para as intervenções pontuais. As estagiárias, orientadas pelos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, atuaram como mediadoras do processo de aprendizagem e desenvolvimento, oferecendo apoio à organização do tempo, ao planejamento e à execução de tarefas acadêmicas, à compreensão e apreensão de conceitos teóricos e à atribuição de sentido às atividades realizadas ao longo dos cursos. As intervenções priorizaram a materialização e operacionalização de tarefas, o uso de estratégias concretas de planejamento, a mediação de processos abstratos e a criação de zonas de desenvolvimento proximal para o avanço de funções psicológicas, com destaque ao pensamento abstrato e hipotético, mediado por sentimentos e emoções reguladas socialmente.

Ao longo dos encontros, foram propostas atividades voltadas à organização das demandas acadêmicas em tabelas e cronogramas, à reflexão sobre o sentido das disciplinas em relação aos

objetivos profissionais, ao desenvolvimento de estratégias de leitura, memorização e síntese de textos científicos. Também foram utilizados dilemas éticos e atividades reflexivas com o objetivo de trabalhar a rigidez cognitiva, ampliar a capacidade de análise de situações complexas e favorecer maior flexibilidade do e no pensamento.

Neste segundo semestre, o acompanhamento foi retomado com a atualização do planejamento acadêmico e a identificação de novas demandas. As estagiárias aprofundaram intervenções voltadas à atribuição de sentido às atividades acadêmicas, à reflexão sobre diferenças interpessoais no contexto universitário, ao engajamento nas disciplinas e à articulação entre formação acadêmica, pesquisa e docência. Destaca-se, nesse período, a elaboração e condução de um minicurso pelo próprio discente, atividade que possibilitou a integração entre estudo teórico, prática docente, organização do pensamento e mediação de debates, fortalecendo sua autonomia e confiança acadêmica.

O processo de acompanhamento foi finalizado com uma avaliação conjunta, na qual o estudante destacou avanços significativos em termos de organização da rotina, motivação para as atividades do percurso formativo, flexibilização de objetivos acadêmicos e execução de tarefas nos prazos estabelecidos. Ao mesmo tempo, reconheceu limites no trabalho desenvolvido no que se refere às dimensões relacionais e de socialização, apontando desafios persistentes nesse campo.

Como etapa complementar do estágio, após o encerramento dos atendimentos, as estagiárias participaram de uma reunião da Comissão Permanente de Ensino da Faculdade de Ciências, na qual apresentaram o serviço de acompanhamento psicoeducacional dos estudantes, discutiram o papel dos(as) coordenadores(as) de curso como mediadores e apoiadores da trajetória de estudantes com deficiência e apresentaram sugestões de adaptações e encaminhamentos possíveis dentro da universidade. Esse momento permitiu tensionar concepções individualizantes da inclusão, ao mesmo tempo em que evidenciou resistências e preocupações institucionais relacionadas à sobrecarga de funções dos coordenadores, reforçando a necessidade de políticas institucionais claras, compartilhadas e estruturadas para a garantia da inclusão, acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior.

De modo geral, o estágio se configurou como uma experiência formativa que articulou intervenção psicoeducacional direta, produção de reflexões críticas sobre inclusão no ensino superior e ações de sensibilização institucional, evidenciando tanto as potencialidades quanto os limites de práticas ainda fortemente dependentes de iniciativas pontuais e reativas.

7. Elaboração do Guia para coordenadores de curso: orientações para a inclusão de estudantes com deficiência

Considerando: 1) a revisão de literatura sobre o processo de Inclusão no Ensino Superior; 2) A exploração e reconhecimento dos recursos de acessibilidade no campus da UNESP de Bauru e da UFMG; 3) as informações obtidas a partir das pessoas participantes do coletivo autista; 4) o acompanhamento e colaboração na disciplina de estágio intitulada “Psicologia e Educação: Processos de Intervenção - Inclusão Educacional” ministrado pela supervisora do pós-doutorando; 5) a pesquisa realizada com coordenadores de curso da IES UNESP de Bauru; foi possível elaborar um guia que contém orientações pontuais à coordenadores(as) de curso para ampliar as condições de acessibilidade e tornar mais inclusiva a graduação dos(as) acadêmicos(as) com deficiência. Sendo assim, seu conteúdo segue nas linhas abaixo, sendo que a obra diagramada pode ser acessada no link: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d5a1de06-97d0-4d60-86d2-82e410eec64b>

Título: Guia para coordenadores de curso: orientações para a inclusão de estudantes com deficiência



Apresentação

Derivado de constantes lutas no campo dos Direitos Humanos, nota-se a ampliação do acesso e da presença das pessoas com deficiência no Ensino Superior (público e privado). Em 2014, houve o ingresso de 33.377 pessoas com algum tipo de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Esse número saltou para 95.572 em 2024, segundo o Censo da Educação Superior Brasileira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira – Inep (2025). Em dados específicos, foram registradas 29.126 matrículas de pessoas com algum tipo de deficiência física, 21.748 com baixa visão, 15.941 com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 10.577 com deficiência intelectual, 10.258 com deficiência auditiva, 5.667 com AH/SD, 4.856 com cegueira, 2.948 com visão monocular, 2.377 com surdez e 734 com surdocegueira.

Esse progressivo acesso ao Ensino Superior foi viabilizado a partir da promulgação e da materialização de diferentes políticas públicas educacionais fundamentadas nos princípios da Educação Inclusiva. Esse avanço representa um importante marco na promoção da igualdade de direitos, da justiça social e da equidade de oportunidades para um grupo historicamente marginalizado em razão de suas condições.

Entretanto, o acesso à universidade é apenas o primeiro passo rumo à inclusão. É indispensável construir e fortalecer uma rede de suportes, serviços e interações que possibilite às pessoas com deficiência participar, aprender e se desenvolver ao longo de toda a trajetória acadêmica. A efetivação da inclusão no Ensino Superior requer, portanto, ações institucionais planejadas e intencionais capazes de assegurar acessibilidade em suas múltiplas dimensões – pedagógica, comunicacional, atitudinal, arquitetônica, instrumental e programática (normas e regimentos) – e de criar condições reais para a permanência e o sucesso acadêmico desses(as) estudantes.

Nesse contexto, o presente guia – elaborado a partir das reflexões e resultados do estágio pós-doutoral do autor – tem como objetivo oferecer subsídios teórico-práticos a coordenadores(as) de cursos de graduação, contribuindo para o planejamento, a organização e a promoção de ações voltadas ao acompanhamento e ao suporte da trajetória acadêmica de universitários(as) com deficiência. Busca-se, assim, fortalecer o papel do(a) coordenador(a) como agente estratégico na consolidação de uma cultura universitária inclusiva.

Para orientar esse processo, o conteúdo do guia está organizado em quatro seções que se complementam:

- **1ª Seção:** apresenta conceitos fundamentais e um panorama das políticas públicas educacionais que embasam a Educação Inclusiva e a Inclusão Educacional no Ensino Superior.
- **2ª Seção:** traz informações sobre diferentes tipos de deficiência e sobre alguns recursos de acessibilidade necessários para viabilizar a inclusão.
- **3ª Seção:** propõe fluxos e procedimentos de ação a serem articulados e executados pelos(as) coordenadores(as) de curso, visando à oferta de suporte às pessoas com deficiência matriculadas.
- **4ª Seção:** convida à reflexão sobre as barreiras atitudinais, discutindo estratégias para sua superação e para a promoção de uma cultura efetivamente inclusiva.

Espera-se que este material sirva como referência e inspiração para a construção de práticas inclusivas no Ensino Superior, de modo a contribuir para que a universidade cumpra plenamente seu papel social.

ÍNDICE

Conceitos e políticas

Deficiências: definições e proposições de acessibilidade

Fluxo de ações na coordenação de cursos

Superando barreiras comunicacionais e atitudinais: dicas sobre como interagir com pessoas com deficiência

Conceitos e políticas

Considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008a), as Orientações para a Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2015a) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015b), reconhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, são apresentados conceitos, definições e políticas sobre inclusão educacional.

Educação Inclusiva

Conjunto de pressupostos teóricos que afirmam o direito de todas as pessoas de participarem do processo educacional de forma igualitária em direitos e com equidade de oportunidades para aprender. As diferenças pessoais são vistas como potencialidades que orientam ações dentro e fora das instituições de ensino, com o intuito de organizar e implementar respostas às demandas particulares de cada sujeito.

Inclusão Educacional

No Brasil, é um fenômeno relacionado às pessoas com algum tipo de deficiência (física, auditiva, visual, intelectual, múltipla), TEA e AH/SD. Abrange o debate sobre atender às necessidades educacionais comuns e específicas desses(as) estudantes. Portanto, não se trata somente de garantir o acesso das pessoas à educação, mas de promover condições de permanência e conclusão dos estudos com qualidade.

Educação Especial

Conjunto de ideias, recursos e ações que perpassam todos os níveis de ensino (básico e superior), com vistas à inclusão dos(as) estudantes com deficiências, TEA e AH/SD, reconhecidos como Público da Educação Especial. A Educação Especial se efetiva por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de outros serviços orientados para garantir a acessibilidade desse público.

Acessibilidade

Refere-se à instituição de recursos e condições contextuais para que as pessoas possam participar dos processos sociais e educacionais, bem como permanecer neles, de tal forma que seus direitos sejam respeitados e suas particularidades e necessidades atendidas. Existem diferentes dimensões de acessibilidade que se integram e se articulam, a saber:

- Programática: abrange políticas, normativas e regulamentos.
- Arquitetônica: relacionada à estrutura e ao cenário físico.
- Instrumental: objetos, utensílios e ferramentas no ambiente em que os sujeitos estão.
- Comunicacional: refere-se à qualidade da comunicação estabelecida entre as pessoas.
- Atitudinal: relacionada à anterior, diz respeito ao pensar, sentir e agir frente ao outro.
- Metodológica ou pedagógica: aborda o processo pedagógico, as práticas e as técnicas relacionadas ao ensinar.

Barreiras de Acessibilidade

São elementos que dificultam ou impedem a participação, a permanência e o bem-estar das pessoas em diferentes ambientes e relações sociais. Podem ser classificadas em seis tipos principais:

- Arquitetônicas: ausência de rampas, pisos táteis e elevadores.
- Comunicacionais: ausência de tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de materiais adaptados à comunicação.
- Metodológicas: falta de adaptação e flexibilização curricular, além de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis.
- Instrumentais: carência de materiais e recursos tecnológicos adequados.
- Programáticas: ausência de políticas de acessibilidade dentro e fora dos *campi*.

- Atitudinais: preconceitos, estereótipos e estigmas por parte de docentes, funcionários e outros estudantes.

Essas barreiras configuram obstáculos à efetiva inclusão e requerem ações integradas para sua superação.

Deficiência

Condição física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode restringir a participação plena e efetiva da pessoa nas instituições educacionais e na sociedade. Cabe destacar que tal condição não deve ser vista como algo negativo ou inferior; trata-se apenas de uma diferença quando comparada a uma maioria.

Políticas públicas que abordam a temática inclusão

No Quadro 1, são apresentadas as principais normativas brasileiras que tratam da inclusão educacional, servindo como referência para a organização de ações acadêmicas e administrativas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência.

Quadro 1 – Marcos legais e normativos sobre inclusão educacional

Normativa	Informações relevantes
Constituição Federal de 1988.	Garantia dos direitos e deveres dos grupos sociais historicamente marginalizados por condições variadas (Brasil, 1988).
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Lei da Libras).	A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002).
Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.	Estabelece e define condições de acessibilidade que uma Instituição de Educação Superior (IES) deve ter para inaugurar cursos de graduação. Esclarece os tipos de acessibilidade (Brasil, 2003).
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008.	Definiu e operacionalizou a Educação Especial (Brasil, 2008a).
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista).	Definição de TEA e dispõe sobre os direitos da pessoa nessa condição (Brasil, 2012).
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Determina direitos e orienta fluxos de ações para garantir à inclusão da pessoa com deficiência (Brasil, 2015b).
Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.	Reserva o mínimo de 5% das vagas para o ingresso de pessoas com deficiência nos cursos de graduação (Brasil, 2016).

Fonte: Elaboração própria.

Deficiências: definições e proposições de acessibilidade

Com base na PNEEPEI (Brasil, 2008a), são apresentadas as características e as definições das deficiências, bem como alguns dos suportes de acessibilidade requeridos mediante suas expressões. Além disso, são feitas ressalvas sobre a neurodivergência e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); mesmo não sendo considerados deficiências, são aqui mencionados com fins de diferenciação dos demais transtornos.

Deficiência Física

Alteração total ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, resultando em comprometimento da funcionalidade motora. Pode manifestar-se de diversas formas: paraplegia, tetraplegia, hemiplegia (paralisia permanente de um lado do corpo) ou ausência de um membro ou parte dele. Além disso, condições como paralisia cerebral, nanismo e deformidades, sejam congênicas ou adquiridas, também são consideradas deficiências físicas.

