UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PRESIDENTE PRUDENTE
Programa de Pós-Graduação em Educação

NADJA GABRIELLA APARECIDO CAMPANA

GUIA DE BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNESP: DA ACESSIBILIDADE À PERMANÊNCIA

Presidente Prudente - SP
2026

NADJA GABRIELLA APARECIDO CAMPANA

GUIA DE BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNESP: DA ACESSIBILIDADE À PERMANÊNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Manoel Osmar Seabra Junior
Coorientadora: Prof. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Presidente Prudente - SP

2026

C186g

Campana, Nadja Gabriella Aparecido
Guia de boas práticas inclusivas na unesp : da acessibilidade à permanência / Nadja Gabriella Aparecido Campana. -- Presidente Prudente, 2026
199 f. : il., tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Manoel Osmar Seabra Junior
Coorientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

1. Educação Especial. 2. Ensino Superior. 3. Acessibilidade. 4. Educação Inclusiva. 5. Guia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:Guia De Boas Práticas Inclusivas Na Unesp: Da Acessibilidade À Permanência

AUTORA: NADJA GABRIELLA APARECIDO CAMPANA
ORIENTADOR: MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR
COORIENTADOR: COORIENTADORA: VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR (Participaçao Presencial)
Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Profa. Dra. ANA PAULA SILVA CANTARELLI BRANCO (Participaçao Presencial)
Centro de Matemática, Computação e Cognição / Universidade Federal do ABC (UFABC)

Profa. Dra. MARIA LUIZA SALZANI FIORINI (Participaçao Virtual)
FAIP - Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista / Marília / SP

Presidente Prudente, 10 de março de 2026.

Aos meus filhos Cecília e Raul, por me ensinarem, mesmo na infância, o valor da coragem e da esperança.
Que nossos passos sigam juntos, guiados pelo sonho de uma vida mais justa, sensível e inclusiva, em que cada ser humano tenha o direito de ser quem é.
Em memória de minha amada avó Maria, cuja sabedoria simples e generosa me ensinou que incluir é amar, respeitar e cuidar.
Que seu exemplo siga iluminando o caminho desta e de tantas outras jornadas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Manoel Osmar Seabra Junior, pela generosidade em compartilhar conhecimentos, pelas palavras de incentivo nos momentos mais desafiadores e pela forma respeitosa e acolhedora com que conduziu todo este processo. Levo comigo não apenas os aprendizados científicos, mas também o exemplo de compromisso, ética e dedicação à educação.

À Professora Verinha, minha coorientadora, meu exemplo e minha base. Mais do que uma mentora, foi presença acolhedora e força inspiradora em todos os momentos desta caminhada. Agradeço por me ouvir com paciência, me acolher com humanidade e por acreditar em mim quando a esperança parecia distante. Sua sensibilidade, sabedoria e compromisso com a educação inclusiva transformaram não apenas esta pesquisa, mas também a pessoa e a profissional que me tornei e ainda me tornarei.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Professora Ana Paula e Professora Maria Luiza, que estiveram presentes e acompanharam com tanto cuidado cada etapa deste trabalho, expresso minha profunda e afetuosa gratidão.

Agradeço pelo olhar cuidadoso, pela sensibilidade nas observações, pelo respeito ao percurso construído e, sobretudo, pela generosidade em compartilhar conhecimentos e experiências. As contribuições, correções e apontamentos foram essenciais para o amadurecimento deste trabalho e para o fortalecimento do meu olhar como pesquisadora.

Aos colegas e amigos do NTAPS e CPAI, que inspiram e materializam, todos os dias, o compromisso com uma universidade mais justa, humana e acolhedora. O trabalho desenvolvido por essas equipes demonstra, na prática, que a inclusão é uma construção coletiva, sustentada pelo diálogo, escuta e sensibilidade. Cada conversa, relato e experiência compartilhada contribuíram de forma essencial para as reflexões que fundamentam esta pesquisa, reafirmando a importância do cuidado institucional como eixo da acessibilidade no ensino superior

Ao Daniel, meu porto seguro. Obrigada por segurar minha mão nos dias mais difíceis, por compreender minhas ausências, meus silêncios e meus cansaços. Sua paciência, cuidado e presença constante foram fundamentais para que eu não desistisse quando tudo parecia pesado demais. Você foi calma quando eu fui ansiedade, foi certeza quando eu duvidei, foi abraço quando eu precisei.

CAMPANA, Nadja Gabriella. *Guia de Boas Práticas Inclusivas na UNESP: da acessibilidade à permanência*. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2026.

RESUMO

O estudo investigou a acessibilidade e da educação inclusiva no ensino superior, com foco no papel do docente, eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que afetam estudantes público da Educação Especial[1]. A partir da articulação entre marcos legais, diretrizes institucionais da UNESP e dados empíricos oriundos do atendimento psicopedagógico, o trabalho analisou como a inclusão se concretiza no cotidiano acadêmico e propõe a sistematização de boas práticas docentes voltadas à permanência, participação e êxito acadêmico, materializadas em um guia institucional de acesso livre. Justificou-se pela necessidade de se elaborar instrumentos institucionais que orientem práticas sistematizadas e coerentes com a legislação vigente, o que nos direciona ao problema principal da pesquisa: Como a elaboração de um guia institucional de boas práticas inclusivas pode contribuir para a qualificação da atuação docente no atendimento educacional especializado e para o fortalecimento da política de permanência estudantil no contexto da UNESP? Para responder a essa pergunta, a presente pesquisa teve como objetivo geral a elaboração e disponibilização de um guia de boas práticas inclusivas para o ensino superior, direcionado ao corpo docente da UNESP, sistematizando orientações pedagógicas e práticas de acessibilidade, com foco ao fortalecimento da permanência, participação e trajetória acadêmica exitosa de estudantes público da Educação Especial na UNESP. O primeiro tratou de uma revisão integrativa da literatura e análise crítica do material empírico, que demonstrou que muitas ações inclusivas no ensino superior permanecem pontuais e desarticuladas, sendo que a maioria das universidades ainda não alcançou uma estrutura capaz de assegurar a plena participação de todos os estudantes. O segundo estudo analisou os diferentes paradigmas, quais sejam exclusão, segregação, integração e inclusão destacando suas implicações para a construção de uma sociedade justa, democrática e comprometida com a valorização da diversidade humana. O terceiro estudo abordou a trajetória histórica e normativa dos direitos das pessoas com deficiência no contexto nacional e internacional, com ênfase na acessibilidade e educação inclusiva, considerando acesso, participação e permanência. O quarto estudo tratou especificamente das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão da UNESP, focando na importância da atuação do Grupo de Apoio Pedagógico. Referidas reflexões deram origem ao quinto estudo, um guia de boas práticas inclusivas destinado ao corpo docente, com orientações e dicas de atuação inclusiva na prática educativa. Os principais resultados demonstraram que embora tenham ocorrido avanços normativos e institucionais na promoção da inclusão no ensino superior, as ações ainda se apresentam, em grande parte, de forma pontual e pouco articulada, não garantindo plenamente a participação e permanência equitativa dos estudantes com deficiência. O estudo demonstra a necessidade de fortalecimento de políticas institucionais integradas, formação docente continuada e consolidação do Atendimento Educacional Especializado como estratégia fundamental para a equidade acadêmica e a construção de uma cultura universitária inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Superior; Acessibilidade; Inclusão; Guia.

[1] A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em seu capítulo V define seu público da seguinte forma: *"Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação".*

ABSTRACT

This study addressed the consolidation of accessibility and inclusive education in higher education, focusing on the role of the teacher and the elimination of pedagogical, communicational, and attitudinal barriers affecting students who are the target audience of Special Education. Based on the articulation between legal frameworks, UNESP's institutional guidelines, and empirical data from psychopedagogical support, the work analyzed how inclusion is realized in daily academic life and proposes the systematization of good teaching practices aimed at retention, participation, and academic success, materialized in a freely accessible institutional guide. It was justified by the need to develop institutional instruments that guide systematized practices consistent with current legislation, which leads us to the main research problem: How can the development of an institutional guide to good inclusive practices contribute to improving the performance of teachers in specialized educational support and to strengthening the student retention policy in the context of UNESP? To answer this question, the present research had the general objective of constructing an institutional guide of good inclusive practices for higher education, which will be directed to the faculty of UNESP, aiming to support teaching practice and strengthen the student retention policy. Structurally, the work was organized according to the Scandinavian model, composed of five interdependent studies. The first dealt with an integrative literature review and critical analysis of empirical material, which demonstrated that many inclusive actions in higher education remain sporadic and disjointed, with most universities still lacking a structure capable of ensuring the full participation of all students. The second study analyzed the different paradigms, namely exclusion, segregation, integration, and inclusion, highlighting their implications for the construction of a just, democratic society committed to valuing human diversity. The third study addressed the historical and normative trajectory of the rights of people with disabilities in the national and international context, with an emphasis on accessibility and inclusive education, considering access, participation, and retention. The fourth study specifically addressed the institutional accessibility and inclusion policies of UNESP, focusing on the importance of the Pedagogical Support Group's role. These reflections gave rise to the fifth study, a guide to inclusive best practices for faculty, offering guidance and tips for inclusive action in educational practice. The main results demonstrated that although there have been normative and institutional advances in promoting inclusion in higher education, actions are still largely sporadic and poorly coordinated, failing to fully guarantee the equitable participation and retention of students with disabilities. The study demonstrates the need to strengthen integrated institutional policies, provide ongoing faculty training, and consolidate Specialized Educational Services as a fundamental strategy for academic equity and the construction of an inclusive university culture.

Key words: Special Education; Higher Education; Accessibility; Inclusion; Guide.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atendimentos Psicopedagógicos realizados em 2023 120
Gráfico 2: Atendimentos Psicopedagógicos Distribuídos por Unidade 121
Gráfico 3: Comparativo de atendimentos nos anos de 2023 e 2024 122
Gráfico 4: Reuniões realizadas com docentes 134
Gráfico 5: Reuniões realizadas com Direção, Coordenação, STS e Clais 135

LISTA DE INFOGRÁFICO

Infográfico 1: Evolução da Percepção e Tratamento das Deficiências na Sociedade 66
Infográfico 2: Marcos Internacionais na Inclusão de Pessoas com Deficiência..... 84
Infográfico 3: Marcos Legislativos Nacionais..... 90
Infográfico 4: Estrutura Organizacional da CAADI..... 105
Infográfico 5: Estrutura Organizacional do NTAPS 111
Infográfico 6: Atuação da Frente de Prevenção e Promoção da Saúde Mental 112
Infográfico 7: Ações Realizadas pelo grupo de apoio pedagógico 114
Infográfico 8: Como o docente pode realizar um acolhimento de qualidade..... 154
Infográfico 9: Boas práticas para a elaboração de slides acessíveis..... 158
Infográfico 10: O que observar no cotidiano da sala de aula 161
Infográfico 11: Práticas inclusivas para orientar e conduzir atividades 163
Infográfico 12: Práticas inclusivas para realização de avaliações..... 165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição de campi da UNESP no estado de São Paulo 109
Figura 2: Porta com dupla abertura e piso tátil levando para o meio das portas 128
Figura 3: Grade de drenagem 129
Figura 4: Bebedor de coluna 130
Figura 5: Caminho sem acessibilidade 131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de artigos obtidos nas bases de dados SciELO em 2025 por meio do cruzamento de diferentes descritores e operador boleano 37
Tabela 2: Ingressantes público da Educação Especial de 2023 124
Tabela 3: Ingressantes público da Educação Especial de 2024 125
Tabela 4: Estudantes público da Educação Especial matriculados de 2010 a 2023 126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas de elaboração da pesquisa 36
Quadro 2: Artigos pertinentes à pesquisa 38
Quadro 3: Estudos sobre práticas inclusivas efetivamente aplicadas em universidades brasileira 45
Quadro 4: Evolução da Percepção e Tratamento das Pessoas com Deficiência na Sociedade 65
Quadro 5: Sugestões de questões norteadoras ao docente 155
Quadro 6: Boas práticas para a elaboração de slides acessíveis 159

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAADI	Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
CLAI	Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão
CLDH	Comissão Local de Direitos Humanos
COPE	Comissão Permanente de Extensão Universitária
CPAI	Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão
ESA	Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência
FAAC	Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design
FC	Faculdade de Ciências
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FEB	Faculdade de Engenharia de Bauru
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NTAPS	Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial
NUACES	Núcleo de Acessibilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PROADE	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
STS	Seção Técnica de Saúde
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ---------- 16

2 OBJETIVOS ---------- 22

2.1 OBJETIVO GERAL ---------- 22

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS ---------- 22

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ---------- 23

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA ---------- 23

3.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS ---------- 23

3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS ---------- 24

4 ESTUDO 1 - ENTRE O DIREITO E A PRÁTICA: REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR ---------- 29

4.1 INTRODUÇÃO ---------- 30

4.2 OBJETIVO ---------- 32

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ---------- 33

4.4 ENTRE O DIREITO E A PRÁTICA: REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR ---------- 35

4.4.1 Primeira Etapa: Pesquisa em bancos de dados com descritores combinados ----- 36

4.4.2 Segunda Etapa: Seleção de critérios de exclusão e seleção do material relevante 37

4.4.3 Terceira Etapa: Análise crítica do material empírico selecionado ---------- 39

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 47

4.6 REFERÊNCIAS ---------- 49

5 ESTUDO 2 - EVOLUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CONCEITUAL DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ---------- 51

5.1 INTRODUÇÃO ---------- 52

5.2 OBJETIVO ---------- 53

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ---------- 54

5.4 EVOLUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CONCEITUAL DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 56

5.4.1 Da exclusão à inclusão de Pessoas com Deficiência ---------- 59

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 68

5.6 REFERÊNCIAS ---------- 70

6 ESTUDO 3 - A PROTEÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL ---------- 73

6.1 INTRODUÇÃO ---------- 74
6.2 OBJETIVO ---------- 75
6.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ---------- 76
6.4 A PROTEÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL ---------- 79
6.4.1 Tratados e Convenções Internacionais que Versam Sobre a Pessoa com Deficiência ---------- 79
6.4.2 Políticas Inclusivas Enquanto Medidas Afirmativas no Brasil ---------- 85
6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 92
6.6 REFERÊNCIAS ---------- 94

7 ESTUDO 4 - POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO ---------- 96

7.1 INTRODUÇÃO ---------- 97
7.2 OBJETIVO ---------- 98
7.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ---------- 99
7.4 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO ---------- 101
7.4.1 A coordenadoria de ações afirmativas, diversidade e equidade e a comissão permanente de acessibilidade e inclusão ---------- 104
7.4.2 A luta pela inclusão e acessibilidade e o surgimento do núcleo técnico de atenção psicossocial ---------- 109
7.4.3 Apoio pedagógico como estratégia de permanência: a criação do apoio pedagógico na UNESP pelo NTAPS ---------- 113
7.4.3.1 Mapeamento das ações desenvolvidas ou vivenciadas pela autora ---------- 114
7.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 140
7.6 REFERÊNCIAS ---------- 142

8 ESTUDO 5 - GUIA DE BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O PAPEL DO PROFESSOR NA IMPLEMENTAÇÃO DA ACESSIBILIDADE ---------- 144

8.1 INTRODUÇÃO ---------- 145
8.2 OBJETIVO ---------- 147

8.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ---------- 148
8.4 GUIA DE BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O PAPEL DO PROFESSOR NA IMPLEMENTAÇÃO DA ACESSIBILIDADE ---------- **ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**
8.4.1 O planejamento docente inclusivo como eixo da prática pedagógica no ensino superior 152
8.4.2 Práticas docentes inclusivas: a sala de aula como espaço de diversidade e transformação pedagógica ---------- 153
8.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 167
8.6 REFERÊNCIAS ---------- 169
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 171
10 REFERÊNCIAS ---------- 174
11 APÊNDICE A: GUIA DE BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSOLIDAÇÃO DA ACESSIBILIDADE ---------- 182

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o percurso das políticas públicas brasileiras voltadas aos direitos das pessoas com deficiência deslocou-se de um paradigma centrado na Educação Especial[2], de caráter essencialmente segregacionista, para a Educação Inclusiva[3], fundamentada no modelo social da deficiência e orientada pelo princípio da equidade. Esse movimento, fortemente influenciado por tratados e convenções internacionais de direitos humanos, culminou na consolidação de um arcabouço normativo nacional que ampliou significativamente o reconhecimento jurídico da pessoa com deficiência como sujeito de direitos, inclusive no âmbito educacional.

A ampliação desse marco legal contribuiu para o aumento expressivo do acesso ao ensino superior, o que não se converteu, automaticamente, em condições efetivas de permanência qualificada ou na superação das barreiras que ainda estruturaram o ensino superior como espaço seletivo e insuficientemente sensível à diversidade.

Nesse contexto, amplia-se também a necessidade de incorporar ao debate o conceito de neurodivergência, inserido no campo mais amplo da neurodiversidade. Tal perspectiva reconhece as variações naturais nos modos de funcionamento neurológico, cognitivo, sensorial e comportamental como expressões legítimas da diversidade humana, afastando-se de concepções patologizantes. Condições como Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dislexia, entre outras, passam a ser compreendidas não como desvios de uma norma idealizada, mas como formas distintas de organização cognitiva que demandam ambientes educacionais flexíveis e acessíveis (Singer, 1999).

Ao incorporar esse entendimento, o debate sobre inclusão no ensino superior amplia-se, alcançando estudantes cujas formas de aprender, interagir e participar desafiam expectativas pedagógicas hegemônicas. Assim, a consolidação da educação inclusiva nas universidades brasileiras revela-se um dos maiores desafios contemporâneos das políticas públicas e institucionais de equidade, posto que persistem barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e estruturais que fragilizam a permanência qualificada e evidenciam a distância entre a garantia legal e a realidade institucional (Nascimento; Oliveira; Santos, 2025).

---

[2] O artigo 24 do Decreto3298/99 define a Educação Especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com necessidades educacionais especiais.

[3] Victor; Vieira e Oliveira (2017) mencionam que o termo “educação inclusiva” assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais.

É nesse ponto que o conceito de acessibilidade assume centralidade, sendo definido pela Lei Brasileira de Inclusão como possibilidade e condição de utilização autônoma e segura de espaços, informações, serviços e recursos, ultrapassando a dimensão arquitetônica, abrangendo aspectos pedagógicos, comunicacionais, informacionais, tecnológicos e atitudinais que possibilitam a participação plena na vida acadêmica (Brasil, 2015).

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado[4] (AEE) adquire relevância estratégica no ensino superior, pois configura-se como mediação entre as necessidades específicas dos estudantes e a organização acadêmica institucional, o que é reforçado pela compreensão de que a oferta de apoios e adaptações razoáveis[5] constitui dever institucional, sendo condição indispensável para garantir autonomia e igualdade de oportunidades.

Assim, sua ressignificação no contexto universitário representa etapa fundamental para a consolidação da educação inclusiva como princípio ético e prática de gestão, deslocando o foco da adaptação individual do estudante para a responsabilidade institucional na construção de ambientes educacionais acessíveis, flexíveis e comprometidos com a equidade.

Apesar dos avanços normativos e do reconhecimento institucional da inclusão como princípio orientador, sua materialização no cotidiano universitário ainda se apresenta de forma desigual e fragmentada. As ações voltadas à acessibilidade e ao AEE nem sempre se estruturam como política sistematizada, mas como respostas pontuais às demandas individuais dos estudantes (Lira, 2025, p. 5).

No âmbito da prática docente, essa lacuna se evidencia na ausência de orientações institucionais organizadas que subsidiem práticas inclusivas, estabelecendo um tensionamento entre o direito formalmente assegurado e sua efetiva implementação na realidade acadêmica.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de problematizar não apenas a existência de normas inclusivas, mas os instrumentos concretos que viabilizam sua operacionalização no ensino superior, emergindo alguns questionamentos, tais como: O que vem sendo produzido na literatura nacional como forma de garantir a inclusão e permanência dos estudantes público da Educação Especial nas universidades brasileiras? De que maneira as políticas públicas e institucionais de acessibilidade e inclusão, com destaque para o AEE e apoio pedagógico, têm contribuído para a permanência equitativa de estudantes público da Educação Especial no

[4] Conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial, o AEE compreende um conjunto de serviços, recursos e estratégias voltados à identificação e eliminação de barreiras que dificultam a plena participação educacional

[5] Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015)

ensino superior? Quais políticas vêm sendo adotadas na UNESP para garantia de acesso, permanência e uma trajetória acadêmica exitosa?

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de problematizar não apenas a existência de normas inclusivas, mas também os instrumentos concretos que viabilizam sua operacionalização no ensino superior. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar a produção acadêmica nacional voltada à garantia da inclusão e permanência de estudantes público da Educação Especial nas universidades brasileiras, bem como compreender de que forma as políticas públicas e institucionais de acessibilidade e inclusão, com destaque para o Atendimento Educacional Especializado e o apoio pedagógico, têm contribuído para a permanência equitativa desses estudantes no ensino superior. Ademais, faz-se necessário examinar as políticas adotadas no âmbito da UNESP, considerando sua capacidade de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a construção de trajetórias acadêmicas exitosas.

Dessa forma, considerando os desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior na efetivação das políticas de acessibilidade e inclusão, evidencia-se a relevância desta pesquisa. No contexto da UNESP, a existência de Termos de Ajustamento de Conduta relacionados à acessibilidade e inclusão sinaliza fragilidades institucionais no cumprimento integral das normativas vigentes, indicando a necessidade de aprimoramento estrutural e pedagógico. Soma-se a esse cenário a resistência de alguns docentes quanto orientações institucionais que visem uma atuação inclusiva, o que revela que a consolidação da inclusão não se limita à existência de normativas, mas exige alinhamento formativo, compromisso coletivo e instrumentos institucionais capazes de orientar e sustentar a prática docente.

Assim, justifica-se a elaboração de um guia institucional de boas práticas inclusivas, capaz de subsidiar a atuação docente de forma alinhada à legislação vigente e aos compromissos assumidos pela universidade, conduzindo ao seguinte problema central: como a elaboração de um guia institucional de boas práticas inclusivas pode contribuir para a qualificação da atuação docente no AEE e para o fortalecimento da política de permanência estudantil no contexto da UNESP?

Para responder a essa pergunta, a presente pesquisa tem como objetivo elaborar e disponibilizar um guia de boas práticas inclusivas para o ensino superior, direcionado ao corpo docente da UNESP, sistematizando orientações pedagógicas e práticas de acessibilidade, visando subsidiar a atuação docente e fortalecer a política de permanência estudantil.

Trata-se de uma pesquisa organizada segundo o modelo escandinavo[6], que estrutura o trabalho em cinco estudos analiticamente autônomos e epistemologicamente interdependentes, articulados por um objetivo comum. Cada capítulo configura-se como um estudo próprio, com procedimentos metodológicos compatíveis a seus objetivos específicos, cuja integração contribui para a construção do produto da pesquisa, mantendo autonomia metodológica sem perder a interdependência finalística.

No estudo 1, foram identificadas e analisadas produções científicas nacionais que tratam sobre a existência de guias ou manuais que orientem a atuação docente e sobre o AEE no ensino superior, com ênfase nas políticas e práticas institucionais e práticas voltadas à inclusão, acolhimento e permanência de estudantes público da Educação Especial. Os dados foram coletados por meio de uma revisão integrativa da literatura, com o estabelecimento de três etapas de elaboração da pesquisa: levantamento da produção científica em base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), aplicação de critérios de inclusão e exclusão para seleção dos trabalhos pertinentes e, por fim, leitura integral e análise crítica do material selecionado. Esse percurso permitiu identificar tendências, lacunas e desafios relacionados ao AEE e às práticas inclusivas no ensino superior brasileiro.

No estudo 2, realizou-se a delimitação do objeto de análise, a definição de categorias teórico-conceituais, quais sejam a exclusão, segregação, integração e inclusão, o levantamento e seleção de referenciais teóricos pertinentes ao tema, seguido de leitura à luz de uma perspectiva histórico-crítica, buscando compreender os motivos que fundamentavam a organização social de determinada forma direcionando à compreensão da inclusão como responsabilidade institucional e à superação de barreiras atitudinais no cotidiano acadêmico.

No Estudo 3, O percurso metodológico foi organizado de forma sistemática, iniciando-se com pesquisa exploratória no Google para mapeamento de produções e autores de referência, seguida de aprofundamento em bases acadêmicas como o Repositório Institucional da UNESP e SciELO.

As obras foram selecionadas com base na pertinência temática e consistência teórica, incluindo também legislações e documentos normativos. Após leitura atenta, os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão foram definidos e organizados de forma cronológica, contextualizando os movimentos sociais de cada período, com apoio de quadros explicativos e linhas do tempo para sistematizar a evolução histórica e conceitual analisada.

[6] Esse modelo transforma a tese em uma 'coleção' de artigos previamente publicados ou devidamente organizados e prontos para publicação (Lazzarotti Filho, 2011, p. 29)

No Estudo 4, realizou-se o mapeamento de atos normativos da UNESP relacionados às políticas de acessibilidade, inclusão e deficiência, com o objetivo de compreender como a universidade estrutura e operacionaliza condições de acesso, permanência e participação de estudantes público da Educação Especial . A constituição do corpus documental ocorreu por meio de busca no Sistema Legislação UNESP, utilizando as palavras-chave “acessibilidade; inclusão; deficiência”, o que resultou em 200 registros. Após a leitura dos preâmbulos para triagem temática os documentos pertinentes foram analisados integralmente, sendo selecionados aqueles em que o tema ocupava posição central e que estabeleciam diretrizes, atribuições e mecanismos institucionais de implementação das políticas inclusivas.

Os documentos finais foram organizados cronologicamente e submetidos à análise qualitativa, possibilitando identificar a evolução histórica das políticas institucionais e da criação de instâncias como a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI), as Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão (CLAIs), Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPS), entre outras.

Complementarmente, foram analisados os relatórios institucionais da CPAI e do NTAPS referentes aos anos de 2023 e 2024, tratados como fontes empíricas por registrarem demandas, fluxos de atendimento e tipos de apoio concedidos. Por fim, incorporaram-se dados provenientes da atuação profissional da autora no atendimento psicopedagógico institucional, incluindo registros técnicos e relatórios, utilizados com rigor ético e preservação do anonimato, permitindo aprofundar a compreensão das barreiras enfrentadas pelos estudantes e das práticas institucionais de permanência.