Deficiência Auditiva

Perda auditiva bilateral, podendo ser parcial ou total, com limiares auditivos a partir de 41 dB, medidos por audiogramas nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. Quando os limiares auditivos ultrapassam 71 dB nessas mesmas frequências, a condição é classificada como surdez severa. A deficiência auditiva pode ser categorizada em três níveis principais: surdez total, grande dificuldade permanente de ouvir e alguma dificuldade permanente de ouvir.

Deficiência Visual

Incapacidade de enxergar adequadamente, mesmo com o auxílio de óculos ou lentes. Essa condição é subdividida em três categorias principais: cegueira total, grande dificuldade permanente de enxergar e alguma dificuldade permanente de enxergar.

Deficiência Intelectual

Limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa, abrangendo habilidades conceituais, sociais e práticas. Essas dificuldades impactam a capacidade do indivíduo de adquirir conhecimentos, comunicar-se e interagir de maneira eficaz em diferentes contextos, comprometendo o desempenho em atividades cotidianas e a participação social.

Deficiência Múltipla

Condição caracterizada pela coexistência de dois ou mais tipos de deficiência em um mesmo indivíduo, como combinações entre deficiência intelectual e deficiência do campo sensorial (auditiva ou visual, por exemplo).

Transtorno do Espectro Austista (TEA)

Por força da Lei nº 12.764/2012, o TEA é reconhecido legalmente como uma deficiência. Essa condição é caracterizada por déficits na comunicação e na interação social, bem como por alterações no processamento sensorial e na regulação das próprias emoções e dos vínculos interpessoais.

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

NÃO É UMA DEFICIÊNCIA, embora seja comum o equívoco de entendê-lo dessa forma. O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento – assim como o TEA – e, por isso, compartilham alguns sintomas. O TDAH é uma condição complexa que envolve dificuldades na atenção sustentada e na regulação emocional, podendo haver impulsividade e extroversão. Contudo, a pessoa com TDAH não apresenta prejuízo significativo na comunicação social.

Neurodivergência

O termo “neurodivergente” refere-se a uma pessoa cujo funcionamento neurológico se desvia do padrão majoritário. Nesse sentido, a neurodiversidade representa as diferenças neurológicas do cérebro humano. Elas não devem ser vistas como “erros”, “doenças” ou “desequilíbrios” a serem curados, mas, sim, como parte da diversidade humana (Singer, 2017). A neurodivergência abrange condições como TDAH, dislexia, discalculia, dispraxia e Síndrome de Tourette; todavia, nem toda pessoa neurodivergente tem alguma deficiência.

O Quadro 2 apresenta os suportes de acessibilidade considerando o tipo de deficiência. Cabe destacar que estar na condição de pessoa com deficiência não implica, obrigatoriamente, a necessidade de algum apoio específico; é preciso investigar junto ao sujeito se há alguma demanda.

Quadro 2 – Acessibilidade na universidade, na sala de aula e outros suportes específicos à pessoa com deficiência

Tipo de deficiência/ condição	Acessibilidade no ambiente universitário	Acessibilidade pedagógica no ambiente de sala de aula	Recursos específicos de acessibilidade
Deficiência Física	Foco nas adaptações arquitetônicas: rampas, elevadores, sanitários e rotas acessíveis entre blocos. Ao programar a atribuição de aulas, é importante considerar o local onde ocorrerão e o deslocamento necessário entre prédios. Assegurar vagas de estacionamento reservadas e sinalizadas.	Organização do espaço físico que permita livre circulação e fácil acesso a materiais. Mobiliário adaptado. Disposição acessível para garantia de autonomia no uso de recursos tecnológicos e laboratoriais. Planejamento prévio de atividades práticas que demandem deslocamento ou manipulação de objetos, assegurando participação plena.	Tecnologias assistivas adaptadas conforme a necessidade, incluindo dispositivos de manipulação manual; tecnologias de controle por movimento de íris; cadeiras motorizadas; suportes ergonômicos; próteses e equipamentos de alcance; acompanhamento por monitor ou apoio acadêmico, quando necessário.
Deficiência Auditiva	Disponibilidade de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou guia-intérprete; sistemas FM, aplicativos de transcrição automática de fala em texto e amplificadores de som; materiais e comunicados institucionais bilíngues.	Comunicação face a face, com ritmo cadenciado e boa articulação labial. Evitar falar enquanto escreve no quadro. Utilizar recursos visuais e legendas em vídeos e apresentações. Providenciar material didático com antecedência ao intérprete. Oferecer alternativas avaliativas (por escrito) caso a modalidade oral seja uma barreira. Estimular a interação com colegas via Libras, escrita ou aplicativos de tradução.	Incentivo ao uso de tecnologias assistivas de comunicação.
Deficiência Visual	Sinalização tátil e em Braille em salas, corredores e sanitários. Adequação de sistemas digitais institucionais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para compatibilidade com leitores de tela. Acesso a bibliotecas acessíveis e empréstimo de materiais em formatos alternativos (áudio, Braille, digital). Impressoras para Braille.	Texto em Braille, áudio, fonte ampliada ou formato digital acessível. Contraste visual adequado (fundo escuro e letras claras). Descrição oral de conteúdos visuais em <i>slides</i> , quadros ou vídeos. Permitir e/ou disponibilizar gravação das aulas para revisão posterior.	Solicitação prévia de adaptações de material; apoio de pares ou tutores em deslocamentos ou atividades específicas.
Deficiência	Flexibilização curricular,	Foco no desenvolvimento de	Uso de recursos tecnológicos

Tipo de deficiência/ condição	Acessibilidade no ambiente universitário	Acessibilidade pedagógica no ambiente de sala de aula	Recursos específicos de acessibilidade
Intellectual	quando necessário, sem comprometer os objetivos de aprendizagem. Disponibilização de recursos de aprendizagem concretos, visuais e interativos nos espaços comuns e virtuais. Mapas de fluxos institucionais.	habilidades práticas e competências específicas. Organização de conteúdos em etapas menores e progressivas. Reforço conceitual por meio de revisões e atividades com variação de formato. Linguagem clara, objetiva e contextualizada. Utilização de metodologias ativas e avaliações diversificadas (portfólios, apresentações orais, práticas).	que facilitem a organização e o estudo (aplicativos de agenda, lembretes, vídeos explicativos). Planejamento de rotina de estudos com acompanhamento gradual de tutor. Participação em grupos de apoio e atividades de socialização.
TEA	Ambientes sensorialmente adequados (redução de ruídos, iluminação controlada, áreas de descanso). Comunicação institucional clara, previsível e preferencialmente escrita.	Disponibilização do conteúdo com antecedência. Uso de mapas conceituais, esquemas e recursos visuais que explicitem processos e etapas. Definição clara de objetivos, critérios e prazos das atividades. Extensão de tempo para execução e entrega de tarefas, quando necessário. Considerar formatos avaliativos diferenciados (visuais, orais, práticos). Evitar mudanças bruscas de rotina e avisar previamente sobre alterações.	Apoio psicopedagógico e acompanhamento individualizado. Uso de recursos organizacionais e tecnológicos para estruturação da rotina e/ou redução de ansiedade. Monitoria.
TDAH	Disponibilização de espaços silenciosos e com poucos estímulos para estudo e avaliação. Oferta de materiais digitais e recursos tecnológicos que facilitem o foco e o acompanhamento de atividades.	Fracionar grandes tarefas em etapas menores, com metas intermediárias e prazos definidos. Reforçar informações-chave, repetir instruções importantes e sintetizar ideias centrais ao final das aulas. Utilizar fluxogramas, esquemas e mapas mentais para favorecer a organização cognitiva. Estabelecer momentos e prazos específicos de participação em aula. Minimizar distrações visuais e sonoras no ambiente.	Uso de aplicativos e ferramentas digitais para gestão de tempo e tarefas (cronômetros, lembretes, <i>planners</i>). Apoio psicopedagógico para estratégias de estudo.

Fonte: Elaboração própria.

Fluxo de ações na coordenação de cursos

Atualmente, os conselhos de curso da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) são regidos pela Resolução nº 21, de 5 de maio de 2011, que apresenta uma série de responsabilidades para os(as) coordenadores(as) (Unesp, 2011). Suas funções são: definir e acompanhar a proposta pedagógica do curso, estabelecer normas para aproveitamento de estudos e supervisionar o processo de orientação dos(as) alunos(as), inclusive no momento da matrícula e em atividades complementares.

Outras tarefas importantes incluem definir normas para estágios e trabalhos de conclusão de curso, além de conduzir processos relacionados à matrícula de alunos(as) especiais e ouvintes. Os conselhos também precisam deliberar sobre diretrizes para a criação de horários das atividades, sugerir alterações no número de vagas do vestibular, organizar o calendário anual do curso e conduzir processos de transferência.

O papel do coordenador é essencial, uma vez que visa à melhoria contínua do curso e à mediação do processo pedagógico com qualidade, equilibrando as necessidades e as responsabilidades de professores(as) e alunos(as). Essa tarefa de mediação vai além da simples organização acadêmica, sendo fundamental que ela se baseie nos princípios da Educação Inclusiva. Isso significa promover um ambiente acolhedor, que valorize a diversidade e garanta a todos os estudantes, incluindo aqueles com diferentes necessidades, condições de acesso, participação e sucesso nas atividades acadêmicas.

Passo a Passo

1º Passo

Conhecer e estudar as políticas de inclusão da IES para identificar os serviços de suporte à trajetória acadêmica do(a) estudante com deficiência.

Anterior a qualquer ação destinada ao(à) estudante, o(a) coordenador(a) deve refletir sobre o que a universidade pode oferecer tanto ao(à) estudante com deficiência quanto aos(às) professores(as) no que tange ao apoio pedagógico. Para isso, faz-se necessário conhecer as políticas de inclusão da própria unidade, identificando os serviços e os recursos de acessibilidade disponíveis.

No caso da Unesp de Bauru, por exemplo, a Portaria nº 69, de 12 de fevereiro de 2020 (Unesp, 2020) institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão e prevê a atuação de comissões, núcleos e outros grupos, como a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI), a Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI), o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), o Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPS), a Seção Técnica de Saúde (STS) e o Centro de Psicologia Aplicada (CPA).

Além disso, a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas da Unesp (CDeP3), que se capilariza em núcleos locais nos diferentes *campi* – não somente na Unesp de Bauru –, desempenha um papel importante, assim como a Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI), que oferece cursos e materiais *online* sobre conteúdos relacionados à inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. A CAADI explicita o fluxo de ações a serem executadas para a solicitação de apoio e encaminhamento de estudantes com deficiência matriculados(as) em cursos de graduação.

2º Passo

Identificar os(as) estudantes com algum tipo de deficiência. O(a) coordenador(a) pode solicitar esses dados à seção técnica de graduação, uma vez que, no momento da matrícula e rematrícula, o(a) aluno(a) pode se autodeclarar como pessoa com deficiência.

É importante certificar-se da presença desses(as) estudantes no curso. Assim, sugere-se que a coordenação elabore um questionário virtual de identificação e o envie no início de cada semestre, com o intuito de levantar informações úteis para a organização e mobilização de recursos aos(as) estudantes que eventualmente solicitem apoio.

O questionário pode ser elaborado em colaboração entre coordenador(a) e professores(as), considerando as especificidades de cada curso e favorecendo a cooperação entre os envolvidos. Para facilitar e otimizar o trabalho da coordenação, recomenda-se que o questionário contemple os seguintes itens:

- Informações acadêmicas básicas do(a) estudante: origem, período matriculado, se se considera pessoa com deficiência, se tem laudo e/ou faz uso de medicação e/ou acompanhamento terapêutico.
- Adaptações ou recursos anteriormente disponibilizados ao(à) estudante.
- Adaptações ou recursos necessários a serem implementados.
- Solicitações ou pedidos específicos a professores(as) e/ou coordenação.

3º passo

Compartilhar as informações obtidas no 2º passo com os(as) docentes do curso e verificar o que eles(as) sabem e fazem para atender às demandas educacionais dos(as) estudantes. Essa etapa é essencial para compreender quais ações podem ser implementadas.

Caso coordenadores(as) e professores(as) não tenham clareza sobre as ações possíveis e necessárias, considerando as demandas dos(as) estudantes, é recomendável encaminhar suas dúvidas a algum serviço de orientação pedagógica especializada ou solicitar a supervisão de um profissional da área da Educação. O Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPS), por exemplo, conta com profissionais de Psicopedagogia capacitados para fornecer esse tipo de orientação.

Outra estratégia possível é solicitar uma reunião com os(as) professores(as) do curso para discutir as demandas dos(as) estudantes com deficiência. Nesse momento de diálogo, o(a) coordenador(a) pode mediar a troca de experiências, angústias e dúvidas, estimulando a cooperação e o entendimento entre os(as) docentes. Ao final, recomenda-se a elaboração de um documento identificando as necessidades de formação dos(as) professores(as), o qual deve ser encaminhado a algum serviço de apoio pedagógico especializado.

As perguntas a seguir podem ser utilizadas para fomentar o diálogo:

- Quais são os(as) estudantes com deficiência matriculados(as) no curso?
- O que eles exigem? É possível atender essas demandas?
- O que já foi feito para atender às demandas dos(as) estudantes?
- Há alguma dificuldade em lidar com alguma situação e/ou estudante com deficiência?
- Gostaria de solicitar apoio pedagógico especializado?

Após dialogar com o corpo docente sobre as condições e demandas dos(as) estudantes e refletir sobre a possibilidade de solicitar apoio pedagógico especializado, é fundamental propor suporte efetivo aos(as) acadêmicos(as). Com os dados do questionário em mãos, o(a) coordenador(a) deve entrar em contato com os(as) estudantes para explorar as informações prestadas e identificar possíveis demandas não informadas inicialmente. Esses dados devem ser repassados aos(as) professores(as), para que possam novamente refletir sobre práticas pedagógicas necessárias. Além disso, o(a) coordenador(a) deve explicitar quais são os direitos dos(as) estudante com deficiência, enfatizando os recursos e os serviços da instituição que podem ser acionados por eles(as).

4º passo

O acompanhamento dos(as) estudantes com deficiência deve ser contínuo, por duas razões principais: (1) garantir que estejam recebendo o apoio necessário, permitindo o planejamento e a execução de ações adequadas; e (2) aprimorar o processo pedagógico no que se refere às práticas dos(as) docentes, considerando o atendimento às necessidades educacionais dos(as) estudantes.

Como fazer esse acompanhamento? No campo da Pedagogia, existem orientações sobre como examinar o progresso dos(as) estudantes mediante as exigências curriculares (Gimeno Sacristán, 1998). Com base nisso, sugere-se que a coordenação mantenha um arquivo no qual seja possível reunir as seguintes informações:

Identificação do(a) estudante: dados básicos e contato do responsável.

Informações contextuais: histórico do ensino médio; se faz ou fez acompanhamento especializado (psiquiátrico, psicológico, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo etc.); se faz uso de medicação regular.

Interações e comportamentos: como são suas interações sociais (facilidade ou dificuldade para interagir com colegas, professores e outros); preferências sociais (atividades individuais ou em grupo).

Aspectos cognitivos e acadêmicos: desempenho acadêmico em diferentes disciplinas; nível de atenção e concentração em sala de aula; potencialidades e dificuldades observadas.

Necessidades específicas: presença de alguma deficiência ou transtorno diagnosticado; adaptações necessárias no ambiente acadêmico (físicas, curriculares ou de comunicação); uso de tecnologias assistivas ou outros recursos pedagógicos.

Estratégias, intervenções e adaptações realizadas: o que os(as) professores(as) fizeram para atender às demandas dos(as) estudantes; o que não conseguiram fazer.

Recomendações: ações que ainda precisam ser implementadas.

Evolução do(a) acadêmico(a): considerar o desenvolvimento do(a) estudante ao longo do semestre.

O Quadro 3 apresenta uma série de informações no formato de perguntas e respostas e um fluxograma que podem auxiliar, de forma concreta e pontual, os(as) coordenadores(as) de curso. Esse compilado de informações parte da experiência dos autores no atendimento psicoeducacional de universitários(as) com deficiência.

Quadro 3 – Dúvidas recorrentes e suas respostas

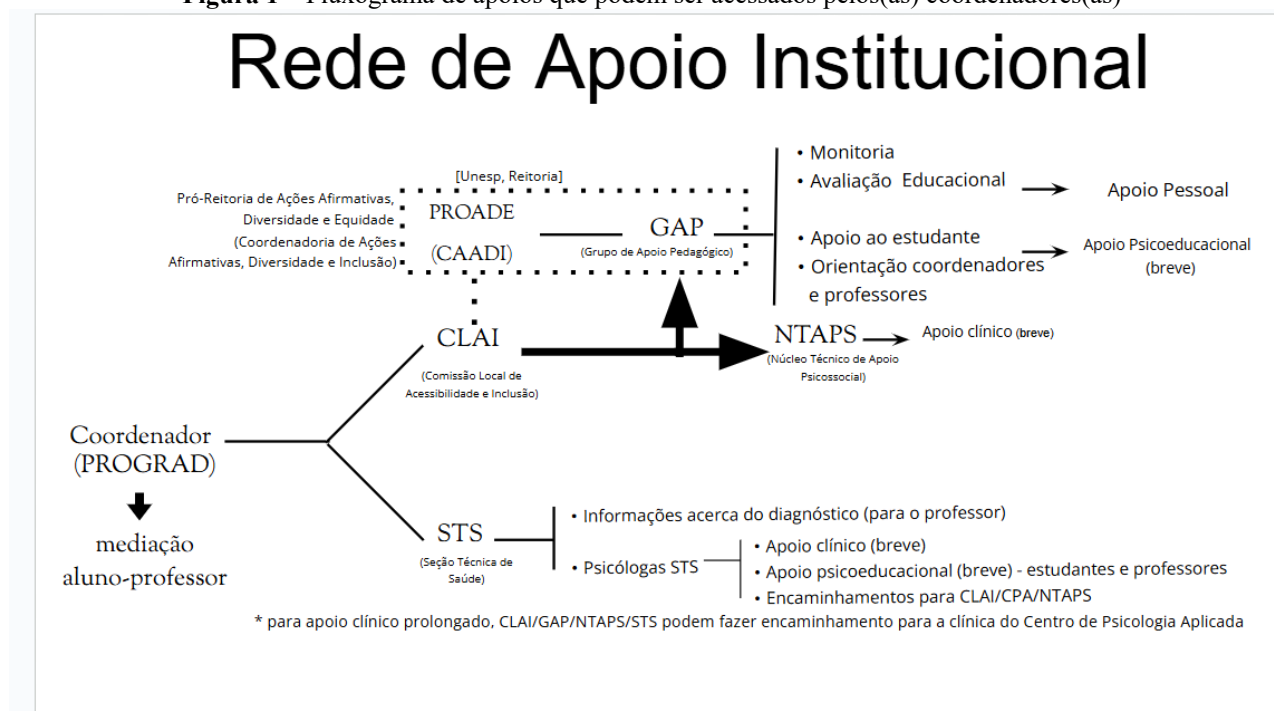
Quais são os direitos do(a) estudante com deficiência?	O(a) estudante com deficiência tem direito à acessibilidade em todas as suas dimensões, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015b). Isso inclui adaptações curriculares, recursos de tecnologia assistiva, apoio especializado, avaliações acessíveis e atendimento educacional adequado às suas necessidades.
É preciso apresentar laudo médico ou psiquiátrico para solicitar algum tipo de apoio?	Não necessariamente. O acesso a apoios e serviços de acessibilidade não depende da apresentação de laudo médico , conforme orientam a LBI e a PNEEPEI. A autodeclaração do(a) estudante é suficiente para iniciar o processo de acolhimento e adequações. Todavia, dependendo do funcionamento da unidade universitária, pode ser solicitado o laudo para que o(a) estudante possa obter acesso a certos tipos de apoio, como o financeiro.
Posso entrar em contato com o(a) estudante autodeclarado(a) com deficiência e mencionar que sei sobre sua condição?	Sim, mas com cuidado e sigilo . O contato deve ser feito de forma acolhedora, apenas para oferecer apoio, e não para expor a condição do(a) estudante . Recomenda-se entrar em contato por <i>e-mail</i> institucional, esclarecendo que o objetivo é assegurar condições de acessibilidade e convidando-o(a) para uma conversa reservada, caso deseje. Em hipótese alguma a informação sobre a deficiência deve ser compartilhada com terceiros sem o consentimento expresso do(a) estudante.
Devo orientar os(as) professores(as) a facilitarem provas ou aprovarem automaticamente estudantes com	Não. Um dos princípios da inclusão é o da equidade, e não o da condescendência ou apenamento . O(a) estudante com deficiência deve ser avaliado(a) pelos mesmos critérios de aprendizagem, mas com flexibilidade e/ou adaptações razoáveis , como tempo ampliado, formato alternativo de prova, uso

deficiência?	de tecnologia assistiva ou apoio do intérprete de Libras. A aprovação automática fere o princípio da qualidade da educação e não promove autonomia.
Posso acionar algum tipo de apoio especializado sem o conhecimento do(a) estudante?	Não. A atuação deve sempre respeitar a autonomia e o consentimento do(a) estudante . É recomendável conversar com ele(a) e informá-lo(a) sobre os tipos de apoio disponíveis, para que participe das decisões sobre seu próprio processo educacional. O encaminhamento sem consentimento pode ser interpretado como violação de privacidade.
O que fazer quando o(a) estudante apresenta sinais de dificuldade, mas não se autodeclara com deficiência?	Inicialmente, reunir informações relevantes, como histórico escolar e observações dos(as) professores(as). Em seguida, entrar em contato com o(a) estudante via <i>e-mail</i> , explicando a preocupação com seu desempenho acadêmico e abrindo a possibilidade de uma conversa presencial e reservada, caso ele(a) deseje.
Quem devo procurar na universidade para obter orientações sobre acessibilidade?	Cada universidade e cada <i>campus</i> possui sua política de inclusão e fluxos próprios de atendimento. Por isso, é fundamental apropriar-se das diretrizes institucionais. Um primeiro caminho possível é o contato com a Seção Técnica de Graduação ou com a Pró-Reitoria de Graduação. Além disso, há comissões gerais e locais de acessibilidade, compostas por profissionais capacitados para prestar orientações e determinar o fluxo de ações. Nesse sentido, podem ser acionados núcleos de acessibilidade (quando houver), clínicas-escola e serviços de saúde.

Fonte: Elaboração própria.

A Figura 1 apresenta, de forma sintetizada, os principais apoios institucionais que podem ser acionados pelos(as) coordenadores(as) de curso no atendimento a estudantes com deficiência, organizando o fluxo de encaminhamentos e responsabilidades.

Figura 1 – Fluxograma de apoios que podem ser acessados pelos(as) coordenadores(as)



Fonte: Elaboração própria.

Síntese das ações a serem realizadas:

3. Procurar conhecer a política de inclusão da universidade e os pontos de apoio.
4. Orientar os(as) estudantes com deficiência que não se autodeclararam no Sistema de Graduação (SISGRAD) a sinalizar sua condição na ocasião da matrícula, pois isso

possibilita o acesso ao suporte educacional. Essa ação pode ser realizada via *e-mail* ou por meio de comunicados em sala.

5. Convidar o(a) estudante que se autodeclara com deficiência no SISGRAD para uma conversa no início do semestre, com o objetivo de acolhê-lo(a) e compreender suas necessidades e demandas, sem ferir a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) – Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Brasil, 2018).
6. Entrar em contato com a CLAI em caso de dúvidas sobre as ações a serem realizadas para garantir o suporte ao(à) estudante com deficiência.
7. Junto aos(às) docentes, incentivar práticas pedagógicas flexíveis e avaliações diversificadas.
8. Fazer a mediação entre discentes e docentes.
9. Ao final de cada semestre, avaliar se as práticas adotadas foram efetivas e eficazes no suporte ao(à) estudante com deficiência. Para isso, entrar novamente em contato com o(a) discente e discutir os casos com os(as) docentes que tiveram, em suas disciplinas, a presença de estudantes com deficiência.

Superando barreiras comunicacionais e atitudinais: dicas sobre como interagir com pessoas com deficiência

A compreensão contemporânea de deficiência, conforme a LBI – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015b)– e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional – por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 2008 (Brasil, 2008b) –, entende a deficiência como o resultado da interação entre pessoas com impedimentos de longo prazo e as barreiras presentes no ambiente – físicas, comunicacionais, tecnológicas, pedagógicas e atitudinais – que limitam sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais. Essa concepção desloca o foco do indivíduo para o contexto social, reforçando que é o meio que deve se adaptar para garantir acessibilidade.

Como exposto em seção anterior, barreiras atitudinais se expressam em comportamentos, crenças e práticas que reforçam a discriminação. O estigma é uma marca atribuída a alguém em razão de características consideradas negativas, indicativas de *déficit* ou de valor social reduzido. Ele produz preconceito, compreendido como um conjunto de saberes estereotipados que reduzem o indivíduo a certas características. Além disso, o preconceito mobiliza uma dimensão afetiva – sentimentos e reações emocionais negativas em relação ao estigmatizado – que afetam profundamente as interações interpessoais e a vivência acadêmica das pessoas com deficiência.

Considerando as informações expostas por Acuna (2022), Leite *et al.* (2023) e Melo (2008) e com o intuito de avançar na superação de barreiras atitudinais e comunicacionais, serão apresentadas orientações gerais e específicas sobre como interagir de forma respeitosa e adequada com pessoas com diferentes tipos de deficiência.