No Estudo 5 foi elaborado o “Guia de Boas Práticas Inclusivas”, concebido a partir da articulação entre análise documental, referenciais teóricos da educação inclusiva e a experiência profissional da pesquisadora nos núcleos de acessibilidade da UNESP, o que possibilitou identificar barreiras recorrentes no cotidiano acadêmico e sistematizar práticas pedagógicas efetivas para a promoção da acessibilidade e da permanência estudantil.

Com base nesse percurso, as orientações foram organizadas em eixos estruturantes do planejamento docente: acolhimento, elaboração de materiais didáticos acessíveis, condução das aulas, comunicação pedagógica e processos avaliativos, convertendo fundamentos teóricos e normativos em diretrizes práticas aplicáveis à realidade universitária. Desse modo, o guia consolida-se como produto aplicado que integra pesquisa, prática profissional e compromisso institucional, reafirmando o papel do professor como agente central na efetivação da educação inclusiva no ensino superior.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Elaborar e disponibilizar, via acesso livre, um guia institucional de boas práticas inclusivas para o ensino superior, direcionado ao corpo docente da UNESP, sistematizando orientações pedagógicas e práticas de acessibilidade, com foco ao fortalecimento da permanência, participação e trajetória acadêmica exitosa de estudantes público da Educação Especial na UNESP

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar na literatura nacional estudos sobre as modalidades de atendimentos educacionais realizados para garantia da inclusão e permanência de estudantes público da Educação Especial nas universidades brasileiras.
- Analisar a evolução histórica, social e conceitual da inclusão de pessoas com deficiência no contexto social e educacional, com vistas à compreensão dos desafios e avanços na construção de uma sociedade equitativa e inclusiva.
- Analisar criticamente e organizar cronologicamente os documentos legais nacionais e internacionais que visam a proteção das pessoas com deficiência no âmbito da acessibilidade e educação inclusiva, com ênfase nos princípios de acesso, participação e permanência.
- Mapear e analisar as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão da UNESP, que subsidiem a construção de um guia institucional de boas práticas inclusivas voltado ao corpo docente e ao fortalecimento da política de permanência estudantil.
- Triangular os dados obtidos nos estudos anteriores com o desenvolvimento de um guia institucional de boas práticas inclusivas para o ensino superior, direcionado ao corpo docente da UNESP, sistematizando orientações pedagógicas e práticas de acessibilidade, com foco no fortalecimento da permanência, participação e trajetória acadêmica exitosa de estudantes público da Educação Especial na UNESP.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa[7] de natureza descritivo-analítica que adota o modelo escandinavo, caracterizado pela organização do trabalho em capítulos analiticamente autônomos e epistemologicamente interdependentes, que se articulam com um objetivo comum.

Nesse modelo, cada capítulo, que chamaremos de estudo, se configura como um trabalho próprio, percorrendo procedimentos metodológicos particulares e compatíveis a seus objetivos específicos que, quando integrados, contribuem para a construção do produto final da pesquisa. Assim, embora cada capítulo possua autonomia metodológica, todos se encontram articulados por uma lógica de interdependência finalística (Lazarotti Filho, 2011).

A escolha pela pesquisa descritiva justifica-se por não haver a intenção de testar hipóteses ou estabelecer relações causais, mas de tornar visíveis fluxos, desafios e práticas institucionais, compreendendo-os em sua complexidade e historicidade. (Gil, 2008)

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela compreensão das relações e estruturas sociais, deslocando o foco da recorrência empírica para a busca pela intensidade e importância do objeto, bem como a análise aprofundada de sua dimensão sociocultural (Minayo, 2017).

No presente estudo, isso se sustenta pela análise de documentos institucionais, legislações, relatórios técnicos, registros do atendimento psicopedagógico e nas experiências vivenciadas pela pesquisadora no contexto universitário.

3.2 Considerações Éticas

Por envolver a utilização de documentos institucionais e informações de domínio público, esta pesquisa não prevê a participação direta de sujeitos humanos, não havendo, portanto, exposição de dados pessoais ou sensíveis.

---

[7] Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. (...). A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (Fonseca, 2002).

Ainda assim, serão observados os princípios éticos que regem a pesquisa em Educação, especialmente no que se refere à confidencialidade, respeito às instituições e à integridade das informações analisadas.

3.3 Procedimentos para a coleta de dados

Em consonância com o modelo escandinavo de organização da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados foram organizados em cinco estudos interdependentes, cada qual com delineamento metodológico próprio, definidos em função dos objetivos específicos de cada artigo e articulados ao objetivo geral da pesquisa.

No estudo 1, foram identificadas e analisadas produções científicas nacionais que tratam sobre a existência de guias ou manuais que orientem a atuação docente e sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior, com ênfase nas políticas e práticas institucionais e práticas voltadas à inclusão, acolhimento e permanência de estudantes público da Educação Especial. Os dados foram coletados por meio de uma revisão integrativa da literatura, com o estabelecimento de três etapas de elaboração da pesquisa, definição de unitermos e operadores boleanos, seleção de critérios de exclusão e análise crítica do material empírico selecionado.

Na primeira etapa, foi realizada pesquisa na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os seguintes unitermos e operadores boleanos: atendimento educacional especializado AND ensino superior; atendimento educacional especializado AND universidade; apoio psicopedagógico AND ensino superior; apoio psicopedagógico AND universidade; acomodações razoáveis AND universidade; flexibilização AND ensino superior; adaptações AND deficiência AND ensino superior; práticas inclusivas AND deficiência AND ensino superior; institucional AND deficiência AND ensino superior; práticas inovadoras AND inclusão AND ensino superior; permanência AND ensino superior AND deficiência; manual AND universidade AND inclusão; manual AND ensino superior AND inclusão; guia docente AND universidade; guia docente AND ensino superior AND inclusão.

A segunda etapa compreendeu o estabelecimento dos critérios de exclusão e inclusão dos estudos, com a leitura dos resumos, com vistas à análise da relevância e pertinência dos trabalhos em relação aos objetivos da pesquisa.

A terceira etapa caracterizou-se pela leitura integral e pela análise crítica do material empírico selecionado, permitindo a identificação de concepções, tendências e desafios

recorrentes na literatura. Os resultados evidenciaram que, embora haja avanços legais e institucionais no campo da inclusão no ensino superior, a realidade das universidades brasileiras ainda é marcada por lacunas estruturais, pedagógicas e atitudinais, bem como pela fragmentação das ações de apoio, o que compromete a efetivação do AEE e a garantia da permanência acadêmica de estudantes público da Educação Especial.

No Estudo 2 realizou-se por uma pesquisa exploratória em bases digitais abertas, utilizando o mecanismo de busca Google, com o uso das palavras-chave “evolução histórica da inclusão de pessoas com deficiência”, “história da educação especial no Brasil” e “paradigmas da educação inclusiva”, com o objetivo de mapear produções relevantes, identificar autores de referência na área e delimitar os principais conceitos relacionados ao tema. Essa etapa teve caráter preliminar e permitiu reconhecer tendências discursivas, legislações pertinentes, marcos históricos e produções acadêmicas amplamente citadas.

Em seguida, procedeu-se à busca de literatura científica específica em bases de dados reconhecidas pela sua relevância acadêmica. Foram priorizadas consultas ao Repositório Institucional da UNESP, considerando a vinculação institucional da pesquisa e a pertinência de produções alinhadas às políticas e práticas da própria universidade, bem como à base SciELO, selecionando artigos científicos, dissertações, teses e obras que abordassem os fundamentos históricos e conceituais da exclusão, segregação, integração e inclusão de pessoas com deficiência. Os critérios de seleção das obras incluíram: pertinência temática, reconhecimento acadêmico dos autores, fundamentação teórica consistente e contribuição para a compreensão da evolução histórica das políticas educacionais voltadas ao público da Educação Especial.

Após a coleta do material, realizou-se leitura das fontes selecionadas, com sistematização das informações em categorias conceituais, com a organização cronológica das informações, com a definição dos conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, contextualizando os movimentos sociais vividos em cada época.

No Estudo 3, foi realizado o levantamento de documentos nacionais e internacionais com validade no ordenamento jurídico brasileiro por meio de pesquisa exploratória em bases digitais abertas, utilizando mecanismos de busca na internet com o uso do Google e a ferramenta ChatGPT como apoio inicial.

Quanto à pesquisa realizada por meio do mecanismo de busca Google, foi utilizada a expressão “principais legislações internacionais sobre pessoa com deficiência”, a partir da qual foram identificadas páginas institucionais e conteúdo de referência sobre o tema. Entre os resultados obtidos, destacou-se o site da Associação Nacional dos(as) Membros(as) do

Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência (AMPID), que reúne e sistematiza informações sobre instrumentos internacionais de proteção aos direitos das pessoas com deficiência, que foi utilizado como fonte inicial de identificação dos principais tratados e convenções internacionais.

No ChatGPT, utilizou-se o seguinte prompt: “chat, quais são os marcos internacionais dos direitos e educação inclusiva para pessoas com deficiência. Inclua tratados, declarações, convenções e cartas internacionais”. Esses dois mapeamentos preliminares foram complementados e validados a partir da comparação com a análise de cada legislação, com artigos científicos e produções acadêmicas que já realizaram levantamentos semelhantes no campo dos direitos das pessoas com deficiência. A partir desse processo comparativo, procedeu-se à seleção dos documentos internacionais que tratam especificamente da proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, com especial atenção às dimensões da acessibilidade e da educação inclusiva, assegurando coerência com o objetivo da pesquisa e consistência do corpus normativo analisado.

Quanto à legislação nacional, no mecanismo de busca Google, foi utilizada a expressão “principais legislações nacionais sobre inclusão da pessoa com deficiência”. Entre os resultados obtidos, destacou-se o site da Câmara dos Deputados[8], sendo que seu resultado foi utilizado como fonte inicial e comparativa com a busca realizada no ChatGPT com o uso do seguinte prompt: “chat, quais os principais decretos, leis e outras legislações nacionais que falam sobre a inclusão de pessoas com deficiência?” Referidos mapeamentos foram complementados e validados a partir da comparação com a análise de cada legislação, bem como de artigos científicos e produções acadêmicas que já realizaram levantamentos semelhantes no campo dos direitos das pessoas com deficiência. A partir desse processo comparativo, procedeu-se à seleção dos documentos nacionais que tratam especificamente da proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, com especial atenção às dimensões da acessibilidade e da educação inclusiva, assegurando coerência com o objetivo da pesquisa e consistência do corpus normativo analisado. Os documentos foram organizados, com sistematização cronológica dos principais marcos normativos, que serviram para subsidiar a fundamentação jurídico-normativa do Guia de Boas Práticas Inclusivas.

No Estudo 4, realizou-se o mapeamento e a análise de atos normativos da UNESP relacionados às políticas de acessibilidade, inclusão e deficiência, visando compreender como a instituição estrutura e operacionaliza condições de acesso, permanência e participação de

[8]https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/legislacao-2/leis-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia

estudantes público da Educação Especial no ensino superior. A constituição do corpus documental ocorreu por meio de busca sistemática no Sistema Legislação UNESP, selecionando-se, no campo “Base”, a opção “Todas” e inserindo-se, no campo “Texto”, as palavras-chave “acessibilidade; inclusão; deficiência”, o que resultou na recuperação de 200 registros. Inicialmente, procedeu-se à leitura dos preâmbulos para triagem temática, identificando-se os documentos com aderência efetiva ao objeto do estudo. Em seguida, os atos pré-selecionados foram submetidos à leitura integral, sendo incluídos aqueles em que a temática ocupava posição central e que estabeleciam diretrizes, atribuições, fluxos ou instâncias responsáveis pela implementação das políticas inclusivas.

Os documentos selecionados foram organizados cronologicamente e analisados qualitativamente, o que permitiu identificar a evolução histórica das políticas institucionais e a criação de estruturas como a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão, as Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão, a Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão, a Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade e, posteriormente, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.

Complementarmente, foram examinados os relatórios institucionais produzidos pela Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão e pelo Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial nos anos de 2023 e 2024, tratados como fontes empíricas por registrarem demandas, fluxos de encaminhamento, tipos de apoio concedidos e barreiras vivenciadas pelos estudantes. Por fim, incorporaram-se dados provenientes da atuação profissional da autora no atendimento psicopedagógico institucional, incluindo registros técnicos, entrevistas e relatórios, utilizados com rigor ético e preservação do anonimato, possibilitando aprofundar a análise das barreiras enfrentadas no cotidiano acadêmico e das práticas institucionais voltadas à permanência e à participação estudantil.

A pesquisa possibilitou identificar padrões, demandas recorrentes, lacunas e potencialidades nas ações já desenvolvidas, fortalecendo a produção científica sobre permanência, acessibilidade e inclusão e subsidiando o desenvolvimento do Guia de Boas Práticas Inclusivas.

No Estudo 5 adotou-se uma pesquisa voltada à sistematização de práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior por meio da elaboração do Guia de Boas Práticas Inclusivas, que se fundamentou na articulação entre análise documental de políticas públicas e diretrizes institucionais da UNESP, referenciais teóricos da educação inclusiva e a experiência profissional da pesquisadora nos Núcleos de Acessibilidade da universidade.

O guia foi organizado em eixos relacionados ao planejamento docente, quais sejam acolhimento, materiais acessíveis, condução das aulas, comunicação e avaliação, traduzindo fundamentos teóricos e normativos em orientações práticas, com o objetivo de fortalecer a atuação docente e promover uma cultura acadêmica inclusiva.

4 ESTUDO 1 - ENTRE O DIREITO E A PRÁTICA: REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

RESUMO

O presente estudo visou compreender o processo de ampliação do acesso de estudantes público da Educação Especial ao ensino superior brasileiro, problematizando as condições efetivas de permanência e êxito e investigando o que tem sido produzido no Brasil sobre Atendimento Educacional Especializado e ações institucionais de apoio à permanência, identificando tendências, concepções e desafios recorrentes. O estudo justificou-se pela necessidade de se compreender de que modo as práticas inclusivas têm sido implementadas nas instituições de ensino superior, quais barreiras e desafios permanecem, e que avanços vêm sendo registrados. Nesse sentido, partiu-se da seguinte problemática: O que vem sendo produzido na literatura nacional como forma de garantia da inclusão e permanência dos estudantespúblico da Educação Especial nas universidades brasileiras? O objetivo consistiu em identificar na literatura nacional estudos sobre as modalidades de atendimentos educacionais realizados nas universidades brasileiras e a existência de guias ou manuais que norteiem a atuação docente. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualiquantitativa de natureza descritivo-analítica, fundamentada em uma revisão integrativa da literatura que se dividiu em três etapas: A 1ª Etapa se caracterizou pela escolha de descritores relacionados e operadores boleanos que objetivaram o mapeamento da produção acadêmica relacionada à temática, tendo sido identificados 72 itens nesse primeiro momento; A 2ª Etapa realizou o estabelecimento de dos dois critérios de exclusão, quais sejam a identificação de duplicatas, restando 44 estudos e, em seguida a análise da relevância e pertinência dos trabalhos, restando 12 publicações; A 3ª Etapa se caracterizou pela leitura e análise crítica do material empírico selecionado. Os principais resultados apontaram que, embora haja avanços legais e políticos em prol da inclusão, a realidade institucional ainda é marcada por lacunas estruturais, pedagógicas e atitudinais

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Superior; Atendimento Educacional Especializado; Permanência Acadêmica; Revisão Integrativa da Literatura.

4.1 Introdução

A ampliação do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro evidencia um avanço significativo na implementação das políticas educacionais inclusivas. Esse cenário, ao mesmo tempo em que sinaliza a efetivação do direito de acesso, impõe a necessidade de aprofundar o debate acerca das condições institucionais que garantam não apenas a entrada, mas também a permanência qualificada e o êxito acadêmico desse público nas universidades.

Embora o acesso desse público tenha se intensificado ao longo dos últimos anos, a literatura aponta que a inclusão no ensino superior ainda enfrenta desafios relacionados à organização institucional, práticas pedagógicas equipamentos e recursos, bem como às modalidades de apoio acadêmico disponibilizadas aos estudantes público da Educação Especial (Garla, 2018), posto que diferentemente do que ocorre na educação básica, no ensino superior essas práticas ainda se apresentam de forma pouco sistematizada, com iniciativas pontuais e heterogêneas entre as instituições, o que revela lacunas entre o direito à inclusão e sua efetivação no cotidiano universitário.

A produção científica nacional tem se debruçado sobre essas questões, analisando tanto a importância do AEE no ensino superior quanto as práticas inclusivas desenvolvidas em universidades brasileiras. Entretanto, observa-se que ainda é reduzido o número de estudos que articulam o Atendimento Educacional Especializado às ações institucionais de apoio à permanência, o que justifica a realização de investigações que sistematizem e analisem criticamente esse conjunto de produções (Ferreira, 2007).

Diante desse cenário, o presente estudo busca esclarecer a seguinte problemática: O que vem sendo produzido na literatura nacional como forma de garantia da inclusão e permanência dos estudantes público da Educação Especial nas universidades brasileiras?

O estudo justifica-se pela necessidade de se compreender de que modo as práticas inclusivas vêm sendo implementadas nas universidades brasileiras, especialmente no que se refere às modalidades de atendimentos educacionais destinados à garantia da inclusão e permanência de estudantes público da Educação Especial. Embora os dispositivos legais assegurem o direito à educação em todos os níveis, a efetivação desse direito no ensino superior demanda ações institucionais que enfrentem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais ainda presentes nesse contexto.

Nesse sentido, parte-se da seguinte problemática: O que vem sendo produzido na literatura nacional como forma de garantia da inclusão e permanência dos estudantes público da Educação Especial nas universidades brasileiras?

Para responder essa problemática, seu objetivo é identificar na literatura nacional estudos sobre as modalidades de atendimentos educacionais realizados para garantia da inclusão e permanência de estudantes público da Educação Especial nas universidades brasileiras.

4.2 Objetivo

Identificar na literatura nacional estudos sobre as modalidades de atendimentos educacionais realizados para garantia da inclusão e permanência de estudantes público da Educação Especial nas universidades brasileiras.

4.3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo se configura como uma pesquisa qualiquantitativa[9] de natureza descritivo-analítica, e se caracteriza pela compreensão das relações e estruturas sociais, deslocando o foco da recorrência empírica para a busca pela intensidade e importância do objeto, bem como a análise aprofundada de sua dimensão sociocultural (Minayo, 2017).

Isso se sustenta pela análise da produção científica nacional, para compreensão do que tem sido produzido acerca deste tema, analisando tanto a importância do AEE no ensino superior quanto as práticas inclusivas desenvolvidas em universidades brasileiras

A presente pesquisa foi desenvolvida e organizada em três etapas complementares. A primeira etapa consistiu na utilização de operadores booleanos e definição dos descritores relacionados ao AEE, apoio pedagógico, práticas inclusivas e permanência acadêmica no ensino superior, com o objetivo de mapear a produção científica nacional sobre a temática na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foram utilizados os seguintes unitermos e operadores boleanos: atendimento educacional especializado AND ensino superior; atendimento educacional especializado AND universidade; apoio psicopedagógico AND ensino superior; apoio psicopedagógico AND universidade; acomodações razoáveis AND universidade; flexibilização AND ensino superior; adaptações AND deficiência AND ensino superior; práticas inclusivas AND deficiência AND ensino superior; institucional AND deficiência AND ensino superior; práticas inovadoras AND inclusão AND ensino superior; permanência AND ensino superior AND deficiência; manual AND universidade AND inclusão; manual AND ensino superior AND inclusão; guia docente AND universidade; guia docente AND ensino superior AND inclusão.

A segunda etapa compreendeu o estabelecimento dos critérios de exclusão e inclusão dos estudos. Inicialmente, procedeu-se à identificação e exclusão de 21 publicações duplicadas, resultando em um conjunto de 44 artigos. Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos, com vistas à análise da relevância e pertinência dos trabalhos em relação aos objetivos da pesquisa, o que resultou na seleção final de 12 publicações, publicadas entre

[9] Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (Fonseca, 2002).

2011 e 2025, diretamente relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado e às práticas de inclusão e permanência no ensino superior brasileiro.

A terceira etapa caracterizou-se pela leitura integral e pela análise crítica do material empírico selecionado, permitindo a identificação de concepções, tendências e desafios recorrentes na literatura.

Após a definição do corpus composto pelos 12 artigos selecionados, procedeu-se à etapa de análise orientada por uma abordagem qualiquantitativa coerente com a natureza descritivo-analítica do estudo. Em um primeiro momento, realizou-se uma leitura integral e aprofundada das publicações, com vistas à apreensão global de seus objetivos, referenciais teóricos, metodologias adotadas e principais resultados. Em seguida, desenvolveu-se uma análise de conteúdo em sua vertente temática, a partir da construção de categorias analíticas definidas com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico que fundamenta o estudo.

O processo analítico envolveu a identificação de recorrências, convergências e divergências entre os estudos, bem como a sistematização dos dados em quadros síntese, possibilitando visualizar tendências predominantes na produção científica nacional.

No que se refere à dimensão quantitativa, procedeu-se ao levantamento e à organização de dados relativos ao ano de publicação, às instituições de origem, às abordagens metodológicas empregadas e às temáticas mais frequentes, permitindo traçar um panorama da evolução e da distribuição da produção científica no período analisado. A articulação entre análise temática qualitativa e sistematização quantitativa possibilitou compreender, de forma aprofundada, tanto a intensidade quanto a abrangência das discussões sobre o Atendimento Educacional Especializado, as práticas inclusivas e a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro.

4.4 Entre o direito e a prática: revisão integrativa sobre atendimento educacional especializado no ensino superior

A revisão de literatura é um dos tipos de pesquisa mais buscados pela comunidade acadêmica, reconhecida como uma etapa central no processo de pesquisa científica, uma vez que permite mapear, organizar e analisar criticamente o conhecimento já produzido em determinada área. Esse tipo de pesquisa é um importante procedimento que dá sustentação teórica a diferentes modalidades de produção acadêmica, como artigos, dissertações e projetos, assegurando consistência metodológica e clareza conceitual:

> A revisão integrativa possibilita a sistematização do conhecimento produzido acerca de um determinado tema, uma vez que envolve a identificação, a análise crítica e a síntese de resultados oriundos de investigações independentes que tratam do mesmo objeto de estudo. Ao reunir e integrar essas evidências, favorece a ampliação da compreensão sobre a temática e pode contribuir para o aprimoramento da qualidade da assistência prestada ao paciente (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p.3).

Esse tipo de revisão cumpre o papel de apresentar ao pesquisador o estado atual da produção científica, possibilitando a identificação de avanços, recorrências e lacunas que justificam a relevância de novos estudos. Nesse sentido, Echer (2001) ressalta que a sistematização da literatura auxilia não apenas na compreensão do problema de pesquisa, mas também na definição de práticas metodológicas adequadas.

Assim, mais do que uma simples compilação bibliográfica, a revisão de literatura representa um processo investigativo que organiza o conhecimento existente, confere legitimidade ao estudo em desenvolvimento e fundamenta o avanço das discussões acadêmicas no interior de cada área do saber.

Os procedimentos metodológicos da revisão integrativa da literatura sobre Atendimento Educacional Especializado no ensino superior pautaram-se nos estudos de Nobrega-Therrien e Therrien (2004); Romanowski e Ens (2006) e Mendes, Silveira e Galvão (2008), os quais foram realizados em três etapas: a) pesquisa em bancos de dados com descritores combinados; b) seleção do material empírico relevante ao estudo; e c) análise do material objetivando conhecer as principais concepções e tendências dos trabalhos pesquisados.

Para a elaboração do presente estudo, e levando em consideração as informações anteriores, a presente pesquisa foi organizada da seguinte forma:

Quadro 1: Etapas de elaboração da pesquisa

1ª ETAPA	Escolha dos descritores relacionados	Pesquisa nos bancos de dados com os descritores e mapeamento sobre a produção acadêmica relacionada à temática na área da educação
2ª ETAPA	Seleção de critérios de exclusão e inclusão	Seleção do material empírico relevante ao estudo
3ª ETAPA	Leitura do material selecionado	Análise crítica do material empírico selecionado

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, com o intuito de conhecer mais sobre o trabalho realizado no ensino superior para garantia da inclusão e permanência de estudantes público da Educação Especial no ensino superior, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, se utilizando de uma base de dados nacionais, a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), posto que o foco da pesquisa repousa justamente nas universidades brasileiras.

4.4.1 Primeira Etapa: Pesquisa em bancos de dados com descritores combinados

Os resultados encontrados em julho e agosto de 2025 estão tabulados e apresentados neste trabalho. A fim de obter-se um maior número de artigos relacionados à temática em questão, foram utilizadas diferentes combinações de unitermos indicadas na Tabela 1.

Como critério de inclusão nessa primeira etapa do trabalho, os descritores mencionados deveriam estar presentes no resumo, nas palavras-chave ou no título. Destaca-se que a busca não se concentrou em nenhum limitador quanto ao período em que as produções foram publicadas para que fosse possível encontrar todas as publicações nessas temáticas.

A quantidade de itens, a partir de cada combinação, está apresentada na Tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de artigos obtidos nas bases de dados SciELO em 2025 por meio do cruzamento de diferentes descritores e operador boleano

Descritores utilizados	Quantidade
atendimento educacional especializado AND ensino superior	5
atendimento educacional especializado AND universidade	5
apoio psicopedagógico AND ensino superior	2
apoio psicopedagógico AND universidade	7
acomodações razoáveis AND universidade	0
flexibilização AND ensino superior	0
adaptações AND deficiência, ensino superior	4
práticas inclusivas AND deficiência AND ensino superior	6
institucional AND deficiência AND ensino superior	5
práticas inovadoras AND inclusão AND ensino superior	3
permanência AND ensino superior AND deficiência	28
manual AND universidade AND inclusão	5
manual AND ensino superior AND inclusão	1
guia docente AND universidade	0
guia docente AND ensino superior AND inclusão	1
TOTAL	72

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que foram encontrados 72 itens a partir dos diferentes descritores selecionados e, em seguida passou-se a aplicação da segunda etapa da pesquisa, conforme se verifica no próximo capítulo

4.4.2 Segunda Etapa: Seleção de critérios de exclusão e seleção do material relevante

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo do presente estudo é analisar os trabalhos desenvolvidos nas universidades brasileiras a respeito do tema da inclusão, acolhimento e permanência dos estudantes público da Educação Especial. Desta forma, nesta segunda etapa de verificação, realizou-se a leitura atenta e detalhada de todos os resumos, sendo que apenas os artigos que apresentam conexão com o estudo proposto foram incluídos no presente trabalho.