Orientações gerais

4. Conviver com pessoas com deficiência exige sensibilidade, respeito e compreensão das diferenças humanas como parte natural da diversidade. Cada pessoa possui suas singularidades, seus ritmos e seus modos próprios de aprender, comunicar-se e participar da vida acadêmica. Essas diferenças não tornam ninguém melhor ou pior; apenas expressam a pluralidade que caracteriza o ser humano.
5. De acordo com a LBI (Brasil, 2015b), o termo adequado é “pessoa com deficiência”. Evite expressões como “deficiente”, “portador de deficiência” ou outros termos que reduzam o sujeito à sua condição. Da mesma forma, a deficiência não deve ser motivo de piadas, zombarias ou comentários depreciativos – e qualquer forma de preconceito, discriminação ou constrangimento deve ser repudiada e, se necessário, denunciada. Ficar ao lado da vítima e demonstrar solidariedade é uma postura ética e cidadã.
6. Evite atitudes capacitistas, isto é, comportamentos ou falas que tratam a pessoa com deficiência como inferior, excepcional ou inspiradora apenas por realizar atividades cotidianas. Expressões como “você nem parece que tem deficiência” ou “mesmo com deficiência, conseguiu fazer...” reforçam estereótipos e devem ser evitadas. Também não é adequado infantilizar o sujeito ou supervalorizar suas ações – todas as pessoas merecem reconhecimento por seus feitos, sem distinção exagerada.
7. Aja de forma natural e respeitosa. Reconheça a deficiência, mas não a transforme no centro da relação. É comum que, no início da convivência, surjam dúvidas ou certo constrangimento; o importante é manter o respeito e compreender que pessoas com deficiência não são doentes,

- mas sim indivíduos com limitações específicas e inúmeras potencialidades, como qualquer outra pessoa. Evite sentimentos de pena ou piedade, substituindo-os por atitudes de empatia.
8. Quando perceber que uma pessoa com deficiência pode estar enfrentando dificuldades, identifique-se e ofereça ajuda com discrição. Caso ela não deseje receber apoio, respeite a decisão e não insista. Se aceitar, lembre-se de que auxiliar é diferente de realizar a atividade por ela; trata-se de oferecer o suporte necessário para que possa realizar por conta própria.
 9. **Nem todas as pessoas com deficiência necessitam do mesmo tipo de apoio**, e muitas delas preferem realizar suas tarefas de forma independente. Ouvir, dialogar e respeitar as preferências individuais é o caminho mais seguro para construir um ambiente acadêmico livre de barreiras atitudinais.

Orientações específicas

Além das orientações gerais, é importante considerar aspectos específicos de cada tipo de deficiência. O Quadro 4 apresenta recomendações práticas para favorecer interações respeitosas e adequadas no cotidiano universitário.

Quadro 4 – Orientações específicas para interação com pessoas com deficiência

Tipo de deficiência/ condição	Como interagir
Deficiência Física	5. Trate equipamentos de apoio (cadeira de rodas, muletas, bengalas) como parte do corpo da pessoa – não os toque ou movimente sem consentimento. 6. Verifique previamente a acessibilidade dos espaços (salas, auditórios, laboratórios, banheiros, rampas e elevadores) antes de marcar reuniões, aulas ou eventos com a participação do(a) estudante. 7. Durante conversas prolongadas, procure se manter no mesmo nível visual da pessoa cadeirante, favorecendo o conforto e a interação. 8. Em deslocamentos, acompanhe o ritmo da pessoa, evitando atitudes que sugiram pressa ou impaciência. 9. Assegure que o(a) estudante tenha autonomia no uso de equipamentos, mobiliários e recursos do ambiente acadêmico.
Deficiência Auditiva	6. Para iniciar uma conversa, toque levemente no braço da pessoa ou acene dentro do seu campo de visão, sempre mantendo contato visual durante o diálogo. Fale claramente, de frente para a pessoa, mantendo a boca visível; não é preciso gritar, a menos que ela solicite um tom mais alto. Use expressões faciais e corporais – elas ajudam a transmitir o tom da mensagem, já que variações na entonação da voz não são percebidas. 7. Se você não compreender o que a pessoa surda quer dizer, peça para repetir. Persistindo a dificuldade, solicite que ela escreva a mensagem. Quando houver a presença de intérprete de Libras, dirija-se sempre à pessoa surda, e não ao intérprete. 8. Evite termos pejorativos como “mudinho” ou “surdo-mudo” – é uma ofensa. O termo adequado é “pessoa surda” ou “pessoa com deficiência auditiva”.
Deficiência Visual	7. Ao falar com uma pessoa com deficiência visual, comunique-se verbalmente, evitando gestos ou expressões faciais que não serão percebidos. 8. Fale em tom de voz natural – não há necessidade de elevar o volume; apenas enfatize o tom emocional quando necessário, já que o comportamento não verbal não será visto. 9. Autodescreva-se para a pessoa perceber com quem está falando. Se precisar se retirar, avise sempre. 10. Ao conduzi-la por locais estreitos, posicione seu braço para trás, permitindo que ela siga logo atrás. Ao guiá-la até uma cadeira, coloque sua mão no encosto e informe se a cadeira tem ou não braços. 11. Evite diminutivos e termos pejorativos como “ceguinho”. O adequado é utilizar “pessoa com deficiência visual”.
Deficiência Intelectual	8. Cumprimente e converse normalmente, demonstrando interesse e acolhimento. Use linguagem clara e objetiva, evitando figuras de linguagem como ironias, metáforas ou catacreses. 9. Evite infantilizar, superproteger, usar apelidos depreciativos ou chacotas diante de

Tipo de deficiência/ condição	Como interagir
	comportamentos não verbais e/ou considerar fazer todo o tipo de atividade para a pessoa sem que ela deseje ajuda.
TEA	9. Evite exigir contato visual – a ausência dele não significa desinteresse; continue a conversa mesmo que o olhar ou as reações não correspondam às expectativas comuns. 10. Inicie conversas com temas de interesse da pessoa, quando souber. Mantenha clareza e objetividade ao falar, evitando ironias, trocadilhos ou linguagem figurada. 11. Compreenda comportamentos inesperados como formas de expressão diante de sobrecarga sensorial ou emocional.

Caso de discriminação

É esperado que a pessoa que sofreu alguma discriminação não deseje novas exposições, seja por medo de retaliação ou por não estar em condição emocional de falar sobre o caso. Por isso, é preciso abordar a situação e os envolvidos com sutileza. Buscar esclarecimentos junto aos(as) professores(as) e colegas pode ajudar a compreender o ocorrido.

Abordar informalmente o(a) estudante que foi vítima pode ser uma opção; caso ele(a) se disponha a relatar a situação, ouça com atenção, informe sobre a possibilidade de acionar serviços psicológicos, converse diretamente com os envolvidos e tome as providências cabíveis. Se o(a) estudante não se sentir confortável para falar sobre a situação com o(a) coordenador(a) de curso, ele(a) pode acionar a Ouvidoria da universidade para que as medidas apropriadas sejam tomadas.

8. Considerações Finais relacionadas ao percurso de estágio pós-doutoral

A proposta inicial do estágio pós-doutoral era planejar, implementar e analisar intervenções de caráter informativo a serem realizadas com coordenadores(as) de cursos de graduação. Tal intervenção aconteceria em uma Universidade estadual paulista com 19 coordenadores(as) de cursos. Estes participantes seriam convidados, inicialmente, a responder um questionário o qual levantava demandas e conhecimentos sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência, para que depois, fosse possível realizar reuniões com duração de até 80 minutos em que seriam dispensadas orientações e sugestões sobre como garantir melhores condições de acessibilidade aos acadêmicos com deficiência.

Para garantir e sustentar a proposta, seria necessário explorar teoricamente a temática inclusão no ensino superior, reconhecer os suportes de acessibilidade presentes no campus em que estudantes com deficiência cursam suas graduações, uma vez que isso seria conteúdo de orientação aos(as) coordenadores(as). Para aprimorar ainda mais a análise das condições de acessibilidade também planejou-se visita técnica a UFMG, a qual conta com Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, e uma política de inclusão aprimorada teorica e metodologicamente.

Todos esses objetivos e finalidades foram atendidas, todavia, não da forma esperada e hipotetizadas pelo proponente do projeto. Foram necessárias uma série de arranjos, adequações e flexibilizações ao decorrer do estágio pós-doutoral. Não obstante, foi solicitada a prorrogação da bolsa de pós-doutorado.

No primeiro ano do pós-doutorado foi identificada e sinalizada a baixa adesão dos(as) coordenadores(as) de curso à pesquisa, isso decorreu, em grande parte, de fatores institucionais alheios ao controle do pesquisador, notadamente a transição de gestão nas coordenações, uma vez que os mandatos possuem duração bienal. Esse processo, por demandar reorganização administrativa e adequação às novas funções, repercutiu diretamente na disponibilidade desses profissionais para o engajamento em atividades extracurriculares, como a pesquisa em desenvolvimento. A indisponibilidade também impossibilitou a realização da intervenção formativa inicialmente proposta, uma vez que não houve confirmação de participação por parte dos sujeitos-alvo, mediante a alegação da falta de tempo e múltiplas atividades decorrentes das várias funções, pedagógicas e administrativas.

Esse cenário impôs a necessidade de reavaliar o formato da intervenção, de modo a contemplar alternativas mais viáveis frente a realidade institucional identificada. Entre essas estratégias, destacou-se a proposição de elaboração de materiais formativos em formatos diversos — como vídeos, podcasts e conteúdos didáticos — direcionados aos(as) coordenadores(as) de curso e demais docentes, uma vez que eles também poderão ocupar a função de coordenação de curso.

Foi necessário também ampliar os objetivos da presente pesquisa, partindo para a escuta direta dos(as) estudantes com TEA, TDAH e outras condições psicossociais, no tocante a necessidade de suportes a sua trajetória acadêmica. Porém, também houve baixa adesão a essa iniciativa, reflete-se que isso aconteceu por conta do medo da exposição e serem rechaçados (ACUNA, 2022; CIANTELLI, 2019), mesmo assim, foi possível coletar importantes informações com duas estudantes que auxiliou na compreensão do cenário pesquisado.

Investiu-se em buscar novamente coordenadores de curso para responderem ao questionário, desta vez, foi solicitada a CAADI que disparasse um e-mail enviando o questionário online aos coordenadores de curso de todos os campus da UNESP, mesmo assim, obteve-se somente a resposta de cinco coordenadores. Considerando que dois deles estavam lotados na UNESP de Bauru, solicitou-se que os mesmos encaminhassem novamente os questionários a colegas coordenadores de curso, assim, obteve-se uma amostra total de 12 respondentes.

Ainda assim, considerou-se que era necessário reconhecer melhor a realidade das condições de acessibilidade da UNESP de Bauru para propor algum tipo de ação que favorecesse a promoção da inclusão nesse ambiente. Destarte, o pós-doutorando acompanhou e colaborou com a disciplina de estágio ministrada pela sua supervisora, cuja a tônica era intervir psicoeducacionalmente junto a estudantes neurodivergentes. A experiência permitiu reconhecer demandas e suas vivências no campus da UNESP de Bauru. Os atendidos elencaram diversas demandas, desafios e dificuldades que encontram ao longo de seu percurso acadêmico, principalmente no que tange a barreiras pedagógicas.

Os estagiários da disciplina conseguiram se reunir com os coordenadores de todos os cursos da UNESP de Bauru na reunião de Comissão Permanente de Ensino que acontece mensalmente, em cada uma de suas faculdades (Faculdade de Engenharia, Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação Social, Faculdade de Ciências). Nessa reunião, cujo tempo disponibilizado foi de 15 minutos, foram apresentadas orientações pontuais sobre fluxo de ações a serem exercidas quando há estudantes com deficiências matriculados no curso. Essas informações foram construídas coletivamente entre pós-doutorando, supervisora e estagiários(as).

Diante desse percurso investigativo e interventivo, a experiência do estágio pós-doutoral permite afirmar que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior não se apresenta como um problema meramente técnico ou administrativo, mas como um fenômeno estrutural, atravessado por dimensões institucionais, culturais, pedagógicas e subjetivas. Os deslocamentos metodológicos realizados ao longo da pesquisa, longe de fragilizarem seus resultados, contribuíram para aprofundar a compreensão da realidade investigada, revelando tensões, limites e contradições que dificilmente seriam captadas em um desenho rígido e previamente fechado.

A baixa adesão dos(as) coordenadores(as) de curso, inicialmente compreendida como um obstáculo à execução do projeto, mostrou-se, ao longo do processo, um dado analítico relevante em

si mesmo. Ela expressa a sobrecarga de funções atribuídas a esses sujeitos, a fragilidade da institucionalização das políticas de inclusão e a forma como a acessibilidade ainda ocupa um lugar periférico na agenda universitária, sendo frequentemente tratada como demanda adicional, e não como eixo constitutivo da gestão acadêmica. Nesse sentido, o próprio formato da intervenção originalmente proposta revelou-se pouco compatível com as condições objetivas de trabalho dos(as) coordenadores(as), o que exigiu a reformulação das estratégias de ação e produção de conhecimento.