Em resumo, dos 72 artigos localizados, verificou-se a duplicata de 21 artigos, sendo que dos 51 que restaram, anota-se a relevância e pertinência de 12 publicações elaboradas entre 2011 e 2025, que seguem listados no quadro abaixo.

Quadro 2: Artigos pertinentes à pesquisa

Data	Autoria	Título
2011	Siqueira; Santana, 2011	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior
2011	Moreira; Bolsanello; Seger, 2011	Ingresso e permanência na Universidade: estudantes em foco
2014	Castro; Fernandes. 2014	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras
2014	Guerreiro; Almeida; Silva Filho, 2014	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior
2018	Melo; Vieira de Araújo, 2018	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional
2018	Garcia; Bacarin; Leonardo, 2018	Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência
2019	Neves; Maciel; Oliveira, 2019	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense
2020	Pereira; Pontes; Silva, 2020	Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento
2021	Silva, 2021	Democratização do Ensino Superior às Pessoas com Deficiência/Necessidades Especiais: A Unioeste como Campo de Reconhecimento Social
2024	Eisenberg; Duarte, 2024	Ações institucionais e práticas inovadoras para a inclusão no ensino superior
2025	Pinheiro; Bentes, 2025	A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior
2025	Silva; Soares; Braga; Meira, 2025	Inclusão de estudantes público da Educação Especial no ensino superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos 40 trabalhos excluídos, tratavam de estudo sobe educação básica ou práticas e condições de permanência específicas para pessoas com autismo, baixa visão, deficiência intelectual ou com surdez.

Assim, percebe-se que a etapa de seleção e exclusão dos materiais permitiu refinar a análise, garantindo que apenas as produções científicas diretamente vinculadas ao objetivo do estudo fossem consideradas.

A identificação de eventuais duplicatas e a escolha criteriosa dos artigos relevantes resultaram em um conjunto de doze publicações consistentes, que revelam diferentes práticas institucionais inclusivas que visam a garantia do acesso, mas também da permanência de estudantes público da Educação Especial, apontando ainda os desafios enfrentados pelas universidades brasileiras e pelos próprios estudantes nesse processo de inclusão para garantia de todos os direitos dessa comunidade

4.4.3 Terceira Etapa: Análise crítica do material empírico selecionado

O presente estudo analisa os desafios enfrentados por estudantes público da Educação Especial no processo de ingresso e permanência nas universidades públicas brasileiras.

Em sua maioria, os autores estudados na elaboração do trabalho, evidenciam que, embora existam avanços legais e políticos em prol da inclusão, a realidade institucional ainda é marcada por lacunas estruturais, pedagógicas e atitudinais, que prejudicam a oferta de um atendimento especializado aos estudantes que tanto necessitam.

Quanto à temática, verifica-se que quatro textos abordaram a importância do Atendimento Educacional Especializado no Ensino superior de forma geral, falando sobre a importância e impacto de ações institucionais, e oito estudos trataram sobre práticas inclusivas existentes e efetivamente aplicadas em algumas universidades brasileiras, com relatos de experiências e considerações sobre as consequências no rendimento acadêmico e saúde mental dos estudantes.

A seguir, são descritos os artigos a partir dos dois temas mencionados anteriormente.

4.4.3.1 Artigos que tratam da importância do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior

O estudo de Santana e Siqueira foi o mais antigo obtido nessa busca, e seu objetivo foi conhecer e descrever as ações contidas nas propostas contempladas pelo "Projeto Incluir/MEC-Acessibilidade na Educação Superior" nos anos 2005-2008. A pesquisa evidencia que, embora muitas instituições tenham implementado ações inclusivas, elas foram realizadas de forma pontual, ainda prevalecendo uma lógica fragmentada e compensatória,

incapaz de promover uma transformação estrutural no ensino superior, conforme mencionado no trecho a seguir:

> A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tem que estar voltada para os aspectos que dizem respeito a tudo aquilo que envolve o sujeito em suas relações cotidianas. E esta não pode ser pensada a partir de ações isoladas, mas precisa congregar ações com vistas à aquisição de produtos e tecnologias; ações voltadas às atitudes sociais e para as políticas de inclusão de ingresso e permanência das pessoas com deficiência, assim como relativas ao apoio que as instituições de ensino necessitam tais como no âmbito das pesquisas que desenvolvem, no financiamento da infraestrutura voltadas à formação e para o ensino, entre outros (Siqueira; Santana, 2010, p. 13).

Destarte, o estudo acima enfatiza a necessidade de políticas institucionais integradas, que contemplem qualquer necessidade específica porventura apresentadas pelos estudantes com deficiência.

Castro e Almeida (2014) também trataram desse tema no estudo "Ingresso e permanência de estudantes com deficiência em universidades públicas brasileiras", que buscou identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e permanência de estudantes público da Educação Especial , a fim de verificar eventuais barreiras e facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior.

Pelas informações levantadas no estudo, percebe-se a necessidade de políticas institucionais que verdadeiramente garantam condições mínimas de permanência, posto que a atuação voltada à inclusão ainda ocorre de forma instintiva e pontual, conforme se verifica:

> A atuação dos núcleos, quando existe, está mais voltada à adaptação de materiais ou mediação de conflitos pontuais do que à implementação de políticas pedagógicas inclusivas (Castro; Almeida, 2014, p. 9).

Portanto, o trabalho mencionado permitiu verificar que no momento de sua elaboração, muitas universidades não contavam com programas específicos voltados ao acompanhamento pedagógico, acessibilidade comunicacional e curricular, comprometendo o êxito acadêmico e contribuindo para altos índices de evasão.

Por sua vez, o estudo "Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior" de Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2014), teve por objetivo identificar o nível de satisfação dos estudantes com deficiência através de um instrumento construído pela pesquisadora, denominado Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência

(ESA), evidenciando a importância de avaliar não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade da experiência acadêmica dos estudantes.

Os dados levantados apontam para a importância dos fatores internos ao estudante (psicoafetivos e atitudes), valores e crenças, que podem colaborar para a permanência do estudante na instituição e para a conclusão do curso com êxito, sempre relacionados à adequação do meio (estruturais e operacionais) para que não haja um enfraquecimento de um pelo descaso do outro.

Ainda, a pesquisa mais recente, "Ações institucionais e práticas inovadoras para a inclusão no ensino superior" de Eisenberg e Duarte (2024) fala sobre a dissonância histórica entre o acesso e a conclusão de cursos no ensino superior por estudantes público da Educação Especial e, demonstra que práticas inovadoras, quando articuladas a políticas de permanência, podem favorecer a equidade acadêmica, mas muitas vezes são desenvolvidas de forma isolada e sem continuidade, o que limita seu impacto transformador.

> As práticas inclusivas exigem não apenas medidas administrativas, mas uma mudança de mentalidade institucional que reconheça a diversidade como um valor e não como um obstáculo (Eisenberg; Duarte, 2024, p. 4).

Eisenberg e Duarte também apontam que o AEE, mesmo não estando regulamentado formalmente no ensino superior da forma como ocorre na educação básica, deve ser ressignificado nas universidades, a partir de políticas que assegurem apoio pedagógico, emocional e tecnológico, garantindo autonomia e protagonismo aos estudantes público da Educação Especial.

Nesses quatro artigos mencionados nesta seção, o foco foi a importância do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior de forma generalizada, sem focar em práticas inclusivas específicas ou políticas inclusivas existentes em instituições específicas.

4.4.3.2 Práticas inclusivas efetivamente aplicadas em universidades brasileiras

O artigo "Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco" de Castro e Fernandes. 2014, tem como objetivo a análise dos desafios enfrentados por estudantes público da Educação Especial no processo de ingresso e permanência nas universidades públicas brasileiras, tratando sobre a trajetória das políticas inclusivas da

universidade Federal do Paraná, revelando avanços significativos na cultura de inclusão, e evidenciando a necessidade constante de avaliação crítica de sua efetividade.

As autoras mencionam que, embora as políticas públicas, institucionais, bem como a legislação voltada à inclusão, tenham ampliado o acesso ao ensino superior, e que as normas institucionais demonstrem o comprometimento da universidade em estruturar políticas de acesso e permanência, o número reduzido de estudantes público da Educação Especial matriculados evidencia que a presença desses estudantes ainda é limitada, o que sugere que as iniciativas, embora relevantes, não sejam suficientes para romper as barreiras de ingresso e de permanência, que persistem na sociedade.

Na mesma seara, o artigo de Melo e Araújo (2018) analisa o papel dos Núcleos de Acessibilidade como estruturas institucionais fundamentais para garantir a permanência, a participação e êxito de estudantes público da Educação Especial no ensino superior, trazendo como exemplo a prática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que fala traz a inclusão como tema principal de seu Plano de Desenvolvimento Institucional, que culminou na criação da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial em 2010, que realiza serviços de: a) Atendimento aos estudantes com NEE; b) Apoio Social, evitando retenção e/ou evasão ocasionadas por dificuldades socioeconômicas; c) Formação Continuada para a garantia de um ensino de qualidade; d) Infraestrutura com Acessibilidade.

O texto ainda aponta como principal dificuldade, a contratação de profissionais especializados e capacitados para referido atendimento:

> Outro desafio posto é a contratação de profissionais para compor a equipe do Núcleo de Acessibilidade com a finalidade de garantir um atendimento educacional especializado, particularmente no que tange aos estudantes com Altas Habilidades, com Transtornos do Espectro Autista, com Surdocegueira e porque não citar, também, os transtornos específicos de aprendizagem? De fato, trabalhar com esse alunado implica em competências e habilidades profissionais que ainda não temos condições de reunir em um único espaço físico. Isto mostra o quanto é importante a articulação institucional para garantir vagas para determinados perfis profissionais, do trabalho em rede intra e extra institucional e da conscientização da responsabilidade de cada setor e de todos os atores da instituição para uma efetiva inclusão na universidade (Melo; Araújo, 2018, P. 18).

Por sua vez, o trabalho desenvolvido por Bacarin, Garcia e Leonardo (2018) teve como objetivo analisar a percepção de estudantes público da Educação Especial, matriculados em uma instituição pública de ensino superior localizada no interior do Paraná, a respeito das condições concretas de acesso e permanência na universidade.

Para isso, as autoras realizaram inicialmente um levantamento das políticas públicas nacionais voltadas à educação de pessoas com deficiência, bem como das resoluções internas da instituição referentes à acessibilidade. Em seguida, foram conduzidas entrevistas com os próprios estudantes público da Educação Especial, a fim de compreender suas experiências e avaliações sobre o processo inclusivo no contexto acadêmico.

A respeito do estudo de Neves, Maciel e Oliveira (2019), foi realizada uma investigação acerca das representações sociais de práticas inclusivas de docentes e gestores do campus de Bragança da Universidade Federal do Pará, buscando compreender como tais profissionais percebem a inclusão de estudantes com deficiência e como isso se reflete nas políticas e práticas institucionais.

Menciona que, na visão dos coordenadores dos cursos, a construção de um ensino inclusivo é marcada por quatro características fundamentais: conflitos sobre o perfil acadêmico, desafios para se conquistar uma verdadeira inclusão, contradições entre teoria e prática e avanços, marcados pela evolução das percepções institucionais.

A pesquisa de campo, concede voz às universidades que possuem maior número de estudantes público da Educação Especial, revelando que, embora os entrevistados reconheçam a importância dos projetos e políticas voltados à inclusão, suas práticas ainda são marcadas por visões assistencialistas, improvisadas ou centradas na boa vontade individual.

Ainda, o estudo intitulado “Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento” de Pereira, Pontes e Silva (2020) objetiva investigar as barreiras enfrentadas por esses estudantes na Universidade Federal do Pará (UFPA) e propõem encaminhamentos para a construção de um ensino superior mais inclusivo.

Ao apontar sugestões de melhorias, tais como a ampliação de recursos voltados à acessibilidade, formação continuada de professores e políticas de acessibilidade mais integradas e eficazes, o estudo destaca que a inclusão no ensino superior exige uma transformação sistêmica que envolva infraestrutura, pedagogia e atitudes.

Acerca do artigo “Democratização do ensino superior como campo de reconhecimento social” de Silva (2021) o autor aborda as medidas concretas aplicadas pela Unioeste, voltadas à inclusão e permanência de estudantes com deficiência. Entre as ações se destacam a criação de núcleos de apoio especializados, responsáveis por acompanhar esses estudantes durante sua trajetória acadêmica, e a implementação de programas institucionais de acessibilidade, que envolvem tanto flexibilizações pedagógicas quanto suporte técnico e tecnológico.

> É com essa abordagem em relação ao ensino superior que se toma a Unioeste como um espaço para estabelecer e aprimorar as ações que possibilitam a ampliação da democratização desse nível de ensino aos setores populares, dentre estes, o segmento das pessoas com deficiência. É nesse campo que o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais desenvolve suas ações, com respaldo nas Resoluções 323/97-CEPE, 127/2002-CEPE, 209/2016-CEPE, e contando com a participação efetiva da comunidade externa. O Programa tem como objetivo a ruptura das barreiras atitudinais, a superação das barreiras físicas relacionadas aos mobiliários e equipamentos, às edificações e aos espaços urbanos (Silva, 2021, P.14).

O texto evidencia o esforço da instituição em promover uma cultura de valorização da diversidade, buscando articular políticas de democratização do acesso com práticas de permanência que visam reduzir desigualdades e favorecer a equidade.

Quanto ao estudo de Bentes e Pinheiro, ele explora o papel da monitoria acadêmica como estratégia para promover a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. A pesquisa se concentra na experiência ocorrida na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), onde foi implementado um Núcleo de Acessibilidade (Nuaces) responsável por grande parte das ações de inclusão existentes na instituição.

Esse artigo demonstra que a existência da monitoria, ao articular dimensões pedagógicas e sociais, favorece também a construção de um ambiente mais colaborativo e acessível a todos, promovendo tanto o desenvolvimento dos estudantes atendidos quanto a formação dos próprios monitores designados, que passam a exercer um papel mediador na quebra de barreiras acadêmicas e atitudinais.

Por fim, o artigo “Inclusão de estudantes público da Educação Especial no ensino superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais” de Silva, Soares, Braga e Meira (2025) objetiva a apresentação de resultados de uma pesquisa qualitativa que investigou as práticas e políticas institucionais que garantem o acesso e permanência de estudantes público da Educação Especial em uma universidade pública de Minas Gerais.

> Mais especificamente, o objeto de análise são as ações e programas propostos para o acesso e a permanência do público da Educação Especial no âmbito de uma universidade pública de Minas Gerais. Como recorte de investigação, optou-se pela realização de um estudo de caso sobre as unidades acadêmicas da UEMG. Justifica-se essa escolha pela relevância da instituição, tendo em vista que a UEMG é a terceira maior universidade do estado em número de matrículas (aproximadamente 21 mil alunos em 2023) e a maior em número de unidades (vinte unidades acadêmicas em dezoito cidades), fundada com vocação *multicampi* voltada para a interiorização da educação superior no estado, que teve como objetivo ampliar a oferta do nível superior de ensino, democratizando seu acesso (Silva; Soares; Braga, 2025, P. 12).

O estudo reforça que o desafio central é articular políticas públicas e práticas institucionais de modo a superar o caráter compensatório e garantir, de fato, a equidade no ensino superior.

No que se refere à localização das universidades que sediaram os trabalhos analisados, observa-se uma concentração em quatro estados brasileiros, distribuídos por três regiões: Sul, Centro-Oeste e Norte. O estado do Paraná destaca-se com três trabalhos publicados, seguido pelo Pará, também com três produções. O Rio Grande do Sul aparece com um trabalho, assim como Minas Gerais, que igualmente registra uma produção.

A seguir, apresenta-se a organização dos títulos por ano e por estado, de modo a explicitar a progressão temporal das produções identificadas.

Quadro 3: Estudos sobre práticas inclusivas efetivamente aplicadas em universidades brasileira

Data	Estado	Título
2011	Paraná	Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco
2018	Rio Grande do Sul	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional
2018	Paraná	Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência
2019	Pará	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense
2020	Pará	Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento
2021	Paraná	Democratização do Ensino Superior às Pessoas com Deficiência/Necessidades Especiais: A Unioeste como Campo de Reconhecimento Social
2025	Pará	A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior
2025	Minas Gerais	Inclusão de estudantes público da Educação Especial no ensino superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse cenário, torna-se urgente a realização de pesquisas que analisem de forma crítica as práticas inclusivas atualmente desenvolvidas nas instituições de ensino superior brasileiras. Tal investigação é necessária porque a existência de políticas e normativas não assegura, por si só, sua efetiva materialização no cotidiano acadêmico.

Assim, é fundamental examinar em que medida essas diretrizes têm se traduzido em ações institucionais concretas, capazes de garantir não apenas o acesso, mas também condições estruturais, pedagógicas e atitudinais que sustentem a permanência com qualidade. Somente a partir desse aprofundamento será possível promover a participação acadêmica plena e a conclusão do curso pelos estudantes público da Educação Especial, evitando que a inclusão permaneça restrita ao plano formal e distante da efetiva equidade no contexto universitário.

4.5 Considerações finais

O presente estudo teve como propósito central identificar, na literatura nacional, pesquisas que abordassem as modalidades de AEE realizados nas universidades brasileiras, bem como a existência de guias ou manuais que orientem a atuação docente nesse contexto. Ao situar o debate no âmbito das universidades públicas, buscou-se compreender de que maneira a inclusão vem sendo efetivamente materializada no cotidiano acadêmico, especialmente no que se refere às condições de acesso, permanência e participação dos estudantes público da Educação Especial, considerando a recorrente distância entre a garantia formal de direitos e sua concretização institucional.

Esse objetivo articulou-se diretamente à problemática que orientou a investigação no sentido de indagar o que vem sendo produzido na literatura nacional para assegurar a inclusão e a permanência desse público no ensino superior. A revisão integrativa da literatura, desenvolvida por meio de levantamento, seleção criteriosa e análise crítica das produções, possibilitou mapear o panorama da produção científica nacional, evidenciando não apenas avanços e experiências institucionais relevantes, mas também lacunas que ainda marcam a consolidação do AEE nesse nível de ensino.

A análise revelou reconhecimento crescente da importância de políticas institucionais voltadas à inclusão, especialmente por meio da atuação de núcleos de acessibilidade e de iniciativas que articulam apoio pedagógico, tecnológico e social. Contudo, observou-se que muitas dessas ações permanecem circunscritas a experiências pontuais, carecendo de integração sistêmica e continuidade administrativa, constatando que ainda é incipiente a produção voltada à elaboração de guias ou manuais estruturados que subsidiem de forma consistente a prática docente, o que evidencia fragilidade na sistematização de orientações pedagógicas para o atendimento às demandas específicas no ensino superior.

Desse modo, embora haja avanços normativos e institucionais significativos, permanece o desafio de transformar iniciativas localizadas em políticas articuladas e permanentes, capazes de assegurar não apenas o ingresso, mas a permanência qualificada e a conclusão de curso com equidade.

Ao sistematizar o estado da produção científica nacional sobre o tema, esta pesquisa contribui para o aprofundamento do debate acadêmico acerca da inclusão universitária, ao tornar visíveis tendências, limites e possibilidades ainda pouco explorados. No plano prático, oferece subsídios para que gestores, docentes e equipes institucionais reflitam sobre a

necessidade de fortalecer políticas integradas de permanência e de investir na construção de referenciais orientadores que sustentem a atuação pedagógica.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer as limitações que circunscrevem o estudo. A opção por uma única base de dados, embora coerente com o foco nas produções nacionais, pode ter restringido o alcance de outras publicações relevantes. Ademais, por se tratar de revisão de literatura, a pesquisa não contemplou investigação empírica direta das práticas institucionais, o que limita a apreensão das dinâmicas concretas e das transformações mais recentes em curso nas universidades. Soma-se a isso a concentração regional dos estudos encontrados, que não permite generalizações acerca da realidade nacional em sua totalidade.

Diante dessas considerações, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o escopo das bases consultadas e incorporem investigações de campo que analisem, em diferentes contextos institucionais, as práticas de AEE no ensino superior.

Também se mostra relevante o desenvolvimento de estudos voltados à elaboração, implementação e avaliação de guias institucionais que orientem a prática docente, contribuindo para a consolidação de políticas mais consistentes e para a efetiva transformação do direito à inclusão em experiência acadêmica concreta, qualificada e socialmente comprometida com os estudantes público da Educação Especial.

4.6 Referências

CASTRO, S.; FERNANDES DE ALMEIDA, M. A. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.* 2014.

ECHER, I. C. *A revisão de literatura na construção do trabalho científico.* Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 22, n. 2, p. 5–20, 2001.

EISENBERG, Z.; DUARTE, R. *Ações institucionais e práticas inovadoras para a inclusão no ensino superior.* 2024.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 1, p. 45–62, abr. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100004. Acesso em: 21 fev. 2026.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. *Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência.* 2018.

GARLA, I. A; POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, n. especial, p. 127-134, 2018. Revista Psicologia Escolar e Educacional. DOI:10.1590/2175-3539/2018/010

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior.* 2014.

MELO, F. R. L.; VIEIRA DE ARAÚJO, E. R. *Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.* 2021.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. *Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.* Texto & Contexto Enfermagem, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1–12, abr. 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59. Acesso em: 4 fev. 2026.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. *Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiências em foco.* 2011.

NEVES, J. D'ARC DE V.; MACIEL, R. A.; OLIVEIRA, M. V. S. *Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense.* 2019.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. *A pesquisa bibliográfica em ciências humanas e sociais: da seleção das fontes à redação final.* Revista Educação, v. 27, n. 1, p. 13–28, 2004.

PEREIRA, R. R.; FACIOLA, R. A.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. S. C. *Alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: dificuldades e sugestões de melhoramento.* 2020.

PINHEIRO, D.; BENTES, T. *A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior.* 2025.

SILVA, D. F. M.; SOARES, L. H. F.; BRAGA, D. S.; MEIRA, F. C. M. *Inclusão de estudantes público da Educação Especial no ensino superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais.* 2025.

SILVA, V. L. R. R. *Democratização do ensino superior às pessoas com deficiência/necessidades especiais: a Unioeste como campo de reconhecimento social.* 2021.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. *Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior.* 2010.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D; CARVALHO, R. *Revisão integrativa: o que é e como fazer = Integrative review: what is it? How to do it?* einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: https://journal.einstein.br/wp-content/uploads/articles_xml/2317-6385-eins-08-01-0102-W1134/2317-6385-eins-08-01-0102-W1134-pt.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

5 ESTUDO 2 - EVOLUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E CONCEITUAL DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

RESUMO

O presente estudo se justificou pelo fato de que ainda persistem práticas excludentes e, sobretudo, barreiras atitudinais que continuam a limitar a participação plena das pessoas com deficiência, mesmo diante dos avanços legais, normativos e conceituais no campo dos direitos humanos e da educação inclusiva, partindo da seguinte problemática: De que forma as transformações históricas das concepções de deficiência se materializam nas práticas educacionais e institucionais contemporâneas, e por que as barreiras atitudinais ainda persistem apesar dos avanços normativos? Para responder a essa pergunta foi estabelecido como objetivo analisar a evolução histórica, social e conceitual da inclusão de pessoas com deficiência no contexto social e educacional, com vistas à compreensão dos desafios e avanços na construção de uma sociedade equitativa e inclusiva. Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, de natureza descritivo-analítica o estudo analisou os diferentes paradigmas, quais sejam exclusão, segregação, integração e inclusão destacando suas implicações para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a valorização da diversidade humana. Os principais resultados apontaram que, apesar dos avanços normativos e conceituais no campo da inclusão, ainda persistem barreiras estruturais e, sobretudo, atitudinais que devem ser combatidas, posto que limitam a participação plena de pessoas com deficiência nos espaços educacionais.

Palavras-chave: Inclusão; Integração; Segregação; Exclusão; Sociedade.

5.1 Introdução

Historicamente, o percurso das políticas públicas brasileiras que tratam sobre os direitos dos estudantes público da Educação Especial se deslocou de um paradigma centrado na Educação Especial[10], de caráter essencialmente segregacionista, para a Educação Inclusiva[11], fundamentada no modelo social da deficiência e orientada pelo princípio da equidade. Esse processo, influenciado por tratados e convenções internacionais, resultou na consolidação de um arcabouço normativo que garantiu direitos às pessoas com deficiência.

A trajetória histórica das pessoas com deficiência evidencia profundas transformações nas concepções sociais, políticas e educacionais, marcadas pela passagem de práticas de exclusão e segregação para modelos de integração e, mais recentemente, inclusão. No entanto, apesar dos avanços normativos e discursos contemporâneos pautados nos direitos humanos, persistem barreiras estruturais e, sobretudo, atitudinais que limitam a participação plena desses sujeitos nos diferentes espaços sociais, em especial no âmbito educacional.

Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de compreender a inclusão como um processo histórico, social e político em permanente construção, que demanda não apenas mudanças legais, mas a transformação de concepções, práticas institucionais e mentalidades socialmente enraizadas.

Nesse sentido, o trabalho traz a seguinte problemática: De que forma as transformações históricas das concepções de deficiência se materializam nas práticas educacionais e institucionais contemporâneas, e por que as barreiras atitudinais ainda persistem apesar dos avanços normativos?

Para responder a essa pergunta foi estabelecido como objetivo analisar a evolução histórica, social e conceitual da inclusão de pessoas com deficiência no contexto social e educacional, com vistas à compreensão dos desafios e avanços na construção de uma sociedade equitativa e inclusiva, se fundamentando em uma abordagem teórica crítica para analisar os diferentes paradigmas, quais sejam exclusão, segregação, integração e inclusão, destacando suas implicações para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a valorização da diversidade humana.

---

[10] O artigo 24 do Decreto3298/99 define a Educação Especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com necessidades educacionais especiais.

[11] Victor, Vieira e Oliveira (2017) mencionam que o termo “educação inclusiva”, popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais”:

5.2 Objetivo

Analisar a evolução histórica, social e conceitual da inclusão de pessoas com deficiência no contexto social e educacional, com vistas à compreensão dos desafios e avanços na construção de uma sociedade equitativa e inclusiva.