A opção pela elaboração de materiais formativos em formatos digitais e flexível mostrou-se coerente com os dados empíricos produzidos ao longo da pesquisa, especialmente aqueles que evidenciam a escassez de tempo, a multiplicidade de atribuições e a ausência de formação específica dos(as) coordenadores(as) e docentes para lidar com as demandas da inclusão. Essa decisão dialoga diretamente com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, ao reconhecer a necessidade de diversificar formas de acesso à informação, respeitando diferentes modos de engajamento e possibilidades de apropriação dos conteúdos formativos.

A ampliação do escopo da pesquisa, com a inclusão da escuta de estudantes neurodivergentes, ainda que limitada em termos numéricos, foi fundamental para tensionar as narrativas institucionais e evidenciar a distância existente entre as políticas formalmente instituídas e as experiências concretas vividas pelos sujeitos. O receio da exposição, o medo do estigma e as experiências prévias de rejeição, amplamente documentados na literatura, reaparecem como elementos centrais que atravessam a trajetória acadêmica desses estudantes, reforçando a compreensão de que a permanência no ensino superior depende não apenas da oferta de recursos, mas da construção de ambientes efetivamente acolhedores e não capacitistas.

A aproximação com a realidade concreta do campus da UNESP de Bauru, por meio do acompanhamento da disciplina de estágio e da atuação junto a estudantes neurodivergentes, permitiu identificar que as principais barreiras enfrentadas não se concentram apenas na acessibilidade arquitetônica ou nos serviços especializados - inclusive essa era uma das hipóteses iniciais, já que a UNESP de Bauru não tem NAI-, mas, sobretudo, nas práticas pedagógicas pouco flexíveis, na ausência de adaptações curriculares planejadas e na dificuldade de docentes e gestores em compreender as especificidades das condições psicossociais. Esses achados reforçam a centralidade da dimensão pedagógica no debate sobre inclusão no ensino superior, frequentemente secundarizada em relação às discussões normativas ou administrativas.

A participação nas reuniões da Comissão Permanente de Ensino, ainda que breve, revelou-se estratégica ao possibilitar um espaço de diálogo direto com os(as) coordenadores(as) de curso, demonstrando que ações formativas pontuais, contextualizadas e construídas coletivamente podem produzir efeitos importantes, mesmo em contextos institucionais marcados por restrições de tempo e recursos. Essa experiência evidencia que a inclusão não se efetiva exclusivamente por meio de

grandes programas ou intervenções extensas, mas também por microações, capazes de tensionar práticas naturalizadas e introduzir novos modos de pensar e agir no cotidiano institucional.

Em termos analíticos, o conjunto das experiências e dados produzidos ao longo do estágio pós-doutoral aponta para a necessidade de superar abordagens individualizantes e reativas da inclusão, que transferem para coordenadores(as), docentes ou estudantes a responsabilidade por “resolver” situações de exclusão.

A ênfase na superação de abordagens individualizantes e reativas da inclusão exige um aprofundamento conceitual, uma vez que tais perspectivas ainda estruturam, de modo explícito ou implícito, grande parte das respostas institucionais às demandas de estudantes com deficiência no ensino superior. As ações de caráter reativo caracterizam-se, fundamentalmente, por serem mobilizadas apenas quando o problema já se encontra instaurado, isto é, quando o estudante já experimenta prejuízos significativos em sua trajetória formativa, como reprovações sucessivas, evasão iminente, sofrimento psíquico acentuado ou conflitos recorrentes com docentes e colegas. Nessa lógica, a inclusão deixa de ser concebida como princípio organizador do processo educativo e passa a funcionar como um mecanismo de contenção de crises, acionado de forma pontual, fragmentada e, muitas vezes, tardia.

Esse tipo de resposta institucional tende a produzir dois efeitos problemáticos. O primeiro é a responsabilização individual dos sujeitos envolvidos — sejam os estudantes, que precisam reiteradamente justificar suas necessidades, sejam os(as) coordenadores(as) e docentes, que passam a atuar de modo improvisado, sem respaldo normativo, formativo ou estrutural. O segundo efeito diz respeito à naturalização das barreiras, que permanecem invisíveis até o momento em que se transformam em “problemas” formalmente reconhecidos, frequentemente mediados pela exigência de laudos ou pela emergência de situações-limite. Nesse cenário, a política de inclusão perde seu caráter preventivo e formativo e assume uma feição corretiva, marcada por intervenções pontuais que pouco alteram as condições objetivas que produzem a exclusão.

A superação dessa lógica reativa pressupõe a adoção de uma política institucional clara, explicitamente assumida, dotada de financiamento, diretrizes operacionais e fluxos de ação previamente definidos. Tal política deve ser capaz de antecipar possíveis barreiras — pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e institucionais — que estudantes com deficiência podem encontrar ao longo de sua formação, independentemente de já estarem formalmente identificados ou de apresentarem laudos. Trata-se, portanto, de deslocar o foco da resposta ao “caso” para o planejamento do sistema, reconhecendo que a diversidade é constitutiva do público universitário e que as necessidades educacionais não emergem de modo excepcional, mas recorrente e previsível.

Nesse sentido, a existência de protocolos claros sobre o que fazer, como fazer e a quem recorrer quando há estudantes com deficiência matriculados nos cursos torna-se um elemento central.

Protocolos não devem ser compreendidos como instrumentos burocráticos ou engessados, mas como dispositivos de orientação que conferem segurança institucional aos(as) coordenadores(as) e docentes, ao mesmo tempo em que garantem maior previsibilidade e transparência aos estudantes. Eles permitem reduzir a dependência de iniciativas individuais, minimizar decisões arbitrárias e assegurar que as adaptações pedagógicas e os encaminhamentos necessários ocorram de forma articulada.

Entretanto, a construção de protocolos eficazes não pode prescindir da escuta sistemática dos estudantes com deficiência. A escuta, neste contexto, não se restringe à coleta de demandas pontuais, mas configura-se como estratégia política e pedagógica de produção de conhecimento sobre as condições reais de permanência no ensino superior. Ao incorporar as experiências, percepções e estratégias desenvolvidas pelos próprios estudantes, a instituição amplia sua capacidade de identificar barreiras invisibilizadas, avaliar a efetividade das ações implementadas e reorientar suas práticas. Essa escuta qualificada, quando institucionalizada, rompe com a lógica reativa ao permitir que as políticas sejam continuamente alimentadas pelas vivências concretas dos sujeitos a quem se destinam.

É justamente nesse ponto que o trabalho desenvolvido no estágio pós-doutoral adquire relevância analítica e política. Ao investir na sistematização das experiências de coordenadores(as), docentes e estudantes, bem como na análise crítica das condições de acessibilidade e inclusão no contexto investigado, a pesquisa contribui para deslocar o debate do nível estritamente individual para o plano institucional e estrutural. Ainda que tenha enfrentado limites de adesão e participação, o estudo produziu evidências empíricas consistentes sobre a fragmentação das ações inclusivas, a ausência de formação sistemática e a predominância de respostas reativas, oferecendo subsídios concretos para o aprimoramento das políticas existentes.

Assim, o estágio pós-doutoral não apenas respondeu às demandas imediatas do campo empírico, mas também reforçou a compreensão de que a inclusão no ensino superior exige planejamento, investimento contínuo e compromisso institucional. Ao evidenciar os limites das práticas atuais e apontar caminhos possíveis para sua superação, a pesquisa contribui para consolidar uma agenda de inclusão que não se restrinja à gestão de crises, mas que se antecipe a elas, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante da universidade contemporânea.

Referências

- ACUNA, J. T. Acessibilidade pedagógica ao universitário com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da psicologia à prática docente. 2022. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.
- ACUNA, J. T. Relato de experiência em formação continuada de professores: suporte emocional e orientações educacionais. **Formação@Docente**, v. 13, n. 1, p. 171-185, 2021.
- ACUNA, J. T. Transtorno do espectro autista no ensino superior: contribuições da psicologia da educação. In: LEONARDO, N. S. T. L. et al. (orgs.). **A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior**. Curitiba, PR: CRV, 2020. p. 187-215.
- ACUNA, J. T.; LEITE, L. P. Inclusão no Ensino Superior: entre o discurso legal e as reais condições de acessibilidade. In: LEITE, F. P. A. (org.). **Direito à inclusão e acessibilidade**. Bauru, SP: Psiu Editora, 2021a. p. 201-220.
- ACUNA, J. T.; LEITE, L. P. Inclusão no Ensino Superior: revisão sobre as condições de acessibilidade vivenciadas pelo Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 56, p. 88-106, 2021.
- ACUNA, J. T.; LEITE, L. P. La psicología y el trastorno del espectro autista en la educación superior brasileña: un estudio bibliográfico. **Revista Pasajes**, v. 12, n. 1, p. 1-27, 2021b.
- AINSCOW, M. **The index for inclusion: struggles for equity in education**. Routledge, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 30 out. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, [2002]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012.

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**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015b.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 157, p. 59-64, 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015b. 200 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Parte I – Avaliação dos cursos de graduação. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 219, p. 12, 11 nov. 2003.

CFP. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP nº 02/01. Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Brasília, DF: CFP, 2007. 18 p.

CIANTELLI, A. P. C. Estudantes com deficiência na Universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

CIANTELLI, A. P. C. Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia. 2020. 350 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

CIANTELLI, A. P. C. et al. A atuação da psicologia escolar junto ao estudante universitário com transtorno do espectro autista. In: ONOFRE, E. G.; MELO, M. L. de; FERNANDEZ, S. M. (orgs.).

Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos. 1. ed. Campina Grande: Realize, 2021. v. 1, p. 34-53.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 303-311, 2017.

CORRÊA, A. B. A. V. **Educação inclusiva no ensino superior:** saberes e práticas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

GAVALDÃO, N. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior:** análise de professores sobre o contexto pedagógico. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, C. M. N. (orgs.). **Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2003. p. 69-76.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022. Acesso em: [Inserir data de acesso].

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2024**. Brasília: Inep, 17 set. 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 25 dez. 2021.

LEITE, L. P. et al. **Transtorno do Espectro Autista:** guia de orientações para as Instituições de Ensino Superior. Coordenadoria de Ações Afirmativas Diversidade e Equidade (CAADI). São Paulo: Unesp, 2023. Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/SEDPcD_Unesp_GuiaTEAEnsinoSuperior.pdf. Acesso em: 8 dez. 2025.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOUZADA, J. C. A. **Inclusão educacional:** em foco a formação de professor de Educação Física. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. de R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MELO, F. R. L. V. de. Pessoas com deficiência na universidade: como devemos nos comportar e ajudá-los. **BiblioCanto**, Natal, v. 5, n. 1, p. 1-5, jan./jun. 2008.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. esp., p. 251-272, 2006.

PEREIRA, C. E. C. **Inclusão no Ensino Superior**: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

SINGER, J. **NeuroDiversity**: the birth of an idea. [S. l.]: Judy Singer, 2017.

UFMG. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **A missão do NAI**. Belo Horizonte: UFMG, 2023. Disponível em: <https://www.ufmg.br/nai/>. Acesso em: 17 dez. 2023.

UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Anuário estatístico ano-base 2021**. São Paulo: Unesp, 2022. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/anuario/>. Acesso em: 31 nov. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Portaria Unesp nº 69, de 12 de fevereiro de 2020. Institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp. [S. l.]: Unesp, [2020]. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/portarias-69-2020.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Resolução Unesp nº 21, de 5 de maio de 2011. Dispõe sobre a Coordenação de Curso de Graduação. [S. l.]: Unesp, [2011]. Disponível em: <https://www2.unesp.br/Home/prograd/resolucao-unesp-n-21-2011.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2025.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: tomo V – Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

Apêndices

Acervo de cartilhas e guias que abordam orientações a professores

[https://drive.google.com/drive/folders/1eHcYpGDd9pL2dZ-BTOIDRJ6iusA9lSDJ?
usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1eHcYpGDd9pL2dZ-BTOIDRJ6iusA9lSDJ?usp=sharing)

Link do Podcast

[https://drive.google.com/file/d/1AVp6ldPTwzQrK_iQo4Z_9IdRsStOe26V/view?
usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1AVp6ldPTwzQrK_iQo4Z_9IdRsStOe26V/view?usp=sharing)

Descrição da entrevista com Psicóloga e Terapeuta Ocupacional do NAI e registros fotograficos

Meu nome é Bárbara, sou terapeuta ocupacional do NAI. Meu nome é Bruna, sou terapeuta ocupacional do NAI. Quer colocar mais? Você chegou primeiro.