5.3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo se configura como uma pesquisa qualiquantitativa[12] de natureza descritivo-analítica, e se caracteriza pela compreensão das relações e estruturas sociais, deslocando o foco da recorrência empírica para a busca pela intensidade e importância do objeto, bem como a análise aprofundada de sua dimensão sociocultural (Minayo, 2017).

Isso se sustenta pela análise da literatura objetivando a compreensão das transformações históricas que envolveram as pessoas com deficiência, passando pelas práticas de exclusão, segregação e integração até chegar na inclusão.

O percurso metodológico foi organizado de forma sistemática, buscando garantir rigor acadêmico na seleção, análise e organização das fontes. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa exploratória em bases digitais abertas, utilizando mecanismo de busca Google, com o uso das palavras-chave "evolução histórica da inclusão de pessoas com deficiência", "história da educação especial no Brasil" e "paradigmas da educação inclusiva", com o objetivo de mapear produções relevantes, identificar autores de referência na área e delimitar os principais conceitos relacionados ao tema. Essa etapa teve caráter preliminar e permitiu reconhecer tendências discursivas, legislações pertinentes, marcos históricos e produções acadêmicas amplamente citadas.

Em seguida, procedeu-se à busca de literatura científica específica em bases de dados reconhecidas pela sua relevância acadêmica. Foram priorizadas consultas ao Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista (UNESP), considerando a vinculação institucional da pesquisa e a pertinência de produções alinhadas às políticas e práticas da própria universidade, bem como à base Scientific Electronic Library Online (SciELO), selecionando artigos científicos, dissertações, teses e obras que abordassem os fundamentos históricos e conceituais da exclusão, segregação, integração e inclusão de pessoas com deficiência.

Os critérios de seleção das obras incluíram: pertinência temática, reconhecimento acadêmico dos autores, fundamentação teórica consistente e contribuição para a compreensão da evolução histórica das políticas educacionais voltadas ao público da Educação Especial.

[12] Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (Fonseca, 2002).

Também foram consideradas legislações e documentos orientadores que subsidiaram a análise dos marcos normativos e dos movimentos sociais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência.

Após a coleta do material, realizou-se leitura analítica e interpretativa das fontes selecionadas, com sistematização das informações em categorias conceituais. Os conceitos centrais, quais sejam exclusão, segregação, integração e inclusão, foram definidos a partir do diálogo entre diferentes autores, permitindo a construção de uma base teórica articulada e coerente com o objeto de estudo.

A pesquisa foi desenvolvida e organizada de forma cronológica, com a definição dos conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão, contextualizando os movimentos sociais vividos em cada época. Ainda, foram apresentados quadros explicativos e linhas do tempo com a evolução da percepção e tratamento dispensado a esse público, de modo a favorecer a visualização didática das transformações históricas e conceituais analisadas.

5.4 Evolução histórica, social e conceitual da inclusão de pessoas com deficiência

A evolução histórica da humanidade é marcada pela movimentação contínua entre tradição e transformação, sendo correto afirmar que quando a sociedade resiste às mudanças, permanece estagnada, mas quando abraça a evolução, constrói novos horizontes de justiça, progresso e igualdade

> A história social nos ensina que os direitos humanos estão em constante processo de transformação que compreendem progressos e regressos civilizatórios. Por denotarem produtos de conquistas humanas não há linearidade ou evolucionismo neste campo em permanente disputa, por isso, a consecução de dado direito como princípio operativo das interações sociais requer vigilância constante, em especial quando materializa anseios de grupos não hegemônicos (Picollo, 2021, p. 3).

Nas perspectivas inspiradas em Durkheim (2010), a sociedade é compreendida como uma totalidade que não pode ser explicada a partir das ações individuais isoladas. A dinâmica social é interpretada por meio dos fatos sociais, entendidos como expressões coletivas constituídas por crenças, normas e práticas compartilhadas, que se materializam em instituições.

Ou seja, a sociedade é um organismo vivo e mutável, sujeita a constantes transformações que refletem a evolução rumo a modelos cada vez mais complexos e avançados de sociedade, o que impacta diretamente na forma como diferentes grupos historicamente marginalizados pelos modelos sociais excludentes são percebidos e incluídos nos mais variados espaços da sociedade.

Nesses grupos, incluem-se as pessoas com deficiência, que até os dias atuais enfrentam todos os tipos de barreiras impostas pela sociedade, destacando-se as barreiras atitudinais que continuam a excluir e marginalizar tudo aquilo que é diferente ou fora do padronizado.

> Não adianta prover igualdade de oportunidades, se a sociedade não garantir o acesso da pessoa com deficiência a essas oportunidades. Muitos são os suportes necessários e possíveis de imediato. Outros, demandam maior planejamento a médio e longo prazos. Todos, entretanto, devem ser disponibilizados, caso se pretenda alcançar uma sociedade justa e democrática. (Aranha, 2001, p. 21)

A mutabilidade social, impulsionada pelos diversos avanços nos direitos humanos e pela ampliação do conceito de cidadania, tem contribuído para uma crescente inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, promovendo sua participação ativa e igualitária em diversos âmbitos, como a educação, o mercado de trabalho e o lazer.

No entanto, o processo de inclusão ainda enfrenta desafios, uma vez que o preconceito socialmente enraizado muitas vezes não acompanha o ritmo das mudanças necessárias para garantir o pleno acesso de todas as pessoas a seus direitos juridicamente estabelecidos.

> Estou referindo-me ao preconceito que, como a própria construção da palavra indica, é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto à nossa experiência. Dois são seus componentes básicos: uma atitude (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém - no caso aqui discutido, desfavorável por excelência) e o desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles. A atitude que subjaz ao preconceito baseia-se, por sua vez, em conteúdos emocionais: atração, amor, admiração, medo, raiva, repulsa. Os preconceitos, assim constituídos, são como filtros de nossa percepção, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar - fazendo com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente. Configuram uma predisposição perceptual. (Amaral, 1998, p. 8)

Conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2021), apesar de a discussão em torno da deficiência estar caminhando a passos lentos, percebe-se que aos poucos a deficiência tem deixado de ser vista pela sociedade como um problema a ser corrigido e tem passado a ser entendida como uma efetiva aplicação dos direitos humanos garantidos em inúmeras legislações nacionais e internacionais.

À vista disso, as últimas décadas têm sido marcadas por um movimento crescente em direção à valorização da diversidade e da inclusão de todas as pessoas nos mais variados espaços da sociedade, sendo que essa evolução nas percepções sociais é resultado direto da incansável luta dos movimentos sociais e de avanços legislativos que objetivam a garantia da inclusão e o respeito à diversidade. Assim, propõe-se que uma Universidade inclusiva deve ser concebida em sua dimensão sociocultural e política, em um processo de reflexão sobre o contexto intercultural para possibilitar mudanças conceituais e políticas que possam expressar na transformação da cultura universitária (Cabral, 2018).

Nesse sentido, a educação inclusiva tornou-se um dos principais pilares na promoção de uma sociedade equitativa e justa. Mantoan (2015) enfatiza que as instituições de ensino devem ser ambientes acolhedores e espaços que objetivem a formação de cidadãos críticos e conscientes, onde as diferenças não apenas são respeitadas, mas também reconhecidas e valorizadas por suas particularidades, sendo que esse processo educativo é crucial para desconstruir preconceitos e promover a aceitação da diversidade.

> Desta forma, compreende-se que o estudante com deficiência que se sinta amado, respeitado, valorizado, aceite e participando numa rede social que se preocupa e se interessa por ele, auxiliando-o a resolver problemas práticos e emocionais, irá provavelmente sentir-se acolhido, pertencente, incluído no ambiente universitário,

> participando das vivências académicas e apresentando um saudável bem-estar físico e psicológico (Cianteli; Martins; Leite, 2023, p.5).

Isso significa dizer que a deficiência não está na pessoa, mas nas barreiras que dificultam ou impedem sua participação de forma plena e autônoma na sociedade. Assim, as transformações nas percepções sociais acerca da deficiência refletem um contexto mais amplo de evolução e o aumento da conscientização sobre a capacidade e potencial desses indivíduos:

> A inclusão deve ser compreendida como um processo que busca transformar as estruturas sociais e educacionais, reconhecendo a diversidade humana como um valor. Deficiência, nesse contexto, não é um problema do indivíduo, mas uma questão de acessibilidade, equidade e participação social (Lanutti, 2015, p. 47).

Entretanto, apesar dos inúmeros avanços, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, posto que a luta por inclusão deve ser entendida como uma discussão contínua e permanente na sociedade, que demanda esforços coletivos que objetivem a alteração de paradigmas, mentalidades e estruturas sociais:

Assim, a verdadeira inclusão exige a transformação da estrutura organizacional da escola, permitindo abandonar atitudes e concepções excludentes e capacitistas, envolvendo não apenas legislações mais efetivas e incisivas na garantia e aplicação dos direitos existentes atualmente, mas também um compromisso genuíno da sociedade em acolher a diversidade e valorizar a diferença (Paiva, 2020).

Em suma, ao analisar o evolucionismo social à luz da inclusão de pessoas com deficiência, é evidente que a transformação social é um caminho complexo, porém necessário. A promoção de uma sociedade inclusiva, onde todos possam participar plenamente, não apenas beneficia as pessoas com deficiência, mas enriquece a sociedade como um todo, permitindo que a diversidade seja efetivamente celebrada e valorizada.

> A inclusão não deve ser vista apenas como uma política voltada às pessoas com deficiência, mas como um movimento que transforma a sociedade como um todo. Quando abraçamos a diversidade, promovemos uma convivência mais rica e democrática, onde todos ganham (Gil, 2016, p. 28).

Em síntese, a inclusão social de pessoas com deficiência na sociedade representa não apenas a necessidade de uma mudança estrutural nas políticas públicas, mas também uma transformação profunda de atitudes e percepções que moldam a convivência em sociedade, especialmente se considerarmos que atualmente as barreiras atitudinais são as mais comuns e mais difíceis de serem transpostas.

Apesar de ser um processo complexo e desafiador, a inclusão é fundamental para a construção de um ambiente social mais equitativo e justo, onde a diversidade não é apenas respeitada, mas também valorizada e compreendida como um aspecto essencial da humanidade.

> A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população (Mendes, 2010, p.15).

Desta forma, avançar em direção a uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer um esforço contínuo de desconstrução de barreiras e preconceitos, além da efetiva implementação de práticas que verdadeiramente garantam a participação plena de todos os indivíduos na sociedade.

5.4.1 Da exclusão à inclusão de Pessoas com Deficiência

Ao longo da história humana a pessoa com deficiência ou neurodivergência[13] ocupou diferentes papéis na sociedade, sendo que o tratamento dispensado a eles geralmente representa um reflexo direto das crenças sociais, culturais e políticas de diferentes épocas. Por tal motivo, por muitos séculos, esses indivíduos foram firmemente marginalizados, estigmatizados e, frequentemente excluídos da participação ativa na sociedade, tendo negados os seus direitos sociais, educacionais ou políticos.

> Aquele que não sofre a dor da exclusão não sente, mas poderia saber, ouvir, escutar o outro. Na escola, ainda temos muito que aprender a ouvir e escutar os nossos alunos com deficiência e suas famílias. No processo de inclusão escolar, precisamos avançar muito, mas, para mim, é o único caminho.
> Passei por vários processos de bullying e capacitismo, inclusive na faculdade, inclusive como professor universitário. Foi doloroso (e ainda o é), mas não trocaria por nenhum tipo de segregação. Por falta de uma educação que olhasse minha condição, desenvolvi duas hérnias de disco e uma tendinite no cotovelo direito. Mas a dor física passa, aprendemos a conviver, porém, a dor psíquica não esquecemos. Podemos perdoar, mas não se esquece (Melo, 2021, p. 61-62).

Essa política de exclusão social das pessoas com deficiência remonta à Antiguidade, em especial às sociedades grega e romana, em que se prezava pela capacidade de contribuição

[13] Segundo Singer (1999), pioneira na formulação do conceito, a neurodiversidade refere-se ao reconhecimento de que "não existe um único modelo normativo de mente humana, mas diferentes formas de organização neurológica que devem ser igualmente valorizadas"

social do indivíduo, sendo que a deficiência, por limitar essa capacidade de contribuição, era frequentemente associada a uma falha ou desvio da normalidade, motivo pelo qual optava-se pelo afastamento, ou exclusão, de referido público (Yagaeshi, 2021).

Em Esparta, por exemplo, crianças que nasciam com deformidades ou deficiências físicas eram, muitas vezes, deixadas à própria sorte, uma prática que era aceita e justificada pela busca de uma sociedade mais "forte" e "pura":

> Na Antiguidade, particularmente em Esparta, a eliminação de recém-nascidos com deficiências físicas ou deformidades era uma prática comum. O conceito de perfeição física era valorizado, e a sobrevivência dos mais 'fortes' era incentivada para a preservação de uma sociedade considerada ideal, baseada em força e pureza (Diniz, 2007, p. 23).

A filósofa Marta Gil, ao discorrer sobre a exclusão e suas consequências, afirma que: "A deficiência era vista como uma falha da natureza, algo a ser corrigido ou eliminado, não havendo lugar para essas pessoas nas estruturas sociais" (Gil, 2016, p. 15).

Essa visão perdurou também durante toda a Idade Média, em virtude também da forte influência da Igreja Católica, que teve um papel central na maneira e na evolução do tratamento dispensado às pessoas com deficiência no decorrer da história.

Conforme menciona Schmidt, as crenças religiosas predominantes àquela época moldaram uma percepção de que a deficiência era, em verdade, uma consequência ou uma punição divina, associando a condição a um desvio moral ou pecado, o que justificava políticas de segregação e confinamento dessas pessoas (Schmidt, 2008, p. 42).

A influência religiosa era tão forte nesse momento, que a exclusão das pessoas com deficiência tornou-se uma prática institucionalizada, refletindo as concepções teológicas e sociais que prevaleciam nesse período. Destaca-se que essa política de internação hoje é conhecida como segregação

Segundo Romeu Kazumi Sassaki:

> Por muitos séculos, as pessoas com deficiência foram tratadas como inferiores, sendo mantidas em segregação, confinadas em asilos ou em instituições especializadas, sem qualquer possibilidade de participar da vida social. Essa segregação era justificada pela crença de que essas pessoas não eram capazes de contribuir para a sociedade ou de viver em igualdade com os demais (Sassaki, 1997, p. 18).

A visão da Igreja Católica de que a deficiência era algo intrinsecamente ligado ao pecado também reforçava a ideia de que esses indivíduos precisavam de "cura" ou "salvação espiritual". Dessa forma, a exclusão dessas pessoas das atividades cotidianas era vista não só

como uma necessidade social, mas também como uma prática religiosa necessária e recomendada.

A partir de então, os asilos, hospitais e outras instituições de confinamento, muitas vezes criadas e administradas por ordens religiosas começaram a ganhar força ao final da Idade Média e início da Idade Moderna, disseminando uma ideia de necessidade de direcionar a caridade e cuidado às pessoas com deficiência, sob a justificativa de que essas pessoas precisavam ser protegidas ou mesmo "salvas" pela Igreja (Costa; Carmo; Santos; Lima, 2022).

Durante o século XIX e início do século XX, com o avanço das ideias iluministas e o desenvolvimento das ciências médicas, houve uma mudança na forma como a deficiência era percebida. As pessoas com deficiência passaram a ser vistas, cada vez mais, como indivíduos que precisavam de tratamento e reabilitação para que pudessem ser efetivamente reintegradas à sociedade e contribuir produtivamente ao avanço social.

Essa nova perspectiva levou à criação de instituições especializadas, como escolas e clínicas, que tinham como objetivo principal a "normalização" dos comportamentos inadequados e aumento das capacidades produtivas desses indivíduos.

No entanto, essas instituições ainda reforçavam a segregação, mantendo as pessoas com deficiência afastadas dos espaços comuns da sociedade, sob o argumento de que necessitavam de cuidados especiais que a comunidade em geral não poderia oferecer (Vieira; Cirino, 2024).

Ao longo do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, o fortalecimento dos movimentos em defesa dos direitos humanos impulsionou o questionamento das práticas segregacionistas dirigidas às pessoas com deficiência. Nesse cenário, ampliaram-se os debates acerca da necessidade de sua inserção em espaços sociais regulares, dentre eles a escola, entendida como lócus privilegiado de participação e cidadania.

É nesse contexto que emerge a proposta de integração, concebida como alternativa ao modelo segregado e como tentativa de aproximação desses estudantes ao ensino comum. Tal movimento coincidiu com uma mudança filosófica significativa no cenário internacional, conforme assinala Mendes (2010, p. 105-106):

> O início dessa história coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no contexto mundial. Se até então havia o pressuposto que a segregação escolar, permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela idéia de inserção escolar em escolas comuns (Mendes, 2010, p.105-106)

A integração, nesse sentido, representou um avanço expressivo em relação à segregação, ao possibilitar que estudantes com deficiência frequentassem escolas regulares. Contudo, essa inserção ocorria, em grande medida, sem a garantia de ajustes estruturais, pedagógicos e atitudinais que assegurassem sua participação plena.

De acordo com Miranda (2003), a política de integração, predominante entre as décadas de 1970 e 1980, tinha como objetivo principal a inserção de pessoas com deficiência em ambientes educacionais regulares, desde que demonstrassem condições de adaptação a esses espaços. Assim, o eixo central dessa política recaía sobre a adaptação do estudante ao sistema previamente instituído, e não sobre a transformação da escola para acolher a diversidade. Evidenciam-se, desse modo, os limites da integração, uma vez que as barreiras estruturais e atitudinais permaneciam, em grande parte, inalteradas.

Destarte, o foco da política de integração repousava sobre a ideia da adaptação do estudante ao sistema, e não na transformação do ambiente para acolher a diversidade.

> A integração escolar das décadas de 1970 e 1980 partia da ideia de que os alunos com deficiência deveriam ser incluídos no ensino regular, mas somente se fossem capazes de se adaptar às regras e práticas já estabelecidas pela escola. A transformação das escolas para acolher as diferenças não era uma prioridade; a mudança deveria partir do aluno, o que perpetuava uma exclusão velada. (Capellini, 2015, p. 33).

Essa perspectiva não era uma ferramenta suficientemente poderosa para alterar significativamente as práticas excludentes, pois as barreiras físicas e pedagógicas raramente eram enfrentadas. Nesse contexto, a integração se baseia na ideia de que as pessoas com deficiência poderiam ser "aceitas" no ambiente comum, desde que cumprissem determinados critérios de desempenho e tivessem um comportamento adaptável ao que se esperava.

Cabe ressaltar a análise de Mazzotta (2005), para quem a integração se fundamenta na responsabilização do próprio estudante por sua adaptação à instituição de ensino, sendo admitido apenas quando “suas necessidades não ultrapassam as capacidades institucionais estabelecidas”. Tal perspectiva evidencia que o acesso à escola regular permanecia condicionado aos limites previamente definidos pelo sistema, e não à garantia de condições efetivas de participação.

Nesse modelo, muitos estudantes continuavam excluídos, especialmente aqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo da turma ou que demandavam ajustes específicos para aprender. Ainda que a política de integração tenha representado avanço significativo em

relação à segregação, suas fragilidades tornaram-se progressivamente mais evidentes. Em diversos casos, os estudantes integrados não recebiam o suporte pedagógico necessário para acompanhar o currículo, o que resultava em fracasso escolar, reforço de estigmas e sentimentos de inadequação.

Ademais, conforme assinala Kassar (2011), a integração mantinha e legitimava a existência de escolas especiais para aqueles considerados incapazes de se adaptar ao ensino regular. Com isso, perpetuava-se a compreensão da deficiência como problema individual, deslocando o debate das barreiras sociais, estruturais e atitudinais que produzem exclusão. Ao não tensionar as estruturas excludentes ainda predominantes nas instituições escolares, o modelo integracionista revelava seus limites frente à construção de uma educação pautada na acessibilidade e na equidade.

A partir da década de 1990, com o fortalecimento dos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e a ratificação de importantes convenções internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão passou a ocupar lugar central nos debates educacionais. Consolidou-se, então, como um novo paradigma, ao superar a concepção restrita de mera presença física de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Nesse contexto, a inclusão configura-se como uma efetiva mudança de perspectiva, na qual o foco desloca-se do estudante para o ambiente escolar. Isso implica a reorganização das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e das concepções dos educadores, com vistas à garantia da participação plena de todos, independentemente de suas características, diferenças ou necessidades específicas. Assim, incluir significa assegurar o direito de todos à escola comum, que deve se transformar para acolher a diversidade humana (Sassaki, 1997).

Desse modo, a inclusão requer uma abordagem holística, que reconheça e valorize as singularidades de cada sujeito. Para tanto, as instituições de ensino precisam estar preparadas para atender a todos, não apenas por meio de adaptações curriculares pontuais, mas mediante a transformação de suas práticas pedagógicas e de suas políticas institucionais, promovendo mudanças estruturais consistentes e comprometidas com a equidade.

Melo (2021) fala sobre a dificuldade de se encontrar um local verdadeiramente inclusivo:

> No sentido de 'aluno incluído', 'escola inclusiva', é claro que não existe o essencialismo, o professor, escola ou aluno incluído. Não existe uma pessoa ou lugar 100% inclusão. Será que existe uma instituição de ensino que possa ser considerada inclusiva? Será que tem ou vai existir uma escola inclusiva, um modelo? Existe uma verdadeira inclusão escolar? O que é? O que pode ser inclusivo hoje poderá não ser

> amanhã. Ou seja, um caminho a ser perseguido. Porém, não chegaremos lá. É forma de vida, um ponto de chegada e não de partida (Melo, 2021, p. 33-34)

A política de integração representou, em seu contexto histórico, um avanço relevante ao reconhecer o direito de estudantes com deficiência ao acesso à escola regular. Contudo, como visto, essa perspectiva mantinha a centralidade na adaptação do sujeito ao sistema educacional previamente estruturado, sem necessariamente promover mudanças profundas nas práticas pedagógicas, nas concepções institucionais ou nas condições de acessibilidade. Com o tempo, tornaram-se evidentes seus limites quanto à garantia de permanência, participação e aprendizagem em condições de equidade.

É nesse cenário que se delineia a transição para o paradigma da inclusão, refletindo um avanço significativo no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência à educação de qualidade e à participação plena na sociedade. Diferentemente da integração, a inclusão não se restringe à presença em ambientes comuns; ela pressupõe a transformação das estruturas, das práticas e das culturas institucionais, de modo a assegurar condições efetivas de permanência e participação autônoma (Costa; Carmo; Santos; Lima, 2022).

Sob essa perspectiva, a diversidade deixa de ser compreendida como obstáculo e passa a ser reconhecida como valor constitutivo do processo educativo. A inclusão implica a reestruturação dos sistemas educacionais para garantir acessibilidade, oferta de apoios e atendimento às necessidades específicas, sem exigir que o estudante se conforme a padrões previamente estabelecidos. Trata-se, portanto, de deslocar o foco da adaptação individual para a responsabilidade coletiva e institucional.

A inclusão educacional busca, assim, superar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, criando ambientes em que todos os estudantes, com ou sem deficiência, possam desenvolver suas potencialidades em condições de equidade. Tal perspectiva encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, assegurando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Nesse sentido, o processo inclusivo demanda mudanças estruturais e, sobretudo, uma transformação na mentalidade de educadores, gestores e da sociedade, reafirmando o direito ao aprendizado e à convivência em espaços que acolham e respeitem as singularidades humanas, conforme preconiza a própria LBI ao atribuir ao poder público e à coletividade o dever de promover a inclusão em bases equitativas.

Este conceito implica um reconhecimento da diversidade como um valor fundamental e uma reestruturação dos sistemas educacionais, de modo a oferecer acessibilidade e suporte individualizado, sem que o estudante tenha de se conformar a um padrão estabelecido.

É um processo que demanda uma mudança profunda na mentalidade dos educadores, gestores e da sociedade como um todo. Essa visão respeita e valoriza as singularidades de cada indivíduo, reconhecendo que todos têm o direito ao aprendizado e à convivência em um espaço que acolha e respeite suas particularidades.

Quadro 4: Evolução da Percepção e Tratamento das Pessoas com Deficiência na Sociedade

Política	Época	Influências	Características
Exclusão	Antigamente	Mentalidade de que a deficiência era uma "falha de normalidade" e que, por isso deveria ser eliminada	Não havia espaço para pessoas com deficiência ou diferenças, que eram abandonadas à própria sorte e excluídas da sociedade por completo.
Segregação	Idade Média	Influência religiosa perpetuando a crença de que a deficiência era um castigo divino, por conta de uma vida pecaminosa	Eram afastadas do convívio social, para buscar a "cura" ou "salvação espiritual", de preferência nas instituições Católicas.
Integração	Anos 70 e 80	Começou a aflorar a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ser instruídas e não apenas cuidadas. Foi fundada pela ideia de moldar as pessoas com deficiência às necessidades sociais.	Objetivava a inserção de pessoas com deficiência nos espaços regulares de educação. O público da Educação Especial foi dividido entre os que conseguiam se adaptar aos modelos "normalizadores", indo às escolas regulares; e as que não conseguiam se adaptar e permaneciam institucionalizadas.
Inclusão	A lentos passos vem sendo aplicada	Declaração de Salamanca e a percepção de que todas as pessoas têm capacidade de aprender;	Busca garantir condições mínimas para a permanência e participação autônoma de todas as pessoas em todos os espaços da sociedade, mediante a transformação de práticas e estruturas.

Fonte: Elaborado pela autora

A compreensão das diferentes formas de interação social no contexto educacional é essencial para entender a trajetória das políticas de inclusão de pessoas com deficiência e, para esclarecer a evolução e diferenças entre os conceitos anteriormente apresentados, segue o infográfico abaixo:

Infográfico 1: Evolução da Percepção e Tratamento das Deficiências na Sociedade



Fonte: Elaborado pela autora

Acima foi incluída uma linha do tempo representando a evolução da percepção e tratamento das deficiências na sociedade. A linha do tempo está representada em preto e branco, sendo que apenas os elementos gráficos da integração e exclusão estão em azul e verde, consecutivamente.

À esquerda e um pouco acima, no primeiro momento está escrito “Mentalidade da Exclusão: A crença de que a deficiência era uma falha que precisava ser eliminada”; seguindo à direito um pouco abaixo estão os dizeres “Segregação Religiosa: A deficiência vista como um castigo divino, levando ao afastamento social”; um pouco à frente, continuando à direita está escrito “Integração Educacional: Um foco inicial na adaptação das pessoas com deficiência às necessidades sociais”; por fim, ao final e um pouco abaixo, está escrito

“Movimento de Inclusão: Um movimento em direção à inclusão e participação plena na sociedade”.

A evolução conceitual representada no infográfico acima evidencia um processo histórico de ampliação da consciência social acerca dos direitos das pessoas que constituem o público da Educação Especial, bem como da necessidade de assegurar sua participação plena e efetiva na vida social. Trata-se de um percurso marcado pela transição de paradigmas excludentes para perspectivas fundamentadas na dignidade humana, na equidade e no reconhecimento da diferença como valor.

Com o avanço das tecnologias assistivas, a consolidação de políticas públicas e o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, observa-se a gradual superação de barreiras físicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais. Nesse movimento, as pessoas com deficiência têm ampliado sua presença em distintos espaços sociais, acadêmicos e profissionais, tensionando estereótipos historicamente cristalizados. Ainda assim, permanece evidente que a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva exige continuidade de esforços, compromisso político e transformação cultural.

Esse percurso evolutivo não se limita à garantia formal de direitos, mas contribui para a promoção da justiça social e para o enriquecimento coletivo, ao reconhecer e valorizar a diversidade humana em sua plenitude. A pessoa com deficiência deixa de ser compreendida sob a ótica da tutela ou da incapacidade e passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, portador de potencialidades singulares, cuja participação ativa fortalece e ressignifica o próprio tecido social.

5.5 Considerações finais

O presente estudo teve como propósito central analisar a evolução histórica, social e conceitual da inclusão de pessoas com deficiência no contexto social e educacional, com vistas à compreensão dos desafios e avanços na construção de uma sociedade equitativa e inclusiva, partindo da Antiguidade, em que a deficiência era compreendida como uma falha a ser eliminada, avançando até os debates contemporâneos, nos quais passa a ser reconhecida sob a perspectiva dos direitos humanos, da acessibilidade e da participação social. Tal objetivo se articulou diretamente à problemática que orientou o estudo, ao indagar de que forma as transformações históricas das concepções de deficiência se materializam nas práticas educacionais e institucionais contemporâneas, e por que as barreiras atitudinais ainda persistem apesar dos avanços normativos.

Os resultados alcançados neste estudo evidenciam que a trajetória histórica da exclusão até alcançar a inclusão não é linear nem isenta de contradições, sendo marcada por avanços, retrocessos e disputas conceituais permanentes. Constatou-se que, embora haja progressos significativos no campo normativo, político e educacional, especialmente no reconhecimento da inclusão como direito, persistem desafios relevantes, sobretudo no enfrentamento às barreiras atitudinais e capacitismo estrutural. Assim, a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, coletivo e inacabado, que exige não apenas políticas públicas efetivas, mas também uma profunda transformação das mentalidades, das práticas institucionais e das relações sociais, em especial no âmbito educacional e universitário.

Esta pesquisa contribui significativamente pois direciona à compreensão crítica de como as concepções sociais acerca da deficiência foram historicamente construídas e transformadas, evidenciando que as práticas educacionais atuais não são neutras, mas resultado de processos históricos marcados por exclusões, disputas e avanços graduais. Ao explicitar a passagem da exclusão e segregação para a integração e, posteriormente, para a inclusão, o estudo permite compreender que o paradigma inclusivo não é apenas uma exigência legal, mas uma conquista social ancorada nos direitos humanos e na valorização da diversidade.

Sua relevância também reside no fato de que muitos desafios contemporâneos têm raízes em concepções historicamente consolidadas e, ao resgatar essas bases, a pesquisa oferece instrumentos teóricos para problematizar práticas ainda naturalizadas nas instituições

educacionais, favorecendo a superação de modelos que responsabilizam o indivíduo por sua própria adaptação.

Entretanto, é necessário reconhecer as limitações inerentes à própria natureza da investigação posto que, por tratar-se de uma análise predominantemente teórica e histórica, fundamentada em revisão bibliográfica e documental, não foram incorporados dados empíricos capazes de aprofundar a compreensão das vivências concretas de estudantes com deficiência em contextos específicos.

A partir dessas considerações, delineiam-se caminhos fecundos para investigações futuras, especialmente no sentido de aprofundar a articulação entre o referencial teórico e a realidade concreta das instituições educacionais. Estudos empíricos que examinem a implementação efetiva dos princípios inclusivos, com especial atenção ao ensino superior, podem contribuir para compreender como tais diretrizes têm sido operacionalizadas no cotidiano acadêmico, incorporando as percepções de estudantes, docentes e gestores e evidenciando tensões, avanços e lacunas ainda existentes.

Nessa mesma direção, pesquisas comparativas entre diferentes contextos institucionais mostram-se igualmente relevantes, pois possibilitam identificar padrões recorrentes, desafios estruturais e práticas bem-sucedidas, ampliando a compreensão sobre os múltiplos modos pelos quais a inclusão vem sendo construída na prática.

5.6 Referências

AMARAL, L. A. *Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998. Disponível https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Sobre_crocodilos_e_avestruzes__Ligia_Amaral_1_.pdf?1473202737. Acesso em: 16 nov. 2025.

ARANHA, M. S. F. *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.* Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, ano 11, n. 21, p. 71–86, 2001

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: comentada*. Brasília: Governo Federal, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/material-de-apoio/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

CABRAL, L.; NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. I*nclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na universidade federal da grande Dourados.* Política e Educação, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/. Acesso em: 04 dez. 2025

CAPELLINI, V. L. M. F. *Educação inclusiva: experiências e reflexões.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.

CIANTELLI, A. P. C.; MARTINS, M. H.; LEITE, L. P. *Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade: Retratos do Brasil e de Portugal.* Revista Educação e Políticas em Debate, v. 13, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n1a2024-71966. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71966. Acesso em: 16 nov. 2025.

COSTA, S. C.; CARMO, S. M.; SANTOS, C. A. B.; LIMA, A. G. D. P*aradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas com deficiência visual*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 9, n. 1, p. 89-102, jan./jun. 2022. DOI: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p89-102. Acesso em: 21 fev. 2026.

DINIZ, D. *O que é deficiência.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

DURKHEIM, E. Da divisão do trabalho social. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, M. *Deficiência e inclusão: dos conceitos à prática.* São Paulo: Cengage Learning, 2016.

GIL, M. Inclusão: Conceitos, histórias e práticas. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli.

KASSAR, M. C. M. *Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2026.

LESNIESKI, M. S. ; TREVISOL, M. G.; SILVA, G. J. Metodologia histórico-crítica em pesquisas educacionais: 1ªs aproximações. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 49, p. e130601, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/BFnnddcmpT3wzKhQZ96cNjm/ ?lang=pt. Acesso em: 4 fev. 2026

LANUTTI, J. E. *A educação inclusiva como utopia: possibilidades e limites.* São Paulo: Cortez, 2015.

MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas.* Petrópolis: Vozes, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.* São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, F. R. L.; VIEIRA DE ARAÚJO, E. R. *Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.* 2021.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. *Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.* Texto & Contexto Enfermagem, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008.

MENDES, E. G. Breve *histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía,* São Carlos, v. 22, n. 57, p. 93-110, maio-ago. 2010. Disponível em: https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve-Historico-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Especial-Mendes-2010.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1–12, abr. 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59. Acesso em: 4 fev. 2026.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial.. Uberlândia: Unimep, 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publica- cao/4762/art1_15.pdf. Acesso em 21 fev. 2026.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.* Nova York: ONU, 2006.

PAIVA, O. A. *Encarte Teórico – Exclusão escolar ou processos excludentes da escola: uma releitura da inserção subordinada ao sistema educacional*. CNTE, 28 fev. 2020. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/encarte-teorico-exclusao-escolar-ou-processos-excludentes-da-escola-uma-releitura-da-insercao-subordinada-ao-sistema-educaci-4785. Acesso em: 21 fev. 2026.

PICCOLO, G. M. *Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar*. SciELO Preprints, [s. l.], p. 1–19, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3051. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3051/5583. Acesso em: 18 jan. 2025.

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

SCHMIDT, M. A. *Educação especial: políticas públicas e marcos históricos.* Curitiba: UFPR, 2008.

VICTOR, S. L; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p. ISBN 978-85-5635-049-7.

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. *Políticas e práticas para a educação inclusiva: discussões sobre uma perspectiva ampliada*. Paranaguá: UNESPAR, 2024. 243 p. ISBN 978-65-86807-56-1. Disponível em: https://profei.unespar.edu.br/livros/politicas-e-praticas-para-a-educacao-inclusiva.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

YAEGASHI, J. G. *A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica*. Revista Brasileira de Iniciação Científica, p. 1-22, 2021. Disponível em http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/334.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

6 ESTUDO 3 - A PROTEÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DA LEGISLAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

RESUMO

O estudo abordou a trajetória histórica e normativa dos direitos das pessoas com deficiência no contexto nacional e internacional, com ênfase na acessibilidade e na educação inclusiva, considerando os princípios de acesso, participação e permanência. Justificou-se pela necessidade de compreender como os avanços legais e conceituais no campo dos direitos humanos têm contribuído para a construção de práticas inclusivas, especialmente no ensino superior, frente à persistência de barreiras que ainda limitam a participação plena das pessoas com deficiência. Nesse sentido, partiu-se da seguinte problemática: de que forma os documentos legais nacionais e internacionais têm contribuído para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência e por que ainda persistem barreiras, especialmente atitudinais, mesmo diante dos avanços normativos? O objetivo consistiu em analisar criticamente e organizar cronologicamente os documentos legais nacionais e internacionais voltados à proteção das pessoas com deficiência, buscando compreender sua contribuição para a consolidação de práticas inclusivas. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. O levantamento dos documentos foi realizado em bases digitais abertas e plataformas institucionais, seguido de seleção por critérios de pertinência temática e análise crítica do material normativo e teórico. Os resultados evidenciaram que os marcos legais contribuíram para a transição do modelo biomédico para o modelo social da deficiência, fortalecendo a inclusão como direito humano. Conclui-se que, apesar dos avanços normativos, persistem barreiras estruturais e, sobretudo, atitudinais, indicando a necessidade de transformação das práticas institucionais e das culturas educacionais.

Palavras-chave: Direitos das pessoas com deficiência; Educação inclusiva; Acessibilidade; Marcos legais; Barreiras atitudinais

6.1 Introdução

A implementação dos direitos das pessoas com deficiência está diretamente associada às transformações sociais que passaram a reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo da sociedade, superando concepções historicamente baseadas na exclusão e na segregação (Bueno, 2023).

Com o avanço dos debates no campo dos direitos humanos e a crítica aos modelos médico e assistencialista, a deficiência passou a ser compreendida como um fenômeno social, resultante da interação entre impedimentos e barreiras impostas pelo meio. Nesse contexto, a construção de marcos legais nacionais e internacionais consolidou princípios como igualdade, não discriminação e participação plena, ampliando a compreensão de inclusão para além do acesso formal aos espaços sociais.

No âmbito educacional, a consolidação da educação inclusiva no ensino superior brasileiro constitui um dos maiores desafios contemporâneos das políticas públicas e institucionais de equidade. Apesar dos avanços normativos obtidos desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a efetivação do direito à educação para estudantes público da Educação Especial ainda se mostra fragilizada no cotidiano das universidades, posto que as barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e estruturais persistem, comprometem a permanência qualificada desses estudantes e revelando a distância existente entre a garantia legal e a realidade institucional.

Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de compreender como os marcos legais têm influenciado a construção de práticas inclusivas e quais desafios permanecem para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse sentido, o trabalho traz a seguinte problemática: de que forma os documentos legais nacionais e internacionais que visam à proteção das pessoas com deficiência têm contribuído para a garantia efetiva dos princípios de acesso, participação e permanência nos contextos educacionais e sociais, e quais lacunas ainda persistem entre a previsão normativa e sua materialização nas práticas institucionais?

Para responder a essa pergunta foi estabelecido como objetivo analisar criticamente e organizar cronologicamente os documentos legais nacionais e internacionais que visam a proteção das pessoas com deficiência no âmbito da acessibilidade e educação inclusiva, com ênfase nos princípios de acesso, participação e permanência.

6.2 Objetivo

Analisar criticamente e organizar cronologicamente os documentos legais nacionais e internacionais que visam a proteção das pessoas com deficiência no âmbito da acessibilidade e educação inclusiva, com ênfase nos princípios de acesso, participação e permanência.

6.3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo se configura como uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-analítica fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental.

O levantamento dos documentos internacionais com validade no ordenamento jurídico brasileiro foi realizado por meio de pesquisa exploratória em bases digitais abertas, utilizando mecanismos de busca na internet com o uso do Google e a ferramenta ChatGPT como apoio inicial para identificação de tratados, convenções e instrumentos internacionais ratificados pelo Brasil.

Quanto à pesquisa realizada por meio do mecanismo de busca Google, foi utilizada a expressão "principais legislações internacionais sobre pessoa com deficiência", a partir da qual foram identificadas páginas institucionais e conteúdo de referência sobre o tema. Entre os resultados obtidos, destacou-se o site da Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência (AMPID), que reúne e sistematiza informações sobre instrumentos internacionais de proteção aos direitos das pessoas com deficiência. O conteúdo disponibilizado nessa plataforma foi utilizado como fonte inicial de identificação dos principais tratados e convenções internacionais.

No ChatGPT, utilizou-se o seguinte prompt: "chat, quais são os marcos internacionais dos direitos e educação inclusiva para pessoas com deficiência. Inclua tratados, declarações, convenções e cartas internacionais".

Esses dois mapeamentos preliminares foram complementados e validados a partir da comparação com a análise de cada legislação, com artigos científicos e produções acadêmicas que já realizaram levantamentos semelhantes no campo dos direitos das pessoas com deficiência. A partir desse processo comparativo, procedeu-se à seleção dos documentos internacionais que tratam especificamente da proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, com especial atenção às dimensões da acessibilidade e da educação inclusiva, assegurando coerência com o objetivo da pesquisa e consistência do corpus normativo analisado.

Quanto à legislação nacional, no mecanismo de busca Google, foi utilizada a expressão "principais legislações nacionais sobre inclusão da pessoa com deficiência". Entre os resultados obtidos, destacou-se o site da Câmara dos Deputados[14], sendo que seu resultado

[14]https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/legislacao-2/leis-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia

foi utilizado como fonte inicial e comparativa com a busca realizada no ChatGPT com o uso do seguinte prompt: “chat, quais os principais decretos, leis e outras legislações nacionais que falam sobre a inclusão de pessoas com deficiência?”

Referidos mapeamentos foram complementados e validados a partir da comparação com a análise de cada legislação, bem como de artigos científicos e produções acadêmicas que já realizaram levantamentos semelhantes no campo dos direitos das pessoas com deficiência. A partir desse processo comparativo, procedeu-se à seleção dos documentos nacionais que tratam especificamente da proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, com especial atenção às dimensões da acessibilidade e da educação inclusiva, assegurando coerência com o objetivo da pesquisa e consistência do corpus normativo analisado.

Após a seleção dos marcos normativos, iniciou-se a etapa de análise documental propriamente dita, concebida como procedimento central para a compreensão do corpus jurídico constituído. Em um primeiro momento, realizou-se uma leitura flutuante e integral de cada documento, com a finalidade de apreender sua estrutura, seus objetivos, os princípios que o orientam e seu campo de incidência, o que possibilitou uma visão global do material e subsidiou o aprofundamento analítico subsequente.

Os documentos selecionados foram lidos de forma crítica e integral, com o propósito de examinar sua pertinência em relação ao objeto da pesquisa e verificar sua efetiva contribuição para a compreensão das políticas de proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que se refere à acessibilidade e à educação inclusiva. Essa leitura criteriosa permitiu identificar a relevância temática, a coerência conceitual e o alcance normativo de cada instrumento analisado.

Posteriormente, os documentos considerados pertinentes foram organizados em ordem cronológica, possibilitando visualizar a evolução histórica dos marcos normativos, bem como os avanços, continuidades e transformações no tratamento jurídico da inclusão ao longo do tempo.

Paralelamente, procedeu-se à identificação de recorrências conceituais, avanços normativos, deslocamentos paradigmáticos e eventuais lacunas ou ambiguidades nos textos legais. Também foi realizada análise comparativa entre documentos internacionais e nacionais, com o intuito de verificar a incorporação de princípios internacionais no ordenamento jurídico brasileiro e sua repercussão no campo educacional.

Os dispositivos legais mais relevantes foram destacados, sistematizados em quadros analíticos e articulados ao referencial teórico da pesquisa, permitindo compreender como o

arcabouço normativo estrutura as bases jurídico-institucionais da acessibilidade e da educação inclusiva no ensino superior.

Esse procedimento possibilitou não apenas a descrição dos marcos normativos, mas uma análise crítica de sua coerência interna, de sua evolução histórica e de sua contribuição para a consolidação de políticas inclusivas.

6.4 A Proteção das Pessoas com Deficiência no Âmbito da Legislação Nacional e Internacional

A trajetória dos direitos das pessoas com deficiência acompanha as transformações sociais mais amplas relacionadas à valorização da diversidade humana e à superação de paradigmas excludentes. Durante séculos, prevaleceu uma perspectiva marcada pela exclusão e segregação de tudo o que era diferente, mentalidade esta que associava erroneamente a deficiência a uma questão de incapacidade ou anormalidade, legitimando práticas de exclusão social, educacional e laboral. (Bueno, 2023)

No entanto, os avanços obtidos ao longo do século XX, impulsionados por inúmeros eventos, tais como a atuação de movimentos sociais, emergência dos direitos humanos e crítica aos modelos médico e assistencialista, abriram caminho para uma nova compreensão das diferenças. Nesse contexto, a deficiência passou a ser interpretada não como atributo individual, mas como fenômeno social, resultante da interação entre impedimentos e barreiras estruturais e atitudinais. (Diniz, 2007)

É nesse cenário de alteração paradigmática que tratados e convenções internacionais foram elaborados, assumindo um papel central, ao consolidar juridicamente os princípios da igualdade, da não discriminação e da inclusão plena.

Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993) e, de modo mais contundente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), representaram marcos históricos.

Esses instrumentos não apenas reafirmaram os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, mas também introduziram o dever do Estado de promover condições efetivas de participação social, assegurando acessibilidade, autonomia e dignidade a todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza.

6.4.1 Tratados e Convenções Internacionais que Versam Sobre a Pessoa com Deficiência

Em 1948, na cidade de Paris, sob a influência das violações vivenciadas na Segunda Guerra Mundial e visando a garantia de direitos iguais a todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos defendendo que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", conforme mencionado em seu artigo 7:

> Artigo 7
> Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (Salamanca, 1948, art. 7).

Referido documento estabeleceu um alicerce para a dignidade e inclusão de todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência, em todas as esferas da sociedade, abrindo caminho para que novas legislações mais específicas fossem implementadas.

Ainda, por intermédio da Assembleia Geral da ONU no ano de 1993, foi elaborado um novo documento voltado a essa temática, nominado "Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência", tal documento é um conjunto de recomendações que visa orientar os Estados-membro sobre ações e ferramentas que podem ser utilizadas para remoção de obstáculos e garantia de direitos e participação igualitária a todas as pessoas.

No que se refere à educação, em sua Norma nº. 6 tratou sobre a necessidade de ambientes inclusivos de educação, garantindo-se a acessibilidade e "serviços de apoio adequados":

> As autoridades da educação comum são responsáveis pela educação de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos. Elas devem garantir que a educação de pessoas com deficiência seja uma parte integrante do planejamento educacional nacional, do desenvolvimento de currículo e da organização escolar. A educação em escolas comuns pressupõe a provisão de intérpretes e outros serviços de apoio adequados. Serviços adequados de acessibilidade e de apoio, projetados para atender às necessidades de pessoas com diferentes deficiências, devem ser prestados. Grupos de pais e organizações de pessoas com deficiência devem ser envolvidos no processo de educação em todos os níveis (Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, 1993).

Ainda, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha, culminou na elaboração do que se tornaria o principal documento internacional na luta por direitos igualitários: a Declaração de Salamanca, que enfatizou a necessidade urgente de sistemas educacionais inclusivos que efetivamente sirvam para garantir acesso igualitário à educação para todos os estudantes, independentemente de suas capacidades ou necessidades específicas.

A Declaração de Salamanca defende que crianças com deficiências e outras necessidades educacionais específicas devam frequentar escolas regulares, recebendo todos os apoios necessários, posto que:

> Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (Unesco, 1994, p.1).

A declaração enfatiza a adaptação do sistema de ensino às necessidades individuais dos estudantes, combatendo a segregação e promovendo um direito humano fundamental, retirando do indivíduo a responsabilidade por se adequar aos espaços metodologias e formas de avaliação.

> 3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:
> atribuam a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educacionais, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
> adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (Unesco, 1994, p.1-2).

A Declaração de Salamanca ainda defende, em seu item 2, que "cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios", o que se aplica especialmente ao ensino superior, onde a diversidade de experiências e perspectivas enriquece o ambiente acadêmico, preparando os estudantes para um mundo verdadeiramente globalizado e inclusivo.

No ano de 1999, na cidade de Londres, foi elaborada a Carta para o Terceiro Milênio que ressalta a necessidade de que todos os países-membros da ONU se posicionem de forma efetiva, mediante a elaboração de leis e políticas que diminuam as barreiras, reconhecendo e protegendo os direitos das pessoas com deficiência, visando um mundo com oportunidades iguais e plena inclusão social.

Outro documento de relevância na temática dos direitos das pessoas com deficiência é a Declaração de Washington sobre a Vida Independente, elaborada em 1999. Referido documento visa a criação de políticas públicas e uma ampla legislação sobre os direitos das pessoas com deficiência em todos os países, mencionando a necessidade do estabelecimento de parcerias com esse objetivo comum.

No mesmo movimento de ampliação dos marcos internacionais de garantia de direitos, destaca-se também a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, elaborado em 1999 na Guatemala e promulgado no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001, que já em seu preâmbulo menciona:

> Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Brasil, Decreto nº. 3.956/2001, p.1).

Por meio de referido documento, os países membro se comprometem a eliminar a discriminação em todas as suas formas através de medidas legislativas, sociais, educacionais, entre outras, promovendo a plena integração de todas as pessoas na sociedade, conforme mencionado no Artigo II que segue:

> Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:
> 1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:
> a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;
> (...)
> c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; (Brasil, Decreto nº. 3.956/2001, p.2).

Este documento consolida o entendimento de que a discriminação, seja ela direta ou indireta, constitui violação dos direitos humanos e impede o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência, reforçando o dever dos Estados de adotar medidas legislativas, educacionais, sociais e laborais para eliminar barreiras, assegurar igualdade de oportunidades e promover a participação plena na sociedade.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2006 e aberta para assinatura em 2007, representa um divisor de águas na compreensão global sobre deficiência, pois diferentemente de documentos anteriores, ela desloca o paradigma biomédico e reafirma o modelo social, compreendendo a deficiência como resultado da interação entre impedimentos individuais e barreiras sociais e ambientais, conforme se vê:

> Os Estados Partes da presente Convenção,
> (...)
> e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e

> ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.
> (...)
> Acordaram o seguinte:
> Artigo 1
> Propósito
> O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (Brasil, Decreto nº. 6949/2009).

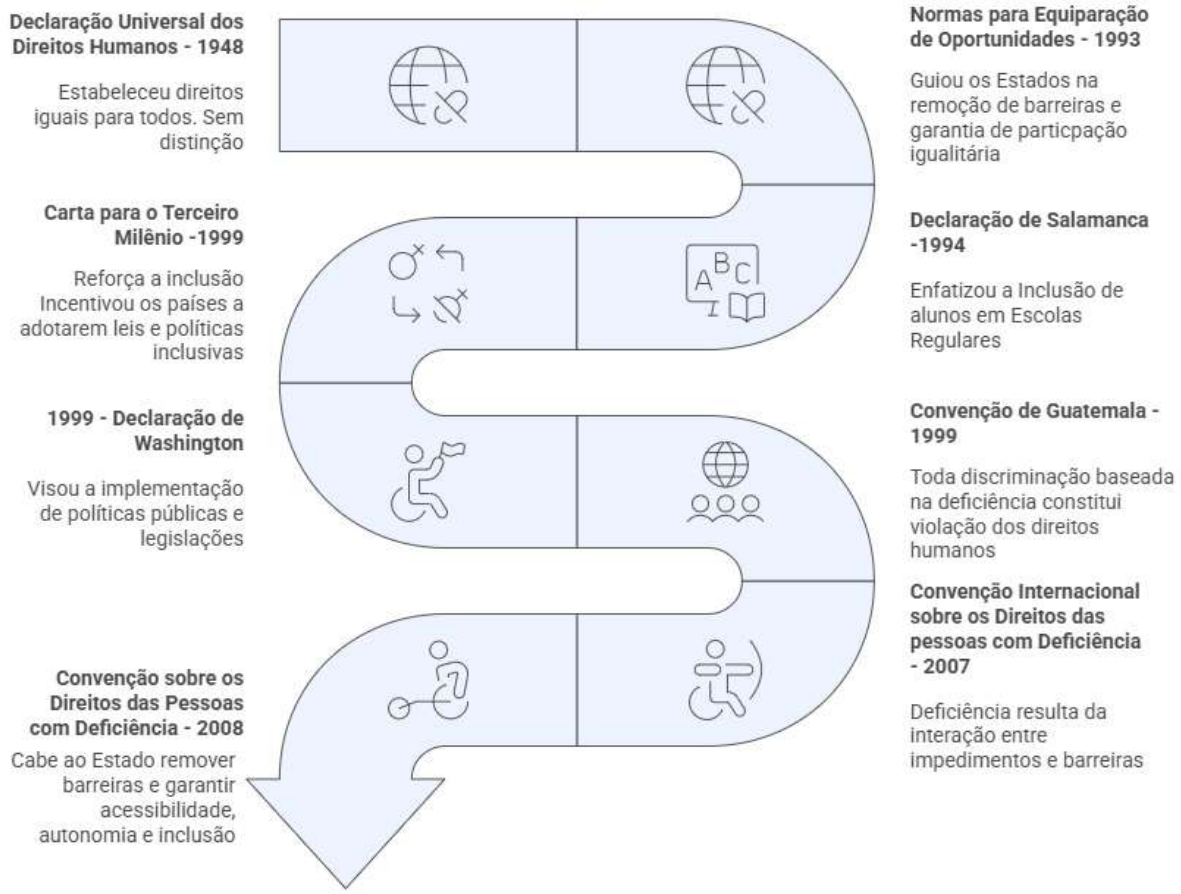
A Convenção estabelece princípios essenciais, como autonomia, não discriminação, participação plena, acessibilidade e igualdade de oportunidades, determinando que a inclusão seja garantida como direito humano inalienável.