Então, atualmente a gente está reformulando um pouco o trabalho da terapeuta ocupacional aqui no NAI. Já tivemos propostas antigas, o setor de terapeuta ocupacional do NAI foi fundado em novembro de 2022. Foi para mim chegar, mas logo depois Bárbara chegou em fevereiro de 2023.

Então, esse foi o início do setor de terapeuta ocupacional do NAI. Atualmente a gente atende os alunos de fórmula horizontal, um conjunto com os técnicos de referência, que fazem o apoio pedagógico desses alunos e a gente dá o suporte da terapeuta ocupacional em avaliar o tecnologia assistido, avaliar o dia-a-dia do aluno aqui na universidade, se tem alguma adaptação para as atividades básicas de nível diário que ele precisa aqui na universidade, porque ele fica o dia todo, então as atividades básicas, comer, ir ao banheiro, entre outras coisas. A gente avalia essa questão também para a gente pensar em alternativas aqui no contexto da universidade.

A gente participa das bancas de verificação e avaliação da pessoa com deficiência. Então, a banca de graduação, de pós-graduação e do ensino básico, que é o colégio técnico, o teatro universitário e o centro pedagógico, que é o ensino fundamental. A gente também atende os servidores aqui na universidade, fazendo avaliação ergonômica, acompanhamento num local de trabalho, devotivos para chefia, para o servidor e também o acompanhamento multitudinal, na perspectiva mesmo da funcionalidade NO, nesse contexto da educação inclusive.

O serviço, como é muito recente, a gente está construindo mesmo. Então, a minha formação toda é em gerontologia, em doses, a Bruna é da saúde mental, então está sendo um grande desafio para a gente aprender sobre o universo da pessoa com deficiência, do adulto, e aí a gente tem tido parcerias aqui. Então, com o departamento de terapia ocupacional, nós recebemos, desde o ano passado, as estudantes do último período do curso, quando elas vão para o estágio, e aí elas ficam aqui um semestre com a gente.

E aí elas têm uma parte prática aqui conosco e a parte teórica, com a professora Adriana Valadão, que foi uma das fundadoras do NAR, e que foi diretora daqui por muito tempo. Então, Bruna e eu, a gente participa dessas supervisões, tem sido muito frutífero. A professora Regina, que é a atual diretora, também é terapeuta ocupacional, apesar dela não intervir como terapeuta ocupacional, mas tem essa base.

E a gente sempre teve muito apoio da diretora, da diretora de junto, da professora Daniel, dos colegas como um todo. Então, esse trabalho em equipe tem funcionado muito bem pra gente, sabe? E aí as demandas têm aparecido. Quando a gente chegou, antes da gente chegar, teve a professora Adriana com bolsistas, tivemos uma terapeuta ocupacional que era voluntária aqui no NAR, que fazia alguns trabalhos, então a gente foi seguindo isso, mas agora a gente tem mudado um pouco a forma de trabalhar.

Então, o que a gente tem feito com os estudantes? Como a Bruna explicou, eles entram na universidade, as pessoas com deficiência, via de regra, pela cota de pessoa com deficiência, aí tem essa banca, aí é feita uma avaliação biopsicossocial, e aí a pessoa entrando na universidade, o NAR faz esse primeiro contato, que são os técnicos de referência que fazem. Isso que eu gostaria de saber, é o pessoal, os estudantes que procuram, ou é vocês? Pois é, o NAR, quando eles passam por essa banca, o NAR faz esse contato. Até porque, e aí tem, todo mundo, por exemplo, meus aulos são distribuídos atualmente por unidades.

Então, por exemplo, vamos supor, eu e o Cristiano fizemos uma avaliação, participando da banca, e aí é gravado e tudo, e aí o aluno, na verdade, vai ser referência de outro colega, o colega já acessa essa entrevista para conhecer o estudante, a gente também discute, então casos que demandaram mais, por exemplo, um autista nível 2 de suporte, que não responde mensagem, então, nesse caso, o NAR insiste mais vezes, diferente daquele outro estudante que, às vezes, não tem interesse de ser acompanhado pelo NAR, mas enfim, a gente faz esse contato, convida para vir para

uma entrevista inicial. Nessa entrevista inicial, o técnico de referência é que organiza, faz algumas perguntas já pensando nas questões pedagógicas, mas a partir desse semestre, agora, Bruna, eu e as estagiárias, vamos também começar a participar dessa entrevista. Para quê? Para que a gente já consiga mapear as demandas da terapia ocupacional, porque, em dia de regra, os colegas é que passam essas demandas, mas são mais de mil alunos atendidos, então, acaba tendo muito furo nisso, que acontece, mas é uma demanda gigantesca.

Ainda tem alunos que entram por ampla concorrência, porque teve uma mudança agora no SISU, então, se o aluno tem a nota para entrar por ampla concorrência, mesmo tendo se candidatado à vaga para a conta de pessoa com deficiência, ele entra, então, o NAR não tem conhecimento desse aluno, então, esse aluno tem que fazer o contato com o NAR e aí ele passa por um acolhimento inicial, que é feito atualmente por um colega, e ele faz esse acolhimento inicial e passa essas demandas para o técnico de referência, que aí entra nesse trâmite que a Bárbara falou do início, que é entrevista inicial e avaliação. A gente tem tido uma grande sobrecarga, justamente, desses alunos que chegam por demanda espontânea, sabe? Tanto porque tem muito diagnóstico tardio, às vezes, quando o aluno entra na universidade, ele vai se deparar com vários desafios que vão precisar, que ele vai buscar um tratamento, uma avaliação, enfim. Tem pessoas também que adquirem uma deficiência após a entrada da universidade, enfim.

Só que isso tem sido muito complexo de lidar, porque fica parecendo um fiofio, né? Assim, porque o aluno que vem pela reserva de vaga tem todo um fluxo, que ele vai aguardar, a gente vai chamar e tal, e esses, às vezes, chegam casos muito graves e que acaba passando na frente, então a gente ainda tem tentado criar esse fluxo, a gente ainda tá aí com acolhimento, né? Demandas que são muito pontuais, a gente já tem conseguido resolver, enfim, e aí a gente tem discutido caso a caso, sabe? Dessas demandas espontâneas. Definir prioridades, né, em 1, 2 e 3, de acordo com o caso de cada aluno, diante da demanda, os alunos com mais demanda são 3 e o menos demanda 1. Aí a gente ainda tá construindo esse fluxo, sabe? Mas em via de regra é assim, aí a partir do momento que a pessoa aceita ser acompanhada pelo NAR, então começam a ser mapeadas as demandas. Demandas pedagógicas vão ser organizadas pelos técnicos de referência, né, assim, e aí há uma nuance mesmo, né, de questões, né, que entra até o óculos neles, mas a gente tem construído, assim, no sentido de que, às vezes, casos mais simples, né, os próprios técnicos já manejam, e casos mais complexos a gente entra, assim, então tem casos que a gente tem feito, assim, como o técnico vai fazer esse diálogo com a unidade, com o docente, com o colegiado, e aí quando precisa de reuniões, assim, específicas, vai o técnico e nós também, como essa pessoa de referência mesmo, porque eles observavam, assim, que antes a unidade ficava muito perdida de quem procurar dentro do NAR, sabe, assim, então instituiu-se esse técnico de referência pra fazer esse diálogo, mas em vários momentos a gente assume o caso, né, por exemplo, tem estudante aí que tem demandas de atividades básicas de vida de hábito, vai treinar o uso do toalete, porque em casa ele faz de uma forma que é de outra, né, tem estudante que precisa de treino pra fazer as atividades práticas do curso, então a gente entra nesse suporte, fazendo esse diálogo, e aí depois que resolve, né, determinada situação, a gente sai.

A ideia do NAR é sempre trabalhar na situação, assim, de dar um suporte maior quando o aluno chega, mas que ele fique independente, e que tem tudo a ver com a proposta terapêutica também, né, assim, então, óbvio que nem todo caso vai ser possível, mas a ideia, né, como a gente tá falando de adultos, né, de cursos profissionalizantes, então que eles vão ter que responder, né, como profissionais formados, então a gente tem trabalhado muito isso, porque às vezes chegam alunos que estavam acostumados, por exemplo, no ensino médio, no fundamental, com um profissional de apoio, com alguém fazendo tudo por ele, e aí a família vem e questiona por que não tem alguém lá, por que precisa, e aí trabalhar essas questões também de autoresponsabilização, né, de ir treinando com eles habilidades, por exemplo, os alunos autistas, tem sido trabalhado com eles em habilidades sociais, porque, assim, tem alunos que não querem, por exemplo, ter que falar em público, mas se você tá fazendo, sei lá, um curso de medicina, em algum momento na sua profissão você vai precisar, né, porque não tem como você dar um, sei lá, né, você vai ser patologista, vai ficar no laboratório, você vai ser médico, então, assim, tem sido trabalhado isso muito fortemente com o colegiado, com professores, com estudantes, com família, porque é tudo muito complexo, né, é uma seara que todo

mundo tem medo de pôr a mão, de falar, né, assim, o que a gente tem mais visto é essa questão atitudinal, assim, de não saber mesmo, sabe, assim, do colegiado, dos professores serem capacitistas por desconhecimento, assim, é óbvio que tem aqueles que persistem, né, mas a gente tem visto, assim, que à medida que a gente dá um suporte, que a gente vai junto, né, por exemplo, esse aluno que a gente acompanha, a gente vai na aula prática com ele, né, ele faz odonto, a gente vai nas aulas práticas, a gente adapta, então dá uma confiança pro professor, dá uma segurança, e a gente vai orientando, olha, né, também não é para deixar passar, mas você também, a gente tem que criar outras vias, né, de conhecimento, acessar outras formas, avaliação neuropsicológica, né, a gente tem feito uma parceria também com a Fafich, que é um laboratório lá na Fafich, que os estagiários, né, eles fazem avaliação neuropsicológica, principalmente dos alunos com alguma dificuldade na aprendizagem, né, então a gente tem essa parceria, antes eles eram, eles tinham o projeto de extensão em conjunto com o NAI, com as bolsas do NAI, no programa de inclusão, então o NAI, ele tem, ele abre um edital, que as pessoas podem escrever seus projetos de pesquisa, e eles são avaliados, e aí alguns são contemplados com bolsas, né, geralmente são 25 bolsas, e aí esse projeto da neuropsicologia começou assim, né, e agora eles estão dando continuidade, mas não são mais ligados ao NAI, mas prestem esse atendimento pra universidade inteira, e a gente tem essa parceria com eles. Isso ajudou demais, assim, porque pra gente traçar mesmo, sabe, esse perfeito de aprendizagem, de mostrar pros docentes, olha, essa forma é mais difícil dele aprender, mas se existesse essa alternativa, sabe, eu acho que vem pra reforçar, sabe, assim, a gente tem uma parceria também com o Paramec, que é um projeto da engenharia, assim, é coordenado por professores de engenharia, mas é multiprofissional, é aberto pra todos os estudantes. Paramec? Paramec, e aí, é muito legal porque eles fazem as tecnologias assistivas, então, por exemplo, tem um aluno que a gente acompanha que ele tem paralisia cerebral, e ele tem dificuldade de alimentar, de pegar o ralé, de colocar na boca, enfim, e aí ele já tinha um prato, uma bandeja que ele usava em casa, e aí a gente adaptou junto com o Paramec, junto com o aluno, pra que agora ele consiga ir pro restaurante universitário e se alimentar de forma autônoma, sabe, então, assim, eles vão fazendo essas adaptações, né, assim, das mais variadas, né, e também pra atenção básica, pros servidores, pros estudantes da graduação pós, enfim, então é um projeto também que nos ajuda muito, porque a gente tem essa proximidade com eles, a gente ir, discutir o caso, a gente vai junto no aluno, e analisa, enfim, é, isso é um projeto muito bacana.

Algumas tecnologias assistivas a gente tem aqui no NAI, e aí a gente empresta, é, pro aluno, e aí, mas também tem um projeto da FUP, né, que é a Fundação Aquimense Pumentel, que eles abrem editais para aquisição de tecnologia assistiva para os alunos acompanhados pelo NAI, e aí eles têm até dois mil reais todo semestre, tem uma série de pré-requisitos, e aí eles podem adquirir, por exemplo, um tablet, celular, mas a gente tem aberto até pra outras coisas, a gente tem discutido, né, porque, por exemplo, o aluno que tem um problema na coluna muscular, enfim, tá uma mochila de rodinha, isso não é uma tecnologia assistiva, né, não é uma tecnologia, tipo, celular e tal, mas é uma tecnologia assistiva, então, isso também tem entrado, sabe, tem ajudado bastante, ajuda muito esses alunos, aí passa pela avaliação do NAI, e aí a pessoa pode adquirir, sabe, é... Tem as parcerias com as escultas das escolas, né, as escultas, elas não têm todas as unidades, mas várias unidades aqui no campus Pampulha, e no campus saúde tem a esculta da medicina e criação da enfermagem agora, então a esculta, ela acompanha o aluno, principalmente no momento de crise, né, na própria escola, e aí a gente faz essa parceria também pra um acompanhamento mais próximo, né, porque eles estão na escola, né, então a esculta, ela acompanha mais próximo em conjunto com o NAI, e a parceria tem sido muito efetiva, principalmente nos casos de teia e deficiência psicossocial. Ah, e falando em teia, nós estamos falando do coletivo, a gente também tem uma parceria muito bacana com o coletivo, desde o ano passado, ano retrasado, né, desde 2023, a gente começou, eles vieram com uma série de demandas, uma delas era que em momentos de crise eles não tinham para onde ir, porque eles acabavam usando o banheiro, né, que não é adequado, enfim, e que isso piorava, né, a situação. Então, a gente começou, o Bruno e eu, a mapearmos em todas as unidades locais que poderiam ser usados pra uma sala de auto-regulação.