Complementando a Convenção, o Protocolo Facultativo adotado em 2008, institui mecanismos internacionais de monitoramento e responsabilização dos Estados no cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência ao permitir que indivíduos ou grupos apresentem denúncias diretamente ao Comitê da ONU caso seus direitos sejam violados e não encontrarem solução efetiva em seus países, fortalecendo a proteção internacional e promovendo maior rigor no acompanhamento das políticas nacionais.

O infográfico 3 a seguir traz uma linha do tempo com os principais tratados e convenções internacionais que visam a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, sendo os anteriormente mencionados.

Trata-se de uma linha do tempo em forma de seta e em degraus, iniciando à esquerda em baixo e cada degrau subindo e representando um ano e um documento, iniciando em 1948 com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e finalizando com o ano de 1999 com a Convenção Interamericana contra a Discriminação.

Infográfico 2: Marcos Internacionais na Inclusão de Pessoas com Deficiência



Fonte: Elaborado pela autora

A imagem apresenta uma linha do tempo ilustrada como um caminho sinuoso em forma de fita, segmentado em blocos cinza-claro com ícones simples em azul que representam diferentes marcos internacionais dos direitos das pessoas com deficiência. À esquerda e à direita dessa trilha, aparecem textos explicativos correspondentes a cada marco. No topo esquerdo, está a "Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948", acompanhada da frase: "Estabeleceu direitos iguais para todos. Sem distinção", e de um ícone de globo terrestre. No topo direito, aparecem as "Normas para Equiparação de Oportunidades – 1993", descritas como diretrizes para remoção de barreiras e garantia de participação igualitária. Logo abaixo, também à direita, está a "Declaração de Salamanca – 1994", com o texto: "Enfatizou a inclusão de alunos em escolas regulares", acompanhada do ícone de um livro e letras. No lado esquerdo, a seguir no percurso, está a "Carta para o Terceiro Milênio – 1999", que "Reforça a inclusão e incentivou os países a adotarem leis e políticas inclusivas". Abaixo dela, também à esquerda, encontra-se a "Declaração de Washington – 1999", que "Visou a implementação de políticas públicas e legislações", com um ícone de acessibilidade em

cadeira de rodas. À direita, no mesmo nível, aparece a “Convenção da Guatemala – 1999”, explicada como o documento que afirma que toda discriminação baseada na deficiência constitui violação dos direitos humanos, ao lado de um ícone de figuras humanas. Logo abaixo, ainda à direita, está a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2007”, acompanhada do texto: “Deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras”. Por fim, na parte inferior esquerda, surge a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2008”, destacando que cabe ao Estado remover barreiras e garantir acessibilidade, autonomia e inclusão, junto ao ícone de uma pessoa com deficiência representada por desenho de cadeira de rodas. A composição utiliza cores suaves e organização simétrica, criando um fluxo visual contínuo que simboliza a evolução histórica das políticas de direitos humanos e inclusão.

Os documentos acima mencionados evidenciam a consolidação de uma nova visão social, em que a deficiência deixa de ser tratada como um problema a ser solucionado, ou uma questão puramente individual que deve ser saneada a qualquer custo, passando a ser compreendida como uma questão de justiça social e de direitos humanos.

Ao positivarem esses princípios no plano internacional, os tratados e convenções influenciaram legislações ao redor de todo o mundo, inclusive no Brasil, contribuindo para a construção de políticas públicas orientadas pelo modelo social da deficiência.

Desta forma, ao se tornarem referências normativas e ético-políticas, esses documentos internacionais não apenas respondem às demandas históricas de movimentos sociais que objetivavam a dignidade de pessoas com deficiência, mas também reafirmam o compromisso global com a equidade, a diversidade e a inclusão.

6.4.2 Políticas Inclusivas Enquanto Medidas Afirmativas no Brasil

A trajetória da Educação Especial no Brasil reflete um compromisso crescente com conceitos como a igualdade de oportunidades e a garantia de acesso e condições dignas e suficientes de permanência e êxito acadêmico nas instituições de ensino, em todos os níveis.

Nesse contexto e, influenciado pelas políticas internacionais de promoção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência, o ordenamento jurídico brasileiro passou a incorporar princípios como a equidade e a justiça social, materializados em legislações que não apenas reconhecem a diversidade, mas criam instrumentos para garantir uma educação que atenda às diversas necessidades dos estudantes, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa. Conforme defende Boaventura de Souza Santos:

> Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p.56).

Destarte, a Constituição Federal de 1988 inaugura um novo paradigma ao consolidar a educação como direito de todos e dever do Estado, assegurando a igualdade de condições de acesso e permanência, bem como o atendimento educacional especializado:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> (...)
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, Constituição Federal, 1988).

Assim, a Carta Magna rompe com uma visão restrita da educação, que até então era considerada um privilégio de apenas algumas pessoas da sociedade, trazendo como objetivos finais da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, a formação cidadã e a qualificação para o trabalho, reconhecendo que todas as pessoas, independentemente de suas características e necessidades específicas, têm direito a uma educação de qualidade capaz de promover autonomia e participação social.

A partir da Constituição Federal, outros dispositivos normativos passaram a trazer a deficiência e, por consequência, a educação inclusiva como pontos importantes a serem analisados. Em 1990, por exemplo, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente que, além de corroborar e validar as normas constitucionais, trouxe em seu artigo 54 a previsão de que o atendimento educacional especializado seja fornecido preferencialmente nas redes regulares de ensino.

Por sua vez, em 1996, tivemos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que por meio da alteração trazida pela Lei 12.796/2013, incluiu os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como público do Atendimento Educacional Especializado.

Ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008, também representou um marco fundamental na história da educação inclusiva brasileira, posto que trouxe como objetivo assegurar o acesso, a

participação e a apropriação de saberes dos estudantes público da Educação Especial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica. Além disso, estabelece diretrizes iniciais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo suportes e recursos necessários para o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes, conforme se vê:

> IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 14).

Em 2011 houve a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado, por meio do Decreto 7.611/2011, estabelecendo já em seu artigo 1º as seguintes diretrizes que passaram a guiar os caminhos do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especializadas:

> Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.
> § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.
> § 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, Decreto 7.611, 2011)

Por consequência, passou-se a falar sobre condições de permanência nas instituições de ensino, passando à reflexão de que a simples garantia de acesso não era medida de inclusão suficiente para garantir igualdade de direitos e oportunidades a todas as pessoas, passando a compreender a educação inclusiva como um direito humano inalienável e fundamental, afastando o modelo médico e assistencialista e passando a se aproximar de um modelo social, voltado ao desenvolvimento e cidadania plena.

Com a evolução das discussões sobre direitos, acessibilidade e participação plena, o Decreto nº 7.611/2011 foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, atualizando o ordenamento jurídico brasileiro às diretrizes contemporâneas de direitos humanos e ao paradigma do modelo social da deficiência.

O novo decreto reafirma o compromisso do Estado com a oferta de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, mas avança ao estabelecer mecanismos mais robustos de articulação intersetorial, de coordenação federativa e de financiamento estruturado, além de reconhecer a necessidade de ações contínuas de formação docente, acessibilidade pedagógica e monitoramento das condições de permanência.

> CAPÍTULO I
> DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA
> Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.
> § 3º A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da Educação Especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem (Brasil, Decreto 12.686, 2025)

Outro marco importante no avanço e garantia de direitos das pessoas com deficiência foi a publicação da Lei Berenice Piana nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o Transtorno do espectro Autista como deficiência, assegurando a garantia de todos os direitos vigentes.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, representa um marco legal fundamental para a garantia da acessibilidade e da inclusão, consolidando direitos e definindo princípios para assegurar a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, tais como a garantia de educação inclusiva em todos os níveis e

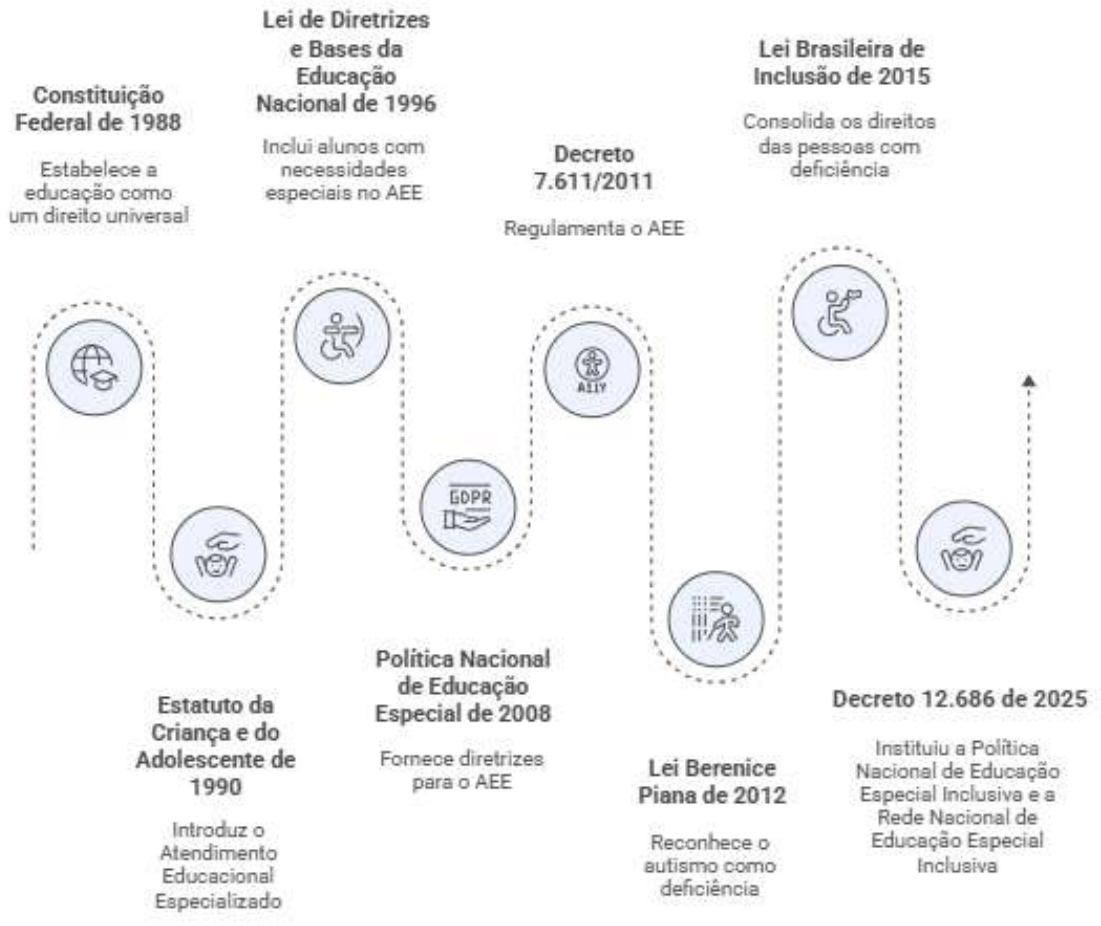
modalidades de ensino, trazendo ao Poder Público a responsabilidade pela garantia de condições de permanência, conforme se verifica abaixo:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> (...)
> XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

Em síntese, as políticas inclusivas no Brasil têm avançado significativamente, refletindo o verdadeiro compromisso do Estado brasileiro com a eliminação de toda e qualquer barreira, a promoção da igualdade de oportunidades e a garantia da efetivação dos direitos humanos de todas as pessoas, em especial das pessoas com deficiência, ações que refletem um compromisso efetivo com a equidade e a justiça social (Ferreira; Silva, 2025)

Abaixo, segue um infográfico contendo uma linha do tempo representada nas cores preto e branco predominando e detalhes em azul claro apenas nos ícones que representam cada um dos marcos legislativos mencionados acima.

Infográfico 3: Marcos Legislativos Nacionais



Fonte: Elaborado pela autora

O infográfico 2 apresenta uma linha do tempo sinuosa formada por uma trilha pontilhada em formato de “S”, ao longo da qual aparecem ícones circulares acompanhados de marcos legais relacionados à educação e aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. No início da trilha, à esquerda, está o marco “Constituição Federal de 1988”, com o texto: “Estabelece a educação como um direito universal”, acompanhado do ícone de um globo. Logo abaixo, surge o “Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990”, com o complemento: “Introduz o Atendimento Educacional Especializado”, ilustrado por um ícone de mãos acolhendo uma criança. Em seguida, mais ao centro, aparece a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996”, que “Inclui alunos com necessidades especiais no AEE”, representada por um ícone de acessibilidade. Adiante, o “Decreto 7.611/2011”, descrito como o regulamento do AEE, é acompanhado de um ícone circular com as letras “AEE”. A trilha continua com a “Política Nacional de Educação Especial de 2008”, que “Fornece diretrizes

para o AEE", ao lado de um ícone simbolizando um documento. Mais à direita, aparece a "Lei Berenice Piana de 2012", acompanhada do texto: "Reconhece o autismo como deficiência", representada por um ícone de grade estilizada. Em seguida, mais no topo da imagem, surge a "Lei Brasileira de Inclusão de 2015", descrita como a norma que "Consolida os direitos das pessoas com deficiência", com o ícone de uma pessoa com deficiência física. Por fim, no extremo direito, o último marco é o "Decreto 12.686 de 2025", com o texto: "Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva", acompanhado de um ícone de mãos oferecendo suporte. A organização visual utiliza cores suaves em tons de cinza e azul, criando uma estrutura contínua e fluida que representa a evolução histórica das políticas de inclusão no país.

Desta forma, a legislação nacional e os compromissos internacionais reforçam a importância da acessibilidade, da igualdade de oportunidades e da valorização das diferenças como princípios fundamentais para uma sociedade mais inclusiva e democrática, visando corrigir desigualdades estruturais e assegurar condições reais de acesso, permanência e êxito escolar a estudantes público da Educação Especial em todos os níveis de ensino (Rodrigues; Capellini, 2014).

Mais do que instrumentos jurídicos, elas expressam um compromisso político e social com a construção de uma sociedade inclusiva, onde a diversidade é reconhecida como valor e a escola como espaço de convivência, ensino e emancipação.

6.5 Considerações finais

O presente trabalho teve como propósito analisar os documentos produzidos que visam a proteção das pessoas com deficiência no âmbito da legislação nacional e internacional, compreendendo a trajetória histórica, normativa e conceitual que culminou na consolidação do paradigma da inclusão enquanto direito humano fundamental.

Ao enfrentar o problema de pesquisa e buscar compreender de que modo os marcos normativos têm contribuído para a efetivação do acesso, participação e permanência dos estudante público da Educação Especial no Ensino Superior, e quais lacunas persistem entre a previsão legal e sua concretização, a análise evidenciou que houve significativa evolução paradigmática, consolidando a deficiência como questão de direitos humanos e impondo ao Estado e às instituições o dever de remover barreiras e garantir apoios.

Os resultados alcançados evidenciam que a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência ocorreu de forma progressiva e articulada entre o cenário internacional e o nacional, culminando na incorporação do modelo social da deficiência como fundamento das políticas públicas. Os documentos analisados demonstram que a inclusão deixou de ser compreendida como medida assistencial para assumir o status de direito humano inalienável, impondo ao Estado o dever de assegurar acessibilidade, apoios e condições estruturais que garantam não apenas o ingresso, mas a participação ativa e a permanência. Ao mesmo tempo, os resultados indicam que a efetividade desses princípios depende de sua tradução em práticas institucionais contínuas, intersetoriais e monitoradas, evidenciando que o avanço normativo precisa ser permanentemente acompanhado de práticas de implementação.

A presente pesquisa contribui para o campo da Educação Especial ao oferecer uma sistematização crítica e historicamente organizada dos principais marcos legais nacionais e internacionais que fundamentam a proteção dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que se refere à acessibilidade e à garantia de acesso, participação e permanência. Ao evidenciar a transição do paradigma excludente para o modelo social da deficiência, o estudo reforça a compreensão da inclusão como direito humano inalienável e dever institucional, ultrapassando concepções assistencialistas.

Desse modo, amplia-se o repertório teórico-jurídico disponível para pesquisadores, gestores e profissionais da educação, ao mesmo tempo em que se oferecem subsídios para o aprimoramento de políticas públicas e práticas institucionais comprometidas com a equidade, a justiça social e a efetivação concreta dos direitos assegurados em lei.

Todavia, é necessário reconhecer que o percurso investigativo esteve delimitado por uma abordagem predominantemente documental e normativa, o que restringe a análise à dimensão formal das políticas, sem alcançar, de maneira empírica, os modos como tais dispositivos vêm sendo implementados nos diferentes contextos educacionais.

Essas limitações apontam para a necessidade de investigações futuras que articulem a análise normativa com pesquisas empíricas, capazes de examinar como os princípios de acessibilidade, participação e permanência têm sido operacionalizados nas instituições de ensino, em especial no ensino superior. Estudos comparativos entre sistemas ou redes educacionais, bem como análises sobre financiamento, formação docente, monitoramento e avaliação das políticas inclusivas, podem contribuir para reduzir a distância entre a previsão legal e sua materialização nas práticas institucionais, fortalecendo a implementação de um sistema educacional efetivamente inclusivo.

6.6 Referências

AMPID (2026). Convenções e Declarações da ONU sobre a Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://ampid.org.br/site2020/?page_id=9504 . Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília: Senado Federal, 1988.

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: seção 1,* Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1,* Brasília, DF, 20 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1,* Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

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, 28 dez. 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.* Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: comentada*. Brasília: Governo Federal, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/material-de-apoio/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

BUENO, J. J. *Historical aspects of inclusive education in Brazil*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.18, n.00, e023038, 2023. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822.

DINIZ, D. *O que é deficiência.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, A. K. M; SILVA, R. As políticas de inclusão escolar no Brasil: desafios, impactos e possibilidades. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação –*

REASE, São Paulo, v. 11, n. 11, nov. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22048/13626. Acesso em: 21 fev. 2026

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.* Guatemala, 1999. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Carta para o Terceiro Milênio.* Adotada pelo Congresso Mundial sobre Pessoas com Deficiência, Londres, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.* Nova York: ONU, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração de Washington sobre a Vida Independente.* Washington, D.C.: ONU, 1999.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Paris: Organização das Nações Unidas, 1948.

ONU. *Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência.* Nova York: Organização das Nações Unidas, 1993.

OPENAI. ChatGPT. Versão GPT-5.2. 2026. Disponível em: https://chat.openai.com Acesso em: 08 fev. 2026

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M.F.; SANTOS, D. A. N. Educação especial e educação inclusiva. Bauru: Universidade Estadual Paulista – UNESP, Núcleo de Educação a Distância (NEaD), 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155248/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto01.pdf. Acesso em: 08 fev. 2026.

SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Salamanca: UNESCO, 1994.

7 ESTUDO 4 - POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO

RESUMO

O estudo tratou da análise das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), buscando compreender como a universidade tem estruturado, implementado e articulado diretrizes para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e o êxito acadêmico de estudantes público da Educação Especial no ensino superior. Justificou-se pela necessidade de examinar em que medida tais políticas têm se materializado para além do plano formal, sobretudo no que se refere às condições de permanência e ao enfrentamento das barreiras que atravessam o cotidiano acadêmico. Nesse sentido, partiu-se da seguinte problemática: como as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão da UNESP têm se materializado nas práticas acadêmicas e dispositivos de permanência, e em que medida têm garantido condições efetivas de participação, permanência e êxito aos estudantes público da Educação Especial ? O objetivo consistiu em mapear e analisar as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão da UNESP, que subsidiam a construção de um guia institucional de boas práticas inclusivas voltado ao corpo docente e ao fortalecimento da política de permanência estudantil. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentada em levantamento bibliográfico e análise documental. O levantamento dos documentos foi realizado por meio de busca sistemática no Sistema Legislação UNESP, com posterior seleção e análise qualitativa dos atos normativos relacionados à acessibilidade e inclusão, a fim de compreender a estrutura e a evolução dessas políticas na universidade. Complementarmente, foram examinados relatórios institucionais de 2023 e 2024 e dados provenientes da atuação psicopedagógica da autora, articulando a dimensão normativa à prática institucional na análise dos avanços e desafios da inclusão na UNESP. Os resultados evidenciaram que a UNESP avançou na institucionalização das políticas de acessibilidade e inclusão ao fortalecer normativas e estruturar dispositivos de permanência, entre os quais se destaca a ampliação das ações de apoio pedagógico. Esse movimento evidencia esforços concretos na promoção da permanência estudantil revelando, porém, que a consolidação de uma política inclusiva verdadeiramente sistêmica ainda enfrenta desafios estruturais, formativos e de articulação entre os diferentes campi.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Acessibilidade no Ensino Superior; Políticas Institucionais; Permanência Estudantil; Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior

7.1 Introdução

O fortalecimento do direito à educação inclusiva no Brasil decorre de um processo histórico de conquistas sociais e jurídicas que reposicionou as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e protagonistas de suas trajetórias acadêmicas e, no ensino superior, esse movimento impôs às universidades o desafio de ir além da ampliação do acesso, tornando indispensável a implementação de políticas institucionais articuladas e permanentes para garantir condições efetivas de permanência, participação e êxito acadêmico.

É nesse contexto que se insere a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), cuja configuração multicampi e ampla distribuição territorial impõem o desafio de articular diretrizes institucionais capazes de assegurar unidade de princípios sem desconsiderar as especificidades de cada realidade local. Tal complexidade exige que as políticas de acessibilidade e inclusão sejam concebidas não apenas como compromissos normativos, mas como orientações estruturantes que integrem planejamento, gestão e práticas acadêmicas em todos os campi.

Assim, discutir as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na UNESP significa analisar como a universidade tem respondido às demandas contemporâneas por equidade no ensino superior, considerando tanto os avanços normativos quanto os desafios que ainda se impõem à efetivação do direito à educação inclusiva.

Nessa perspectiva, justifica-se a realização do estudo pela necessidade de examinar em que medida tais políticas têm se materializado para além do plano formal, sobretudo no que se refere às condições de permanência e ao enfrentamento das barreiras que atravessam o cotidiano acadêmico. Ao focalizar dispositivos institucionais de apoio, o estudo busca compreender como as diretrizes estabelecidas se traduzem em práticas concretas, identificando avanços, limites e possibilidades de aprimoramento, de modo a contribuir para a consolidação de uma universidade efetivamente acessível, equitativa e democrática.

Nesse sentido, o trabalho traz a seguinte problemática: Como as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão da UNESP têm se materializado nas práticas acadêmicas e dispositivos de permanência, e em que medida têm garantido condições efetivas de participação, permanência e êxito aos estudantes público da Educação Especial?

Para responder a essa pergunta foi estabelecido como objetivo mapear e analisar as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão da UNESP, que subsidiam a construção de um guia institucional de boas práticas inclusivas voltado ao corpo docente e ao fortalecimento da política de permanência estudantil.

7.2 Objetivo

Mapear e analisar as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão da UNESP, que subsidiem a construção de um guia institucional de boas práticas inclusivas voltado ao corpo docente e ao fortalecimento da política de permanência estudantil.

7.3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo se caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-analítica, voltada a mapear e selecionar atos normativos institucionais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) relacionados às políticas de acessibilidade, inclusão e deficiência, com a finalidade de subsidiar a compreensão sobre como a universidade estrutura, regula e operacionaliza condições de acesso, permanência e participação de estudantes público da Educação Especial no ensino superior.

A produção do corpus documental ocorreu por meio de consulta ao Sistema Legislação UNESP, disponível no endereço eletrônico sistemas.unesp.br/legislacao-web/, plataforma institucional de consulta pública que reúne a legislação da universidade, como portarias e resoluções, permitindo a localização de documentos por filtros e termos de busca. A etapa inicial consistiu em uma busca sistemática no referido sistema, selecionando-se, no campo “Base”, a opção “Todas”, de modo a abarcar diferentes naturezas de atos normativos, e inserindo-se, no campo “Texto”, as palavras-chave: “acessibilidade; inclusão; deficiência”. Essa estratégia resultou na recuperação de 200 registros, que passaram a compor um conjunto bruto de documentos para triagem.

Na sequência, realizou-se a leitura do preâmbulo de cada ato normativo encontrado, etapa assumida como procedimento de rastreio temático, uma vez que o preâmbulo costuma explicitar o tema principal do documento, permitindo identificar, com maior precisão, sua aderência ao foco do estudo. Esse movimento possibilitou mapear quais registros apresentavam efetiva relevância para a investigação, distinguindo documentos em que os descritores apareciam apenas de modo incidental daqueles em que acessibilidade, inclusão e deficiência constituíam o eixo estruturante da normatização.

A partir desse primeiro refinamento, os atos pré-selecionados foram submetidos à leitura integral e detalhada, com vistas a confirmar sua pertinência e identificar dispositivos diretamente relacionados à implementação de políticas institucionais, como diretrizes, atribuições, fluxos, responsabilidades e medidas destinadas ao enfrentamento de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, digitais e atitudinais.

Desse modo, a seleção final dos documentos baseou-se na centralidade do tema no corpo do texto normativo e na capacidade de cada ato contribuir para o entendimento das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na UNESP, compondo um corpus documental consistente e alinhado aos objetivos do estudo.

Ainda, os documentos selecionados foram organizados e sistematizados cronologicamente, orientando a análise qualitativa do conteúdo normativo, favorecendo a identificação de recorrências, ênfases e lacunas, bem como a compreensão do percurso institucional de consolidação de políticas de acessibilidade e inclusão na universidade. Assim, o procedimento metodológico adotado viabilizou a passagem de um conjunto inicial amplo de resultados para um recorte documental fundamentado, capaz de sustentar a análise sobre avanços e desafios da UNESP na construção de uma universidade efetivamente inclusiva.

Por meio desses documentos foi possível mapear aqueles que instituíram instâncias responsáveis pela formulação, acompanhamento e avaliação das políticas inclusivas, como a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão, as Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão, a Política de Acessibilidade e Inclusão institucional, a Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade e, posteriormente, a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, permitindo compreender a evolução histórica das políticas institucionais, seus eixos estruturantes e os mecanismos de articulação entre as diferentes instâncias.

Na sequência, procedeu-se à análise dos relatórios institucionais produzidos pela Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão e pelo Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPS) nos anos de 2023 e 2024, disponíveis em suas respectivas páginas, quais sejam, https://www.fc.unesp.br/#!/ntaps/relatorios e https://www2.unesp.br/portal#!/inclusao/portarias-protocolos-e-relatorios/relatorios/. Esses documentos foram tratados como fonte empírica institucional, na medida em que registram de forma sistematizada as demandas relacionadas à inclusão, os fluxos de encaminhamento, os tipos de apoio concedidos e as principais barreiras vivenciadas pelos estudantes.

Na etapa subsequente, foram sistematizados dados empíricos provenientes da prática profissional da autora no atendimento psicopedagógico institucional, considerando registros técnicos, entrevistas, escutas qualificadas e relatórios produzidos no contexto universitário. Esses dados, utilizados com rigor ético e preservação do anonimato dos estudantes, possibilitaram identificar barreiras vivenciadas no cotidiano acadêmico, bem como delimitar atuações institucionais e docentes que se mostram eficazes na promoção da permanência e participação estudantil.

7.4 Políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho

A consolidação do direito à educação inclusiva no Brasil decorre de um movimento histórico de conquistas sociais e jurídicas que reposicionou as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria trajetória acadêmica, especialmente no que se refere ao ensino superior, posto que os instrumentos mencionados no capítulo anterior não apenas asseguram o acesso formal à universidade, mas também demandam a criação de políticas institucionais que garantam condições efetivas de permanência e êxito acadêmico, conforme destacado a seguir:

> É, pois, imprescindível repensar a educação superior a partir de um compromisso ético-político com a diversidade humana, deslocando o eixo da inclusão do plano retórico para o campo das práticas concretas. Os dados de evasão e de baixa permanência indicam que o acesso não basta: é urgente transformar a universidade para que ela seja habitável por todos os corpos e subjetividades (Lira, 2025, p. 5).

Neste contexto, as instituições de ensino superior desempenham um papel crucial na promoção da acessibilidade e inclusão, e na UNESP importantes resoluções e iniciativas foram adotadas como forma de efetivar e garantir a inclusão, acesso e permanência de discentes com deficiência.

A UNESP, por sua natureza multicampi e pela diversidade do público que atende, enfrenta desafios ainda mais complexos na implementação de políticas inclusivas. O esforço de articular ações em 34 campi distribuídos pelo estado demanda práticas institucionais consistentes, que sejam suficientemente capazes de superar práticas pontuais e desarticuladas.

Nesse sentido, investigar as políticas de acessibilidade e inclusão da UNESP significa não apenas compreender como uma das maiores universidades brasileiras tem respondido às demandas do público da Educação Especial, mas também refletir sobre os caminhos e lacunas que ainda precisam ser enfrentados para a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva e democrática.

Na busca pela solidificação das políticas de acessibilidade e inclusão, em 2011 houve a elaboração da Portaria UNESP 850, que instituiu a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão como medida de efetivação do programa “Ampliação e Diversificação do Acesso à Universidade”, sendo que, em 2017, pela Portaria UNESP 206, passou-se a regulamentar suas atribuições, quais sejam:

> Artigo 2º - Esta Comissão tem por atribuições:
> I - Realizar amplo diagnóstico das condições de inclusão e de acessibilidade na Universidade, nos seus vários aspectos;
> II - Propor plano de ações coordenadas e articuladas para melhoria das condições de inclusão e de acessibilidade;
> III - Coordenar as ações e realizar avaliações periódicas do impacto das mesmas nas condições de inclusão e de acessibilidade na Universidade.

Assim, a UNESP, comprometida com a promoção da igualdade e acessibilidade, promulgou em fevereiro de 2020 a Portaria 69/2020, que institui as Diretrizes Gerais da Política de Acessibilidade e Inclusão em todos os seus campi, refletindo seu compromisso com práticas inclusivas e garantindo o cumprimento de normativas nacionais e internacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais específicas, mencionando que:

> Artigo 6º - A Unesp reconhece a necessidade das unidades universitárias receberem as adequações físicas necessárias para a acessibilidade e uso dos espaços e edificações dos câmpus, bem como qualquer nova edificação deverá observar o disposto na Lei federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e as demais regulamentações decorrentes desta Lei. Artigo 7º - A Unesp reconhece a necessidade de aquisição de mobiliários adequados aos padrões de acessibilidade para permanência e uso de todos nos espaços e edificações que integram a Universidade.
> Artigo 8º - Reconhece ainda, a necessidade de elaboração de uma rede digital para o atendimento dos estudantes cegos, surdos e com outras deficiências ou necessidades educacionais especiais.

Visando à garantia da igualdade material prevista na Constituição Federal e reconhecendo a centralidade da promoção e proteção dos direitos humanos, UNESP instituiu a Portaria nº 69/2020, com o objetivo de assegurar condições equânimes de acesso, permanência e participação plena na vida acadêmica. A referida Portaria fundamenta-se em dispositivos legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), normativa que estabelece a obrigatoriedade da eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, bem como a adoção de ajustes necessários nos espaços públicos e nos serviços oferecidos.

Alinhada a esse arcabouço jurídico, a Política de Acessibilidade e Inclusão da UNESP estrutura-se em quatro eixos norteadores: (i) política e cultura institucional; (ii) acesso físico e permanência nos diferentes ambientes universitários; (iii) promoção de ajustes razoáveis, incluindo tecnologias assistivas e materiais acessíveis; e (iv) garantia de acessibilidade estrutural em edificações e equipamentos (UNESP, 2020). Esses eixos configuram a base organizacional e operacional das ações institucionais voltadas à consolidação de uma universidade inclusiva.

Como desdobramento da publicação da Portaria nº 69/2020, intensificaram-se iniciativas institucionais voltadas à elaboração de documentos normativos internos, à criação de comissões e núcleos especializados e ao desenvolvimento de ferramentas de autodeclaração. Essas práticas possibilitaram o mapeamento mais sistemático dos estudantes público da Educação Especial, contribuindo para a identificação de barreiras existentes e para a compreensão mais precisa de suas demandas específicas.

Nesse contexto de regulamentação e fortalecimento institucional, ainda em 2020 foi publicada a Instrução nº 001/2020 (CPAI), que regulamentou a composição e o funcionamento das Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão. Vinculadas à vice-direção de cada unidade universitária, essas comissões passaram a desempenhar papel estratégico na implementação da política institucional, assumindo atribuições específicas voltadas à promoção, acompanhamento e avaliação das ações de acessibilidade:

> Artigo 10 - A Comissão Local de Acessibilidade e Inclusão tem por função:
> I - desenvolver metas e ações em consonância com as políticas e normas estabelecidas pela Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão, tendo como base seus quatro eixos norteadores de atuação;
> II - propor políticas locais de acessibilidade e inclusão e encaminhá-las para apreciação da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão, Conforme consta na Portaria Unesp nº 69, de 12/12/2020;
> III - propor e acompanhar nas Unidades Universitárias e nos câmpus Experimentais programas, metas e ações que tenham por objetivo garantir a igualdade de oportunidades a todos que circulem, ingressem e/ou atuem nas funções laborais na Universidade, contemplando os quatro eixos citados no artigo 1º da Portaria Unesp nº 69/2020.

Em síntese, a Portaria nº 69/2020 representa um marco significativo na consolidação da política de acessibilidade e inclusão no âmbito da UNESP, ao articular fundamentos constitucionais, marcos legais infraconstitucionais e mecanismos institucionais concretos. Ao reconhecer a diversidade e instituir condições adequadas para o pleno desenvolvimento acadêmico de seus membros, a universidade reafirma seu compromisso com uma educação superior inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

De acordo com as normas anteriormente mencionadas, cada unidade universitária e cada campus experimental é responsável pela elaboração coletiva de um Plano de Metas e Ações, alinhado aos princípios da Portaria 69/2020, visando disseminar a política de inclusão na comunidade acadêmica e envolvendo diferentes segmentos da universidade.

Além disso, a criação das Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão em cada unidade visa assegurar a representação efetiva de pessoas com e sem deficiência, garantindo a implementação e fiscalização de todas as diretrizes previamente estabelecidas. Essas

comissões são fundamentais para a articulação entre a universidade e os serviços públicos, bem como para o mapeamento georreferenciado das necessidades específicas dos estudantes e servidores (UNESP, 2020).

Ainda que avanços tenham sido conquistados, tais como a implantação de programas de monitoria acadêmica em acessibilidade e iniciativas de formação docente, o cenário evidencia que a inclusão na UNESP ainda se encontra em processo de consolidação, sendo que sem apoio pedagógico especializado e contínuo, a inclusão corre o risco de se tornar apenas simbólica, restringindo-se ao cumprimento formal das legislações.

Desta forma, o panorama histórico da UNESP revela um percurso de avanços importantes, mas também de permanentes desafios, posto a necessidade de que o ingresso ampliado por políticas de ação afirmativa seja complementado por práticas efetivas de permanência, que contemplem acessibilidade pedagógica, formação docente, apoio psicossocial e reorganização institucional. Nesse sentido, compreender a trajetória da universidade permite reconhecer tanto os progressos já alcançados quanto as lacunas a serem superadas, de modo a consolidar uma política institucional de inclusão que vá além do discurso e se traduza em práticas transformadoras no cotidiano acadêmico.

No contexto da UNESP, tais normativas impulsionaram a criação e fortalecimento de Núcleos, Comissões e Coordenadorias voltadas à Inclusão e Acessibilidade, assumindo papel estratégico na mediação entre estudantes, docentes e gestores. Esses núcleos, inspirados no modelo do Atendimento Educacional Especializado da educação básica, foram responsáveis por articular ações de apoio pedagógico, adaptação de materiais e mediação de conflitos, objetivando a redução e enfrentamento de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que limitam a participação plena dos estudantes.

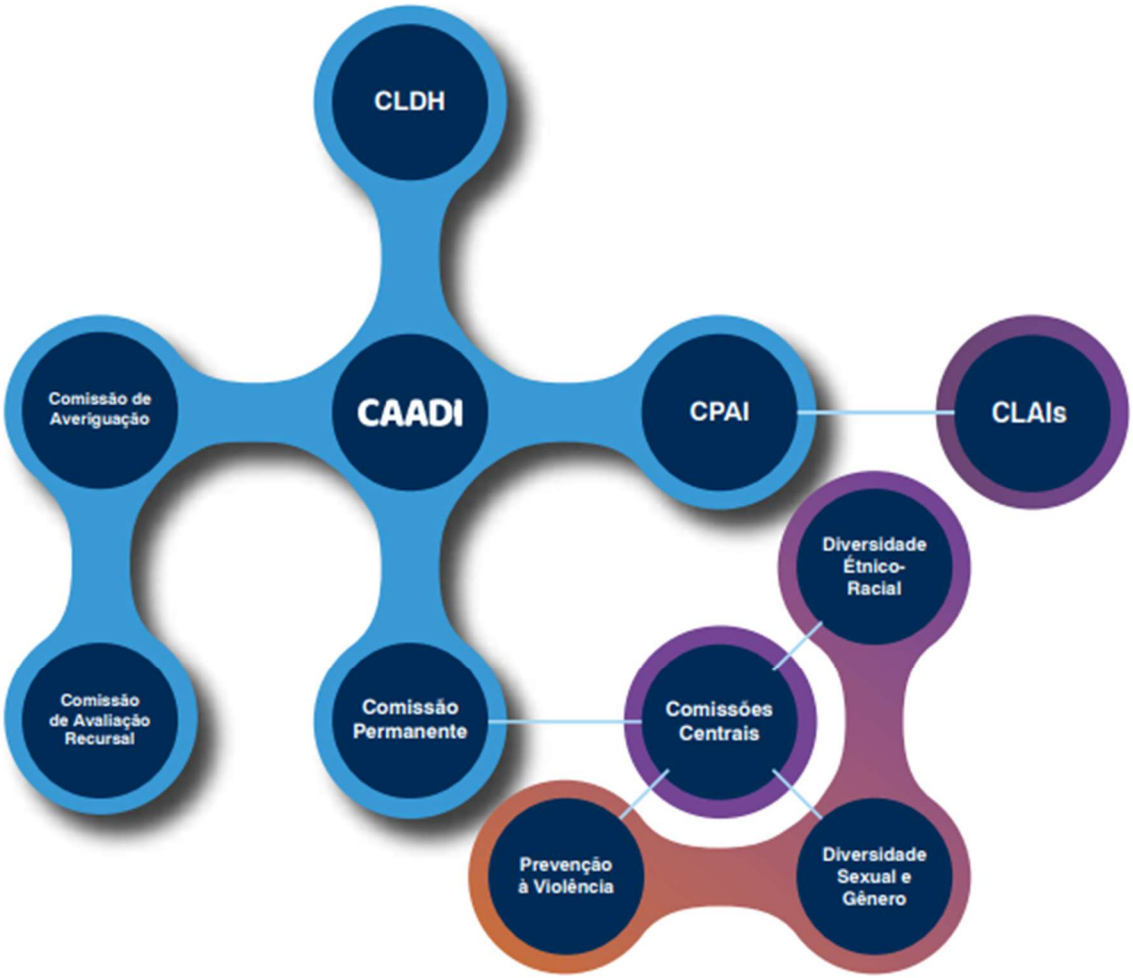
7.4.1 A coordenadoria de ações afirmativas, diversidade e equidade e a comissão permanente de acessibilidade e inclusão

Em 2022, por meio da Resolução UNESP nº 7/2022, foi instituída a CAADI — Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UNESP — vinculada à Vice-Reitoria, com a finalidade de articular, coordenar e fortalecer as políticas institucionais voltadas à promoção da equidade e à garantia de direitos no âmbito universitário.

A estrutura organizacional da CAADI, apresentada no Relatório Anual de 2023, é sintetizada no Infográfico 1, que dispõe as instâncias vinculadas em um organograma visual

composto por círculos interligados, evidenciando a lógica de articulação entre os diferentes órgãos.

Infográfico 4: Estrutura Organizacional da CAADI



Fonte: Relatório Anual 2023 da CAADI.

O infográfico 1 apresenta um organograma visual composto por círculos interligados que representam diferentes comissões e instâncias institucionais. No centro da estrutura, em destaque, está um círculo maior azul-escuro com a sigla CAADI, ligado por "braços" arredondados a outros círculos azul-claros. À esquerda, esses círculos representam: Comissão de Averiguação, Comissão de Avaliação Recursal e CLDH (Comissão Local de Direitos Humanos). Abaixo do CAADI, outro círculo azul-claro indica a Comissão Permanente. À direita, um círculo azul-escuro rotulado CPAI (Comissão Própria de Avaliação Institucional) conecta-se, por uma linha fina, a um círculo roxo mais escuro com a sigla CLAIs (Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão). Na região inferior direita, há um agrupamento circular

em gradiente roxo-alaranjado, nomeado Comissões Centrais, do qual partem três círculos menores: Diversidade Étnico-Racial, Diversidade Sexual e Gênero, e Prevenção à Violência. As cores variam entre tons de azul para as comissões centrais e tons de roxo e laranja para as áreas temáticas de diversidade, criando uma distinção visual entre os grupos. A composição utiliza formas arredondadas e conexões contínuas, sugerindo cooperação e articulação entre todas as instâncias representadas.

De acordo com informações disponibilizadas na página oficial da CAADI no portal institucional da UNESP, a coordenação é exercida pelo Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza, sendo assessorada pelas Profª Drª Ana Maria Klein, Profª Drª Larissa Pelúcio, Profª Drª Maria Cristina Pereira Lima e Profª Drª Maria Valéria Barbosa, além de contar com o apoio de quatro servidores técnico-administrativos. Essa composição revela uma organização que articula liderança acadêmica e suporte técnico, conferindo sustentação administrativa e política às ações desenvolvidas no âmbito das políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade na universidade (UNESP, 2026a).

A Resolução UNESP nº 7 de 26 de janeiro de 2022, traz as principais competências da CAADI em seu artigo 2º:

> Compete à Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI) elaborar, planejar, mapear, identificar, diagnosticar, acompanhar e avaliar políticas, culturas e práticas que tenham por objetivo a efetivação de políticas e ações afirmativas voltadas à promoção de direitos humanos, da equidade de gêneros, inclusão e do respeito às diversidades, bem como para o enfrentamento e a prevenção de todas as formas de violência na UNESP por meio de ações articuladas com as pró-reitorias e assessorias, ouvidoria, coordenadorias e comissões institucionais (Resolução Unesp nº 7, 2022, p. 1).

Ainda, como forma de fazer valer a Política Educativa de Enfrentamento ao assédio moral, assédio sexual, importunação sexual, discriminações e preconceitos, a CAADI disponibiliza cursos apostilas e guias online sobre os mais diversos assuntos, tendo atuação fundamental para a promoção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e respeitoso.

Outro grande avanço foi a criação da nova Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (PROADE), devidamente aprovada e organizada na 288ª reunião ordinária do Conselho Universitário da UNESP e regulamentada pela Portaria UNESP 57/2025, que passou a contar com as seguintes atribuições:

> 1. reconhecer, acolher e valorizar a diversidade de pessoas e culturas, considerando valores éticos, democráticos e consoantes com os princípios dos Direitos Humanos;
> 2. diagnosticar e avaliar práticas no contexto da universidade para proposição e gestão de políticas que garantam: a) a equidade de oportunidades e proporcionem

> um ambiente acolhedor com respeito e valorização das diversidades humanas; b) o bem-estar e permanência de modo extensivo a toda a comunidade universitária;
> 3. proporcionar condições equânimes para que toda a comunidade universitária possa usufruir e contribuir para que a Unesp seja múltipla e com atuação inovadora, criativa e de excelência em ensino, pesquisa, gestão, extensão e cultura;
> 4. reconhecer, acolher e valorizar a diversidade de conhecimentos, promovendo a produção e a difusão da pluralidade epistêmica e demais outros saberes além dos produzidos no eixo norte global para a construção de um ambiente acadêmico inclusivo, inovador e socialmente comprometido;
> 5. protagonizar e colaborar com as instâncias competentes na prevenção e na intervenção diante de todas as formas de violências, preconceitos, assédios e exclusão na universidade (Portaria Unesp 57, 2025, p. 1).

A partir de então a CAADI passou a se vincular diretamente à Proade, lapidando ainda mais o caminho para uma UNESP verdadeiramente inclusiva e acessível a todas as pessoas.

Desde então, a função de Pró-reitor de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade recai sobre o Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza, que é assessorado pelas Profª Drª Ana Maria Klein, Profª Drª Larissa Pelúcio, Profª Drª Maria Cristina Pereira Lima e Profª Drª Maria Valéria Barbosa, e conta com o apoio de seis servidores técnico-administrativos. Essa composição revela uma organização que articula liderança acadêmica e suporte técnico, conferindo sustentação administrativa e política às ações desenvolvidas no âmbito das políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade na universidade (UNESP, 2026b).

No âmbito da institucionalização das políticas de acessibilidade, a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão da UNESP foi criada em 9 de dezembro de 2011, por meio da Portaria UNESP nº 850. Inicialmente vinculada à estrutura administrativa central da Universidade, passou, a partir de janeiro de 2023, a integrar a CAADI e, em abril de 2025, foi incorporada também à estrutura da PROADE, ampliando sua inserção estratégica no conjunto das políticas institucionais de inclusão.

A criação da Comissão vincula-se ao Programa “Ampliação e Diversificação do Acesso à Universidade”, integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNESP, especialmente no que se refere à ação destinada a assegurar às pessoas com deficiência condições de inclusão e acessibilidade ao ambiente universitário e aos seus recursos materiais e didáticos (UNESP, 2011).

Conforme estabelecido na Portaria nº 850/2011, compete à Comissão:

> Artigo 1º – Considerando o Programa “Ampliação e Diversificação do Acesso à Universidade”, constituinte do Plano de Desenvolvimento Institucional da Unesp-PDI, especificamente do que trata a ação descrita como “Assegurar às pessoas deficientes

> condições para a sua inclusão e acessibilidade ao ambiente universitário e seus recursos materiais e didáticos", fica instituída a Comissão Permanente de Acessibilidade da Unesp, cujos membros designados constam do Anexo a esta Portaria.
> Artigo 2º – A comissão terá como propósitos:
> § 1º – Realizar amplo diagnóstico das condições, das ações implementadas e das demandas existentes na Universidade, relacionadas com os diversos aspectos da acessibilidade.
> § 2º – Preparação de um Plano de Ações para consecução dos objetivos estabelecidos no PDI (Portaria Unesp 850, 2011, p.1-2).

No que se refere à sua composição atual, conforme disposto na Portaria UNESP nº 51, de 2025, a CPAI é presidida por Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (FC/Bauru) e conta com representantes de diferentes unidades e órgãos da Universidade, evidenciando seu caráter intersetorial. Integram a Comissão: Ana Maria Klein (CAADI/Reitoria), Andrea Cristina De Godoy Cardoso (ACI/Reitoria), Angelica Terezinha Carmo Rodrigues (FCL/Araraquara), Eduardo Galhardo (COPE), Edwa Maria Bucuvic (STS/Bauru), Flávia Graziela Moreira Passalacqua (FCL/Araraquara), Flávia Maria Bastos (CGB/Reitoria), Geraldo Majela Pessoa Tardelli (Assessoria Jurídica), Maria Del Pilar Taboada Sotomayor (PROPe), Márcia Lopes Reis (PROEC), Paula Rahal (PROPG), Paulo Fernando Jacintho de Souza (FM/Botucatu), Renato Eugênio da Silva Diniz (Vunesp), Rita de Cássia Bianchi (PROGRAD), Tiago Henrique Darroz (PROPEG) e Uilian Donizeti Vigentim (FCL/Araraquara) (UNESP, 2026c).

Atualmente, a atuação da CPAI se concretiza, sobretudo, por meio do levantamento e sistematização das demandas encaminhadas pelas Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão (CLAIs) de cada campus. Após análise nas instâncias locais, as demandas são submetidas à gestão, responsável pela administração e distribuição de recursos financeiros e materiais entre unidades universitárias, em conformidade com as necessidades identificadas. Esse fluxo demonstra uma organização que articula diagnóstico, planejamento e gestão de recursos, consolidando a acessibilidade como dimensão estruturante da política universitária.

7.4.2 A luta pela inclusão e acessibilidade e o surgimento do núcleo técnico de atenção psicossocial

A criação do Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPS), em 2018, na cidade de Bauru, constitui um marco significativo nas políticas institucionais da UNESP, ao consolidar uma proposta de atenção integral à saúde mental e psicossocial da comunidade universitária. Fundamentado em uma perspectiva interdisciplinar e preventiva, o NTAPS visa promover o bem-estar e a inclusão educacional, mediante ações que envolvem escuta qualificada, acolhimento, informação e fortalecimento dos vínculos acadêmicos.

O NTAPS foi constituído a partir de articulação envolvendo Faculdade de Ciências (FC), Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) e Faculdade de Engenharia (FEB), apoiada pela Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE) da UNESP. Sua criação insere-se no movimento de fortalecimento de ações voltadas à acessibilidade, reunindo diferentes expertises acadêmicas e técnicas em uma proposta colaborativa.

Embora tenha sua sede administrativa localizada no município de Bauru, o NTAPS possui caráter estratégico e atuação intercampi, prestando suporte técnico aos 34 campi da Universidade, distribuídos em 24 municípios do estado de São Paulo. Essa abrangência territorial evidencia a dimensão sistêmica do Núcleo, cuja atuação ultrapassa os limites locais para alcançar toda a estrutura multicampi da UNESP, conforme ilustrado no mapa a seguir:

Figura 1: Distribuição de campi da UNESP no estado de São Paulo



Fonte: Universidade Estadual Paulista (UNESP). Portal institucional, 2026.

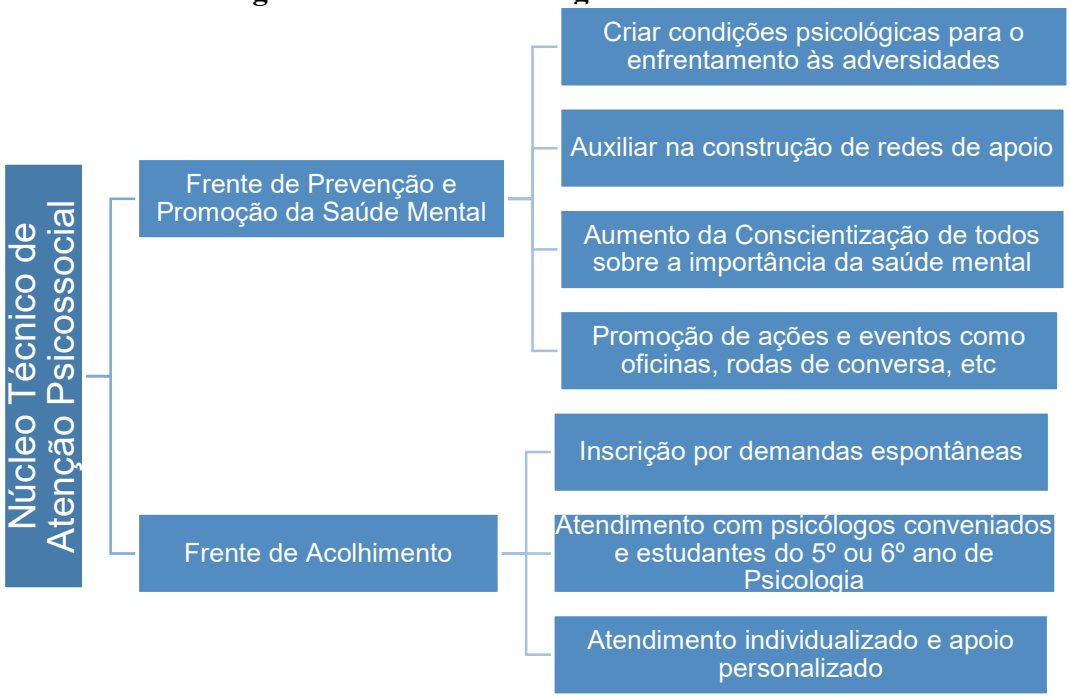
A figura 1 apresenta o mapa do estado de São Paulo em tom azul-escuro, com contorno branco, destacando as cidades que possuem unidades da UNESP. Sobre o mapa, círculos brancos com o logotipo da universidade em azul marcam os diferentes campi, acompanhados dos nomes das cidades em texto branco. No extremo oeste aparecem Rosana, Dracena, Presidente Prudente, Ilha Solteira e São José do Rio Preto. Mais ao centro e região noroeste estão Araçatuba, Tupã, Marília, Assis, Ourinhos e Bauru. Seguindo para a região central e nordeste, aparecem Jaboticabal, Araraquara, Franca, São João da Boa Vista e Rio Claro. Na região sul e sudeste do estado encontram-se Botucatu, Itapeva, Registro, Sorocaba, São Vicente, São Paulo, São José dos Campos e Guaratinguetá. Cada campus está indicado por um ponto circular com símbolo institucional, distribuído proporcionalmente à sua localização geográfica. A composição destaca a presença descentralizada da UNESP em diferentes regiões do estado.