Foi, assim, uma luta, porque é universidade pública, né, espaço Vale-Ouro, mas a gente conseguiu, e depois que a gente mapeou, a gente foi junto com o coletivo em cada unidade,

mostrando, conversando, discutindo, e agora o NAI adquiriu os materiais, são salas que vão ter formatos diversos, vão ter formatos mínimos, formatos médios e formatos grandes, né, vai depender do espaço, enfim, mas o NAI adquiriu esses materiais, então, tipo assim, porfi, sofá, mesa, cadeira, tapete, aquelas cobertas que são pesadas, mas que não esquentam, os fit toys, enfim, uma série de equipamentos, e aí isso foi discutido até com a Malu, também, do PRAE, né, que nos ajudou com eles, pra gente conseguir montar, então agora esses equipamentos estão chegando, e a gente espera que nesse semestre agora, né, primeiro de 2025, a gente já consiga implementar em todas as unidades, na maioria das unidades, não vão ser todas ainda, mas vai ser uma minoria que vai ficar de fora. E algumas vão ser suporte para outras, porque tem algumas unidades que são muito próximas, não achou espaço, mas assim, por exemplo, o complexo SEI, Fafixe e Letras, né, eles são interligados dentro do próprio prédio, então vai ter a sala modelo na Fafixe, mas é referência para todos os estudantes. Tem salas que eles vão dividir, assim, né, com outras questões, com outras pessoas, mas vai ter esse espaço. E nessas salas, eles, é que assim, lá não tem pra nada, eu sei porque, como que eu já trabalhei na PRAE, eu sei que, mas esses espaços, que é a sala de autorregulação, assim, tem algum profissional que fica ali perto? Não vai ter, então, isso vai ser algo que a gente vai construir no dia a dia, sabe assim, várias unidades ficaram muito preocupadas, e assim, é porque a questão do auto-extermínio, tentativa de auto-extermínio, né, assim, uso para outros fins, enfim, mas a gente tá tentando organizar, por exemplo, vão ter unidades com porteiros de referência, aí agora o Bruno e eu vamos dar treinamento, e o Romerito, né, vamos dar um treinamento para os porteiros de como lidar com as pessoas com deficiência, sabe, porque a gente entende também que o estudante, a gente tem tentado trabalhar isso com a universidade, o estudante não é do UNAI, a pessoa com deficiência, então, porque qualquer coisa que acontece, procura o UNAI, não, o estudante é da universidade, então, a gente tem feito esse trabalho também de educar, sabe assim, e aí, esse ano, a gente tá começando, assim, com porteiros, segurança, mas a ideia é pessoal da limpeza, para todo mundo saber o que fazer, né, entender que uma crise sensorial é diferente de uma crise psicossocial, né, e o que fazer nesses dois casos, e aí a gente vai ensiná-los, assim, o combinado a princípio vai ser, as unidades vão estabelecer os combinados, mas, por exemplo, o aluno sempre vai ter uma chave reserva que vai ficar com o porteiro, e o aluno pega a chave e pode usar, e aí, mas assim, para qualquer coisa, o porteiro tem acesso, né, ou um profissional do administrativo, sabe, e aí, de tempo em tempo, você vai lá e vê se tá tudo bem, né, assim, porque também, assim, tinha unidade que queria pôr câmera, né, aí a gente tem que explicar que não pode, mas também tinha unidade que tinha um espaço que era, tipo, quarto andar sem grade, também a gente não pode expô-los, né, a esse risco, então, aí a gente foi negociando outros espaços, ou o que fazer, né, assim, mas tem unidades que estão extremamente animadas com a possibilidade, tem unidades que são completamente amedrontadas, e a gente vai fazer e ver o que vai acontecer, sabe, assim, é dar esse primeiro passo.

Essa sala de autorregulação, eu acho que tem tudo a ver com a T.O., né, porque, assim, acho que, não sou da área, então, né, posso falar besteira, mas acho que a questão da disponibilidade dos móveis, a textura que para eles conta muito, então, acho, assim, que é importante ter, pensando lá, tem que ter, pelo menos, alguém para dar uma assessoria disso. É que a gente tem discutido isso mesmo, detalhes, então, assim, na hora de comprar móveis,

Se esquentar demais, só que eles conseguem usar no dia que está mais quente. Essa questão de ventilação, assim, tinham lugares, por exemplo, que eles queriam disponibilizar que não tinha janela. Que não tinha janela, era um espaço.

Que não tem como a pessoa ficar ali sem crise, né, num ambiente totalmente fechado. Então, assim, e de explicar, né. Eu lembro, assim, que toda hora que a gente ia, a gente tinha que explicar.

E aí a gente fala, crise, é calor, assim, a gente fica muito preocupado, né. É ter um desconhecimento mesmo, sabe, assim. E aí explicar, ensinar o que que é. E tiveram casos muito legais, sabe.

O pessoal começou a estar com muito medo. E depois de entender a lógica, achou super legal. E ligar cobrando, quando foi chegar o material, quando foi começar, a sala já está disponível.

É, de gente que ia... Não, essa sala aqui estava esperando um projeto, assim, e a gente ia pensando numa escuta. Mas vocês vieram com a sala de auto-regulação, pode vir amanhã. Foi bem legal, assim.

Tem sido algo bem interessante, sabe. E com o partido coletivo, então, também, tem sido ações muito especiais. Porque eles, é algo que eles reivindicaram.

Que eles conseguiram, né. E que faz total sentido, sabe, assim. Eu acho que é uma forma, também, deles se sentirem ouvidos pela universidade.

Porque eu tenho toda pessoa com deficiência. Eu fico parecendo aquela pessoa que está sempre demandando, pedindo. Não é sempre é um direito.

Mas, assim... Então, eu acho que você sai desse lugar, assim, nossa, finalmente estão entendendo a minha lógica, sabe, assim. Ainda que sejam pequenos passos, né. Uma universidade desse tamanho, a gente enfrenta, assim, inúmeras barreiras arquitetônicas.

Mas, realmente, as atitudinais são as mais difíceis de serem quebradas, sabe. Principalmente, pensando nos autistas, né, assim. Está tendo esse boom de diagnóstico.

Então, assim. Ah, mas, será que é mesmo? Será que a gente está tentando burlar? Ou, por exemplo, tem professor que fala. Ah, mas, tem seis alunos aqui na minha sala que querem tempo adicional.

Como eu vou fazer? E, aí, a gente discute, assim. Mas, será, então, que você precisa... Será que não seria um caso de aumentar o tempo para todo mundo? Ou reduzir o tempo? Ou dar uma prova mais sugerente. Então, mas, assim.

Isso tira todo mundo da zona de conforto, né. Porque o professor está acostumado, sei lá. Há 15 anos, da aquela disciplina, daquele jeito, naquele formato.

E, aí, agora tem um que não enxerga. Tem outro que não consegue aprender só com slide. Tem um outro que tem que sentar.

Tem cinco que tem que sentar na frente, né, assim. E, aí, muda toda a lógica, né, de dar aula. Então, também, a gente tem tentado fazer parcerias de trazer esses professores.

Mas, ainda tem sido nosso maior desafio. A gente tem feito a formação, né, no DRH. Para os técnicos, em geral, da universidade.

Para os docentes. A gente ainda não teve muita adesão dos docentes. A adesão de docente é só daqueles que já apoiam a causa, né.

Mas, tem uma formação, junto com a professora Daniela, né. Inclusão com atitude. Então, tem uma parte teórica, né, de quatro horas.

Em que é conversado sobre os modelos de deficiência, as concepções, né. Uma questão mais histórica. E, a parte mais prática, assim, também de quatro horas.

E, é uma formação que o DRH, ele faz essa divulgação para todas as escolas. E, aí, a gente tem tido pouca adesão. É igual a Bárbara falou, né.

Assim, docente que participa são docentes que já... E, mesmo servidores, né. Por exemplo, a gente tem unidades que a gente não pode mandar a pessoa participar, né. Mas, por exemplo, Bruninho, sempre que vamos à unidade, fazer uma história de laboratório, acompanhar um servidor, acompanhar um estudante, é prática a gente fazer um relatório.

E, aí, algo que a gente mudou, também, era a gente entregava o relatório e pronto, né. Aí, agora, a gente também já mudou esse logico. Então, a gente envia o relatório, mas a gente marca uma reunião.

Então, a gente discute ponto a ponto para garantir que eles lerem, que eles entenderam, assim, sabe. E, às vezes, a gente recomenda, né, participar da inclusão com atitude. E, assim, as pessoas que mais precisam nunca participam, né.

Então, a gente vê essa dificuldade mesmo, essa resistência. Mas, principalmente, os docentes têm sido um grande desafio. E, a gente, agora, está pensando em outras lógicas de ofertar, de tentar ofertar só para o docente, só para coordenador de colegiado, enfim.

A gente está revendo isso para tentar trazê-los mais para perto, para entenderem isso, né. Estratégia de data, também, na semana de entrada desses docentes, né. Que tem vários treinamentos, incluir esses treinamentos nessa semana.

Para os servidores, também, técnicos administrativos, a mesma coisa. É oferecer para os professores nas escolas, dentro das unidades deles, no momento em que era, por exemplo, uma reunião de congregação. Então, que todo mundo tinha que estar naquele espaço.

E, esse dia, ser uma formação. A gente está tentando estratégias para atingir mesmo, assim. Porque, realmente, é muito difícil mudar essa lógica de ensino, de como você faz, e entender o que o outro precisa, também.

Entender qual é a perspectiva. Ainda há uma desconfiança, principalmente, para neurodivergentes. Eu acho que ainda há.

Será que ele está tentando burlar? Ou, será que ele precisa mesmo? Então, é desconhecido e, também, uma falta de interesse, sabe? Tem as duas coisas, né? Mas, isso, eu acho, também, que tem sido uma frente muito importante nossa. E tem, agora, dado o volume de estudantes. A gente tem tentado, também, formatos de grupos.

Quantos atendimentos, assim? Ah, eu não sei de qual. Mas, é... A energia deve ser gigantesca. É. O NAI acompanha cerca de mil, mais de mil estudantes.

Então, a gente tem... E, aí, antes, estava nessa perspectiva do técnico mapear e passar para a gente. Então, a gente espera que, por exemplo, agora, nessa entrada desse ano, que a gente tenha contato com todos os alunos que entraram na universidade via cotas de deficiência. E, adicionar quais são as demandas de cabeça.

Você vai precisar. E, aí, o grupo, por exemplo, a gente fez um piloto no final do ano passado com as nossas estagiárias. Foi muito legal.

Com os estudantes autistas. A ideia era trabalhar dentro de uma abordagem da terapia ocupacional. Ela é bem cognitiva.

De trabalhar meta, plano, fazer e checar. E de trabalhar essa auto-percepção. Então, assim, gente reuniu alguns estudantes.

Tentamos ver demandas parecidas para pareá-los. E a maior parte das demandas eram de socialização. E algumas também de técnicas de estudo.

E, aí, a gente trabalhava nos grupos. Então, o que era demanda? Pensava em estratégia. Foi super positivo, porque o outro já tinha tentado.

E que é essa ideia de grupos mesmo. Então, a troca de experiência foi muito legal. Teve um estudante que, no primeiro dia, ficou assim.

Pois é, eu preciso socializar. Quem sabe, fazendo esse grupo, obrigando a gente a ficar junto, a gente não vai socializar. E deu muito certo mesmo.

Em geral, eles trocaram experiências. Iam falar, nossa, eu já tentei isso, tenta dessa forma. E, aí, a gente bolava a estratégia.

Eles executavam durante a semana. Na próxima sessão, eles vinham e a gente ia refinando. Então, a ideia é também expandir, por exemplo, para as pessoas com deficiência visual.

A gente vai tentar fazer um grupo agora de tecnologia assistiva. De ensinar os recursos mais básicos. Para eles conseguirem acessar de forma independente.

E, aí, sempre com o apoio dos bolsistas. A gente tem 25 bolsistas mundiais, 22. E nossos estagiários, que agora vão ser 5 ou 6. Então, a gente vai tentar trabalhar nessa lógica de grupos também.

Para diluir as demandas, para ajudar na formação de vínculo. Porque a gente sempre vê eles muito isolados. Um desejo muito grande de formar vínculo, mas de não conseguir.

Então, de colocá-los em pares também. O Naito entra em um outro programa que começou agora. Que, aí, é mais a parte pedagógica.

Mas que eu estou encantada que é o parceiro de estudos. Agora, o colegiado, por exemplo. Colegiado em mecânica.

Encontra com... Tem um aluno com deficiência. Que tem demandas que precisam de apoio pedagógico. Então, o colegiado seleciona um estudante para ser parceiro do outro.

E, aí, ele recebe uma bolsa. E ele se torna parceiro. Não é diretamente vinculado à UNAI.

Mas a ideia é que eles venham à UNAI. E a gente oriente sobre como se relacionar e tudo mais. De estratégias.

E, a partir disso, eles vão estudando com o colega. Porque é do mesmo curso. Porque, às vezes, chegavam muitas demandas aqui do UNAI.

Só que os nossos bolsistas são de cursos variados. Chegava aluno de história para o aluno da farmácia acompanhar. Então, tinham demandas muito específicas.

E nessa ideia também de falar que o aluno é da universidade. Não é nosso. Então, ele não tem que ficar vindo para o UNAI o tempo todo.

De maior autonomia. De formação de vínculo. Começou esse... Esse mesmo.

Alguns alunos a gente ainda faz uma... Tem uma proximidade maior. Por conta mesmo da agressividade. Assim, do caso.

E para fazer essa interlocução. Esse vínculo do monitor com o aluno. Mas, o intuito dele mesmo

Esse semestre foi piloto. Parece que vai realmente continuá-lo. Para seguir com a proletaria de assuntos estudantis também.

E é bem bacana. E a questão de saúde mental é com vocês também? Ou é na parte de psicologia, medicina? Ou está na corda boa? Tem a comissão. Tem a comissão de saúde mental.

E tem uma pessoa da comissão. Que é o Alisson. Ele veio aqui para o UNAI.

E ele tem um núcleo de acolhimento central. Aqui no UNAI. Então, ele faz o acolhimento das pessoas.

Desses casos mais graves da saúde mental. E faz uma interlocução com as escutas também. Que fazem esse suporte.

A gente faz parcerias com os casos mais graves de acompanhamento. Então, a Bárbara e eu estamos envolvidas em alguns casos mais graves também. Mas, o acompanhamento maior é feito pelo núcleo de acompanhamento.

O central aqui no UNAI com o Alisson. E as escutas acadêmicas em cada unidade. Tem só as escutas acadêmicas aqui.

Nossa, que coisa complicada. Que trabalho complexo. De uma forma geral.

Envolve muito pessoal. Envolve essa questão da gestão. Acho que deve ser uma coisa.

É muita gente para você conseguir gerenciar. Gerenciar e colocar. Parece que você vai mandar para qualquer outra faculdade.

É um lugar pequeno, se você for perceber. Mas, você vê o tamanho da grandiosidade. Da complexidade de serviço.

Para não virar uma bagunça também. Há todo um discurso. Um país de inclusão.

Mas, na hora de pletear espaço. É super difícil. As diretoras têm tentado espaço aqui.

Porque já está pequeno. O nosso espaço, apesar de ser grande. Fisicamente.

Mas, já é pequeno. E aí, é realmente um trabalho. O tempo todo.

De muita luta mesmo. De mostrar a importância. De explicar.

De gerenciar tudo isso. E eu acho que... E de ainda pouco valor. Na prática.

É algo, óbvio, que tem aumentado. Tem crescido o reconhecimento. Mas, é ainda uma luta muito grande.

A gente fala mais de mil alunos. É muita gente. Mas, é um em um curso.

Dois em outro. Então, a representatividade ainda é pequena. E a gente precisa mesmo desses alunos chegando.

Entrando mesmo, via cotas. Para fazer barulho. Para movimentar.

Para se apropriar desse espaço também. De se entender pertencente. Agora, na recepção de calouros.

A gente também vai tentar. A gente sempre, desde que a gente entrou. A gente trabalha.

Na semana de recepção de calouros. Mas, não aparecem estudantes com deficiência. Para participar das nossas atividades.

Que são conjuntas. Então, agora a gente vai tentar. Fazer algo para eles.

Especificamente. Via parceria. Para a Proventoria de Assuntos de Estudantes.

Mas, para explicar. Que mundo que é esse. Porque, você sai também de um ambiente.

Que é muito protegido. Da escola. Da casa de seus pais.

Você se torna adulto. E vem para essa universidade gigante. E o que é isso? Antes, por exemplo.

A gente faz um trabalho de orientação e mobilidade. Muito voltado para as pessoas cegas. Mas, a gente vê.

Que os alunos com TDAH. Autistas. Com outras deficiências.

Também não conseguem se localizar aqui. Não sabem andar. Não conseguem se apropriar do espaço.

Eu acho muito importante. Porque, à medida que eles vão. Se apropriando.

Eles vão tendo foco. E a ideia é essa. Que eles falem.

Que eles façam. Igual a coletiva autista. Reúnam.

E se mobilizam. E falam. A gente precisa disso.

Decidir isso. Porque, eu acho um movimento muito legal. Nesse sentido.

Ainda a falar de vocês. Eu pontuei duas coisas. Muito importantes.

Que eu vou trabalhando. Por exemplo. Os princípios do trabalho.

Aqui. Me lembram um pouco. Da questão do SUS.

Lógico. O SUS é aquela coisa ideal. Desenvolvimento da autonomia.

Mas assim. Eu achei algo próximo. Pensando.

Por causa da Psicologia da Saúde. Que a gente trabalha essas coisas de SUS. Então, acho que.

Dá para fazer. Eu estou pensando aqui. Dá para fazer.

Isso. Fazer um paraíso. Quando se for.

Precisamos construir lá. Um documento. Que normaliza.

Não normatiza. Porque aí é outra história. Que normaliza as ações.

Aí tem que ter princípios. Então, assim. Eu achei legal isso.

Na aula da professora Daniela. Ela explica os modelos de deficiência. E aí.

A gente fica um bom tempo. Falando do modelo de Psicosocial. Que tem tudo a ver com o SUS.

Porque ele segue esse modelo também. E com a CIF. Que é a Classificação Internacional de Funcionalidade.

Então, a gente sempre explica. Para as pessoas. Porque quem é da Saúde.

Tem conhecimento maior. Mas para quem não é. É muito diferente. E entender essa lógica.

Do que é biopsicosocial. Porque por mais que quando você fala. Mas a integração disso.

Como é que funciona. O modelo da CIF. Como que ele vem para dar um norte.

Mesmo. Então, a gente sempre tenta. E porque tem na LBI também.

Falando do modelo biopsicosocial. Mas, então. A gente sempre tenta.

Bater muito nessa tecla. Sempre que a gente vai falar. Sobre NAI.

Aqui na Universidade. A gente fala sobre. Sobre o modelo biopsicosocial.

Sobre a CIF. E tem norteado muito. A gente sabe.

Essa construção. Porque aí é justamente. Essa questão da autonomia.

De ser pertencente. Essas barreiras atitudinais. Físicas.

Enfim. Os termos. Sim.

Biopsicosocial. E o outro ponto. Que eu achei muito legal.

Foi que o NAI. Fica parecendo. Fazendo um paralelo.

Agora com a questão da educação básica. Esses espaços. Que fornecem o atendimento.

As pessoas com deficiência. Não pode ser visto como uma escola. Não é uma escola especial.

Mas um espaço especial. Porque acaba fazendo o que? Uma ideia que é para incluir. Acaba excluindo.

É aluno do NAI. Não é aluno da UFMG. Aluno do NAI.

Reproduz aquelas salas. As salas especiais. Que eram de antigamente.

Tem que tomar cuidado. Se for escrever um documento sobre isso. Bater nessa tese de autonomia.

Que não é para ficar. É para sempre. O atendimento aqui.

Eles tem que aprender coisas que. Se tudo der certo. Não precisam ficar.

Não tem como o NAI abarcar tudo. Todo mundo precisa. E é importante que não. Porque tem coisas muito específicas. Da formação profissional. Do curso. O curso tem que abraçar. Os colegas. Tem que saber lidar com essas pessoas. Fazer essas parcerias. Justamente para isso. O colegiado tem que entender. Quem organiza a infraestrutura. Para onde. Quais salas. Ele usa cadeira de rodas manual. Não é muito mais fácil. Deixar tudo no mesmo prédio. Ou próximo. Ou dar um intervalo maior do que colocar. Uma aula no andar.

Uma aula no prédio. Tem como condensar. Tem como ver isso. Teoricamente a gente não precisava falar isso. Seria uma questão de bom senso. A partir do momento que. Chegou uma pessoa que tem mobilidade reduzida. Como. Organizar esse espaço.

Então. É algo que. Você tem que se haver mesmo. E também entender que essas medidas. São para pessoas com deficiência. Que mereciam todas. Que é aluno que gosta de ter uma aula. Aqui. Até 11 horas da manhã. No campus porculha e meio dia. É ruim para todo mundo. Ou você tem que ficar transando. Aqui dentro da universidade. Isso é. Imagina eu fico pensando. Um calor desse tem que sair daqui. É quase tudo um treco. E depois você tem que voltar para cá. Ou. E aí. Por exemplo. Aqui você vai fazer uma prova de duas horas. Com um monte de questão. Sendo que. Talvez se o professor condensar. Mudar a forma de perguntar. Mudar a metodologia dele. Abarca todo mundo. Também. Porque também. Essa lógica. É a pessoa com deficiência que precisa da adaptação. Ou será que não é o professor. Que precisa rever sua metodologia de ensino. Que é o colegiado. Que tem que rever. A sua lógica de distribuição. Ságio. Enfim. E aí eu acho que é por isso que é muito difícil. Trabalhar com pessoa com deficiência. Porque enquanto você está naquela atitude paternalista. Eu sou muito legal. Eu vou. Te ajudar. Porque eu sou muito bom. Então eu vou fazer por você. Vou te dar esse ponto extra. Quantos alunos. Com deficiência intelectual. Que viram. Pra gente falar. O professor falou que não vai trabalhar mesmo. Então não tem problema. Eu já recebo. Benefício. Então é só o meu sonho. É ter o diploma.

Agora também tem aqueles que falam. O lugar dele não é aqui. Não é esse curso.

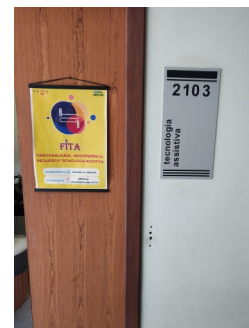
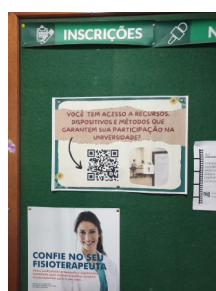
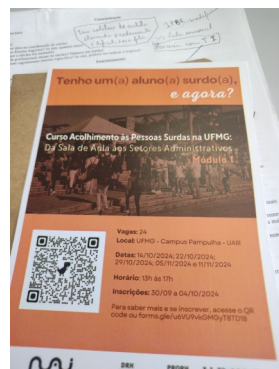
Vamos ver um outro curso. Que seja mais fácil pra ele. Porque aquele não vai passar.

E vai ficar sendo improvável. Porque você não quer mudar sua forma de cobrar. Então. Eu acho que é essa a complexidade do trabalho. Nossa. Foi muito esclarecedor.

A fala de vocês. Consegui escrever alguma coisa sobre isso. Pra lá.

Foi muito bom mesmo. Que bom. Foi ótimo.

Registros



Orientações

Em co-orientação com estagiário de pós-doutorado foi possível orientar a iniciação científica de Rafael Franco Souza, no momento em que está no 9º período de formação em Psicologia. O projeto intitulado Suporte aos coordenadores de curso sobre a inclusão do estudante com TEA foi uma parte da pesquisa de José Tadeu Acuna, auxiliando na coleta de dados com os coordenadores de curso e entrevistando os três estudantes participantes do coletivo autista. O desenvolvimento do projeto de pesquisa foi informado nas páginas anteriores.

Disciplinas ministradas

A seguir, apresentam-se as disciplinas que durante o desenvolvimento do estágio pós-doutoral o estagiário acompanhou sob responsabilidade da docente e supervisora Lúcia Pereira Leite:

- Estágio Supervisionado em Psicologia e Educação: Processos de Intervenção - Inclusão Educacional. Carga horária de 210 horas.
- Práticas Profissionais em Psicologia e Educação I. Carga Horária de 30 horas.
- Práticas Profissionais em Psicologia e Educação II. Carga Horária de 30 horas