Conforme aponta o Relatório Anual do Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (UNESP, 2024), atualmente o NTAPS é composto por mais de cem integrantes provenientes de distintas áreas do conhecimento, o NTAPS estruturou-se, inicialmente, em três frentes interdisciplinares de atuação: Prevenção, Promoção em Saúde Mental e Assistência Psicológica.

Ainda que interdependentes, tais frentes foram organizadas segundo uma lógica de complexidade progressiva, iniciando-se com ações preventivas e educativas, avançando para o acolhimento psicossocial e culminando no atendimento clínico individualizado. Essa organização refletia uma compreensão ampliada do cuidado, articulando promoção, prevenção e intervenção especializada no contexto universitário.

Em 2024, contudo, o Núcleo passou por um processo de reestruturação interna, que implicou a reorganização dessas frentes. As atividades anteriormente concentradas na Assistência Psicológica foram incorporadas às frentes de Prevenção e Promoção em Saúde Mental e de Acolhimento, redefinindo a distribuição das atribuições e conferindo maior integração às ações desenvolvidas. Atualmente, as competências do NTAPS encontram-se organizadas conforme apresentado no infográfico a seguir.

Infográfico 5: Estrutura Organizacional do NTAPS



Fonte: Elaborado pela autora

O infográfico 2 apresenta um organograma horizontal em tons de azul que descreve a estrutura e as ações do Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial. À esquerda, um retângulo vertical identifica o núcleo, do qual partem duas frentes de atuação. A primeira, posicionada no centro da imagem, é a Frente de Prevenção e Promoção da Saúde Mental, conectada a quatro caixas alinhadas à direita, cada uma contendo uma ação específica: “Criar condições psicológicas para o enfrentamento às adversidades”; “Auxiliar na construção de redes de apoio”; “Aumento da conscientização de todos sobre a importância da saúde mental”; e “Promoção de ações e eventos como oficinas, rodas de conversa, etc.”. A segunda frente, localizada abaixo, é a Frente de Acolhimento, ligada a três caixas à direita que descrevem suas funções: “Inscrição por demandas espontâneas”; “Atendimento com psicólogos conveniados e estudantes do 5º ou 6º ano de Psicologia”; e “Atendimento individualizado e apoio personalizado”. Toda a estrutura visual utiliza retângulos azuis com bordas brancas e setas conectivas que organizam de forma clara as áreas de atuação e seus respectivos serviços.

Tal estrutura revela o compromisso institucional com a promoção de uma cultura universitária inclusiva, em consonância com políticas educacionais que orientam o acesso e a permanência no ensino superior.

No âmbito da Frente de Prevenção e Promoção em Saúde Mental, em que vamos focar a investigação, foi instituído, em julho de 2023, o Apoio Pedagógico, que será analisado em capítulo próprio, além de outras importantes atuações mencionadas abaixo:

Infográfico 6: Atuação da Frente de Prevenção e Promoção da Saúde Mental



Fonte: Elaborado pela autora

O infográfico 3 apresenta um mapa mental que ilustra a atuação da Frente de Prevenção e Promoção da Saúde Mental da UNESP. No centro, há um retângulo azul-claro com o título “Frente de Prevenção e Promoção em Saúde Mental”. À esquerda desse núcleo central, um ramo denominado Ações Estratégicas se ramifica em seis tópicos dispostos verticalmente: “Rodas de Conversa”, “Palestras”, “Grupos de Estudo”, “Oficinas Diversas”, “Atendimentos Psicopedagógicos” e “Visitas às Unidades”. À direita, outro ramo identificado como Comunidade UNESP se divide em três grupos que representam o público atendido: “Estudantes”, “Servidores Técnico-Administrativos” e “Docentes”. A estrutura apresenta linhas orgânicas conectando os elementos, com tipografia simples e cores suaves, reforçando uma visão sistêmica das ações realizadas na promoção da saúde mental dentro da universidade.

A relevância desse núcleo ultrapassa a dimensão assistencial, configurando-se como estratégia institucional de democratização do ensino superior. Sua existência responde a uma demanda histórica pela efetivação de políticas de acessibilidade e inclusão nas universidades públicas, conforme já indicam estudos sobre a importância de sistemas de apoio permanentes.

Essa perspectiva reforça o papel do NTAPS enquanto estrutura de suporte coletivo e articulador de políticas de permanência que reconhecem a diversidade humana como valor central do projeto universitário.

Nessa mesma direção, Maria Teresa Mantoan (2010) já advertia que a verdadeira inclusão implica reorganizar a escola em função das necessidades de todos os estudantes, e não o contrário o que, transposto ao contexto universitário, demanda repensar práticas institucionais, pedagógicas e culturais que sustentam o ensino superior, afirmando também que no nível superior de ensino a Educação Especial:

> (...) está a serviço da promoção do acesso, da permanência e da participação efetiva dos alunos que constituem seu público; dá apoio aos processos seletivos e a organização de recursos a serem disponibilizados para garantir acessibilidade ao espaço físico e ao conhecimento. Ao implicar em ajustes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a educação especial alarga os horizontes do ensino superior e provocam mudanças que visam a inclusão de todos, sem exceção, em seus ambientes de estudo e trabalho (Mantoan, 2010, p.32).

Assim, o NTAPS se insere como um dispositivo de mediação institucional, capaz de tensionar as estruturas tradicionais da universidade e promover a transformação ética e política necessária à consolidação de um ambiente acadêmico plural, acessível e equitativo, sendo que referida experiência exemplifica a importância de políticas institucionais integradas e sustentáveis, que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência qualificada e a aprendizado significativo de todos os estudantes.

A articulação entre o cuidado psicossocial e o acompanhamento pedagógico revela-se como condição indispensável para o desenvolvimento de uma universidade comprometida com os direitos humanos, com a justiça social e com a promoção da educação inclusiva e consciente como princípio estruturante da vida acadêmica.

7.4.3 Apoio pedagógico como estratégia de permanência: a criação do apoio pedagógico na UNESP pelo NTAPS

Tendo em mente a necessidade de ações preventivas e educativas, no ano de 2023 a Frente de Prevenção e Promoção em Saúde Mental do NTAPS verificou a importância de realizar contratações para abranger outras especificidades de intervenção, entre elas a Psicopedagogia, com a seleção de duas estudantes da Pós-graduação, entre elas, a autora, para desempenhar o papel de Pesquisadoras.

Com uma equipe reduzida, a atuação psicopedagógica realizada pelo NTAPS assume papel central no acolhimento de pessoas com necessidades educacionais específicas ao possibilitar a escuta qualificada, a análise crítica das demandas e a construção de práticas institucionais de enfrentamento que favoreçam a inclusão, participação, permanência e conclusão de todos os estudantes na Universidade.

Nesta seção, pretende-se atender aos objetivos do estudo, ao analisar os registros que demarcam a atuação do grupo de apoio pedagógico do NTAPS, com a análise dos relatórios de 2023 e 2024, buscando compreender o fluxo de atendimentos, principais obstáculos vivenciados pelos estudantes e as possibilidades que emergem na promoção de uma universidade mais acessível, equitativa e humanizada.

7.4.3.1 Mapeamento das ações desenvolvidas ou vivenciadas pela autora

Abaixo segue um organograma demonstrando as principais ações realizadas pelo Grupo de Apoio Pedagógico.

Infográfico 7: Ações Realizadas pelo grupo de apoio pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora

O infográfico 7 apresenta uma linha do tempo horizontal composta por cinco etapas sequenciais representadas por grandes setas coloridas apontando para a direita. Cada etapa contém um ícone, um título e uma breve descrição.

A primeira etapa, à esquerda traz o título “Atendimento Psicopedagógico”, indicando a identificação de necessidades específicas e recomendações de acomodações. A segunda etapa, em azul-esverdeado apresenta o título “Visitas às Unidades”, com foco na identificação de barreiras. A terceira etapa, em verde, traz o título “Reuniões com Docentes, Coordenadores, Diretores”, enfatizando o trabalho colaborativo inclusivo. A quarta etapa, em verde-azulado, exibe o título “Formações Anticapacitistas”, destacando a oferta de cursos e formações para combater o capacitismo. A quinta e última etapa, em roxo, contém o título “Formações com Alunos Monitores”, descrevendo orientações específicas sobre as atribuições esperadas. Toda a composição tem estilo limpo, com cores suaves e setas que conectam as fases de forma contínua, sugerindo fluxo de trabalho organizado e progressivo.

7.4.3.2 Fluxo de atendimento do apoio pedagógico

No âmbito da Política de Acessibilidade e Inclusão da UNESP, o fluxo institucional para solicitação de avaliação e eventual monitoria inicia-se a partir da demanda do próprio estudante. Aquele que identifica a necessidade de apoio pedagógico deve preencher o requerimento de solicitação de avaliação para necessidades educacionais específicas, anexando, quando houver, documentação comprobatória pertinente, e encaminhá-lo à Vice-Direção de sua unidade. Os formulários e orientações correspondentes encontram-se disponíveis na página institucional destinada às solicitações de inclusão[15] ou podem ser obtidos diretamente junto à CLAI.

Na etapa subsequente, compete à Vice-Direção da unidade formalizar o encaminhamento da solicitação por meio do preenchimento de formulário eletrônico específico[16]. Nesse procedimento, devem ser anexados o ofício previamente preenchido e assinado pelo estudante, bem como os documentos comprobatórios eventualmente apresentados. Ressalta-se que o referido formulário deve ser preenchido exclusivamente pela instância administrativa responsável, a fim de assegurar a legitimidade do encaminhamento e a adequada tramitação institucional da demanda junto à CPAI.

Com o objetivo de sistematizar e tornar mais inteligível o percurso institucional descrito, apresenta-se, a seguir, um infográfico que sintetiza as principais etapas do fluxo de atendimento do apoio pedagógico no âmbito da UNESP. A representação visual permite

[15] UNESP – Universidade Estadual Paulista. Inclusão – Solicitações. Disponível em: *https://www2.unesp.br/portal#!/inclusao/solicitacoes/*.
[16] Formulário online: *Solicitação/coleta de dados sobre* Disponível em: https://forms.gle/4vL7jQK5kXsfSsAD9. Acesso em: 21 fev. 2026.

compreender, de forma integrada, a sequência de procedimentos, desde a identificação da necessidade pelo estudante até a elaboração do relatório técnico, evidenciando a articulação entre instâncias administrativas e pedagógicas no atendimento às demandas de inclusão.

Infográfico 8: Fluxo de atendimento do apoio pedagógico na UNESP



Fonte: Elaborado pela autora

Após o envio formal da solicitação, as informações chegam automaticamente apoio pedagógico, responsável pelo atendimento inicial da demanda e agendamento de entrevista. Nesse momento, realiza-se uma triagem com o objetivo de verificar se se trata do primeiro atendimento do estudante ou de acompanhamento já iniciado. Nos casos de ingresso inicial no serviço, a demanda é distribuída de forma equitativa entre as profissionais da equipe; quando o estudante já se encontra em acompanhamento, o atendimento permanece sob a responsabilidade da psicopedagoga que vinha conduzindo o caso, assegurando a continuidade e a coerência do processo interventivo.

No atendimento inicial, realiza-se uma entrevista de caráter acolhedor e diagnóstico, com o objetivo de promover escuta qualificada e reunir informações essenciais à compreensão da demanda apresentada. Nesse momento, busca-se conhecer a existência, ou não, de diagnóstico formal, o contexto em que a avaliação foi realizada e de que modo isso repercute

na vivência acadêmica do estudante, considerando aspectos relacionados ao processo de apropriação de saberes, à organização dos estudos e à participação nas atividades universitárias.

De forma articulada a essa investigação, são explorados elementos do histórico médico e familiar, bem como as condições atuais de moradia e suporte social, identificando se o estudante reside com a família, sozinho ou em república, por exemplo, a fim de identificar a rede de apoio extrainstitucional disponível. Essa análise contextual ampliada possibilita compreender fatores que podem potencializar ou dificultar seu percurso formativo, subsidiando a definição de encaminhamentos e práticas de acompanhamento coerentes com a Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade.

Após a etapa de entrevista e análise contextual, procede-se ao mapeamento das barreiras que incidem sobre o percurso acadêmico do estudante, considerando dimensões pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e estruturais. Esse diagnóstico não se restringe à identificação de dificuldades individuais, mas busca compreender as condições institucionais que podem estar produzindo ou agravando obstáculos à participação plena.

A partir desse levantamento, são delineadas formas de enfrentamento que podem envolver diferentes ações articuladas, tais como visitas técnicas aos espaços acadêmicos, reuniões com coordenações de curso, docentes e equipes técnicas, além da realização de formações com perspectiva anticapacitista e orientações específicas aos alunos monitores. Dessa maneira, o atendimento ultrapassa a dimensão individual e assume caráter institucional, promovendo intervenções que visam à transformação das condições de acessibilidade no âmbito universitário.

Concluídas as etapas de entrevista e mapeamento das barreiras, é elaborado relatório técnico contendo a sistematização das informações coletadas e a indicação de encaminhamentos pertinentes.

O Relatório de Avaliação de Necessidades Educacionais Específicas constitui o documento técnico que formaliza a análise realizada pelas profissionais do Grupo de Apoio Pedagógico vinculado à PROADE/CPAI. Elaborado após a etapa de entrevista, mapeamento das barreiras e definição de encaminhamentos, o relatório sistematiza as informações coletadas e orienta as medidas institucionais a serem adotadas. Uma vez aprovadas as indicações de monitoria ou outras recomendações específicas, a PROADE encaminha o documento às unidades requisitantes, assegurando a oficialização das providências deliberadas.

O documento inicia-se com a identificação da avaliadora responsável, incluindo seus

contatos institucionais e a data da avaliação, conferindo legitimidade técnica e rastreabilidade ao processo. Em seguida, são registrados os dados do/a estudante assistido/a — nome, RA, curso, unidade e campus — garantindo a adequada identificação acadêmica. A seção destinada à descrição do caso apresenta a síntese da situação analisada, contemplando elementos relevantes do percurso formativo, das barreiras identificadas e das necessidades observadas.

Na sequência, o relatório detalha o Plano de Apoio Pedagógico a ser desenvolvido, especificando objetivo geral, objetivos específicos e etapas de execução. Esse planejamento pode envolver tanto a atuação de monitor/a quanto orientações direcionadas a docentes e coordenação de curso, reforçando o caráter articulado da intervenção. O parecer técnico explicita, de forma fundamentada, se há necessidade de concessão de monitoria, com acompanhamento do/a discente em aulas, estudos e espaços do campus, ou se a demanda requer apenas ações pedagógicas específicas no âmbito do curso.

Por fim, a seção de Manifestação da PROADE formaliza a decisão administrativa quanto à autorização do suporte, quando aplicável, estabelecendo os procedimentos para viabilização da bolsa de monitoria. Nessa etapa, são indicadas orientações operacionais, como o preenchimento de formulário eletrônico para cadastro do monitor selecionado, as condições para liberação de pagamento e a observância da vigência compatível com o período letivo, vedando pagamentos retroativos. Encerrado com identificação institucional e canais de contato, o relatório consolida-se como instrumento técnico-administrativo que articula avaliação, planejamento e execução das ações de apoio pedagógico, materializando a Política de Acessibilidade e Inclusão no âmbito universitário.

Nesse documento, são apresentadas sugestões de atuação e ações institucionais que podem variar conforme a especificidade da demanda, contemplando, por exemplo, a concessão de aluno monitor, a realização de visitas técnicas, bem como a promoção de reuniões com o corpo docente e coordenação de curso.

Essas reuniões têm por finalidade estabelecer alinhamento estratégico e fomentar o trabalho colaborativo entre os diferentes atores institucionais, assegurando que as medidas propostas sejam implementadas de forma articulada e coerente com a Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade. Desse modo, o relatório não apenas formaliza o atendimento realizado, mas orienta intervenções que visam à efetivação de condições mais equânimes de participação acadêmica.

Assim, observa-se uma ampla atuação que busca abarcar todas as frentes necessárias à verdadeira inclusão de todos os estudantes, garantindo além de acesso, condições mínimas de

participação, permanência e conclusão na Universidade.

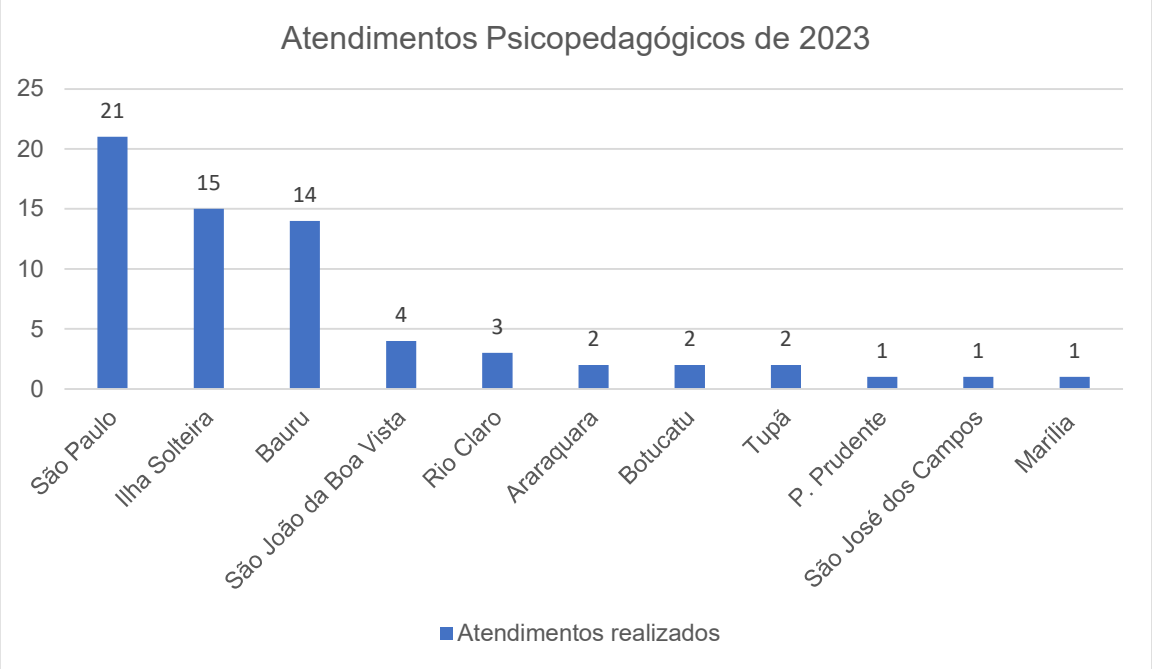
7.4.3.3 A atuação das psicopedagogas na UNESP em 2023: Uma leitura a partir dos relatórios da CPAI e do NTAPS

Mesmo contando com o reduzido número de duas psicopedagogas pesquisadoras vinculadas ao quadro, bem como que os atendimentos se iniciaram apenas no mês de julho, no ano de 2023, o Apoio pedagógico prestou atendimento a mais de sessenta estudantes com necessidades educacionais específicas, com a elaboração de relatórios e solicitação de ajustes pedagógicos e metodológicas necessárias a uma melhora no desempenho acadêmico e saúde mental dos estudantes.

Referida atuação do NTAPS, bem como outras demandas relacionadas à Inclusão na universidade, foram realizadas em parceria contínua com a CPAI.

Os gráficos 1 e 2 que seguem, foram elaborados com base nas informações presentes nos Relatórios Anuais da CPAI e NTAPS do ano de 2023 e demonstra os casos atendidos pelas psicopedagogas, tanto os que foram concluídos quanto os que finalizaram 2023 em andamento. Ao total foram 62 casos finalizados e 4 ainda em andamento ao final de 2023, sendo que os 04 casos em andamento eram os 4 da unidade de São João da Boa Vista (UNESP,2023).

Gráfico 1: Atendimentos Psicopedagógicos realizados em 2023



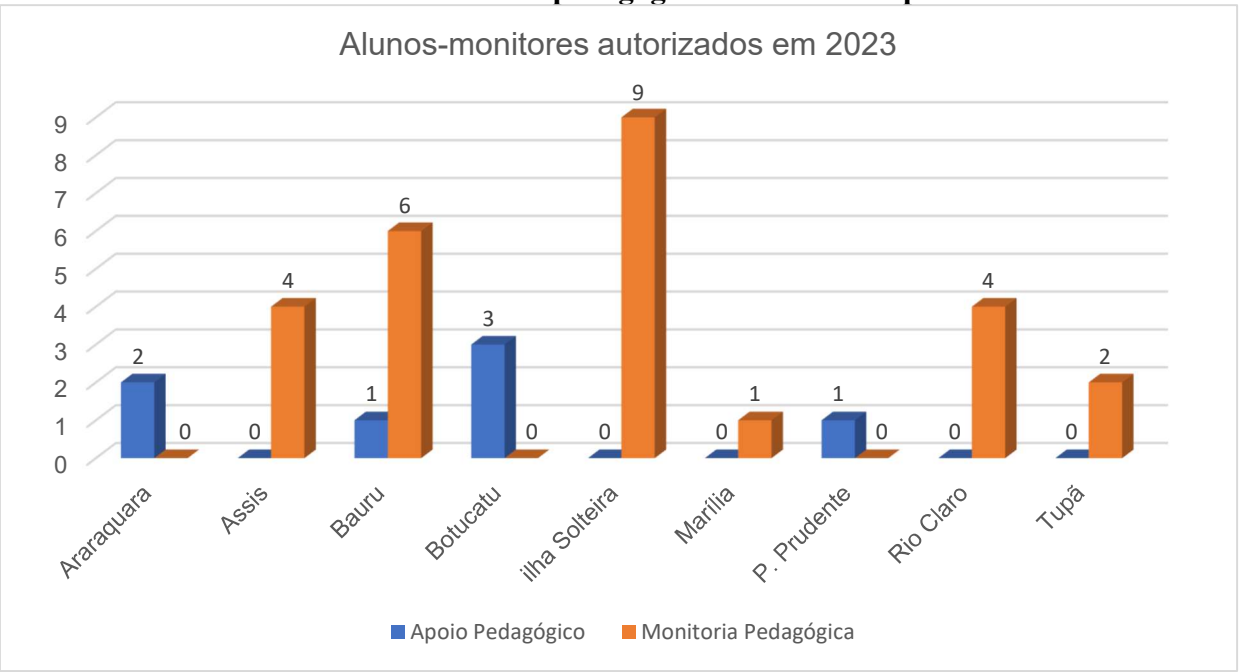
Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 1 apresenta um conjunto de barras verticais que ilustram o número de atendimentos psicopedagógicos realizados em diferentes campi no ano de 2023. No eixo horizontal, aparecem os nomes dos campi, e no eixo vertical, a quantidade de atendimentos, variando de 0 a 25. A barra mais alta corresponde ao campus São Paulo, com 21 atendimentos. Em seguida, Ilha Solteira registra 15 atendimentos e Bauru, 14. São João da Boa Vista apresenta 4 atendimentos; Rio Claro, 3; Araraquara, Botucatu e Tupã, cada um com 2 atendimentos. Por fim, Presidente Prudente, São José dos Campos e Marília registram 1 atendimento cada. Todas as barras são exibidas na cor azul, e uma legenda na parte inferior identifica o dado apresentado como “Atendimentos realizados”. O título, posicionado acima do gráfico, informa: “Atendimentos Psicopedagógicos de 2023”

Tais informações se referem aos atendimentos individualizados com estudantes público da Educação Especial, consistente em entrevista inicial para mapeamento de eventuais barreiras e enfrentamento institucional, seguido de Relatório detalhado com propostas de ajustes pedagógicos que visam a melhoria da experiência universitária, diminuição de evasão e garantia concreta de permanência na Universidade em condições dignas e justas às necessidades específicas de cada estudante.

Dos atendimentos mencionados acima, 36 foram convertidos em Apoio Pedagógico Especializado, prestado por discentes da pós-graduação, ou Monitoria Pedagógica, prestada por estudantes da graduação, conforme se verifica pelo gráfico abaixo:

Gráfico 2: Atendimentos Psicopedagógicos Distribuídos por Unidade



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 2 é representado em barras verticais intitulado “Alunos-monitores autorizados em 2023”. No eixo horizontal estão listados os campi: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e Tupã. Cada campus apresenta duas barras: uma azul, representando Apoio Pedagógico, e uma laranja, representando Monitoria Pedagógica. Os valores exibidos em cada barra são: Araraquara — 2 monitores de apoio pedagógico e 0 de monitoria; Assis — 0 de apoio e 4 de monitoria; Bauru — 1 de apoio e 6 de monitoria; Botucatu — 3 de apoio e 0 de monitoria; Ilha Solteira — 0 de apoio e 9 de monitoria; Marília — 1 de apoio e 0 de monitoria; Presidente Prudente — 1 de apoio e 0 de monitoria; Rio Claro — 0 de apoio e 4 de monitoria; Tupã — 0 de apoio e 2 de monitoria. As barras laranjas predominam em quantidade na maioria dos campi, enquanto as barras azuis são menos frequentes e apresentam números mais baixos. A legenda, localizada na parte inferior, identifica as cores correspondentes aos dois tipos de monitoria.

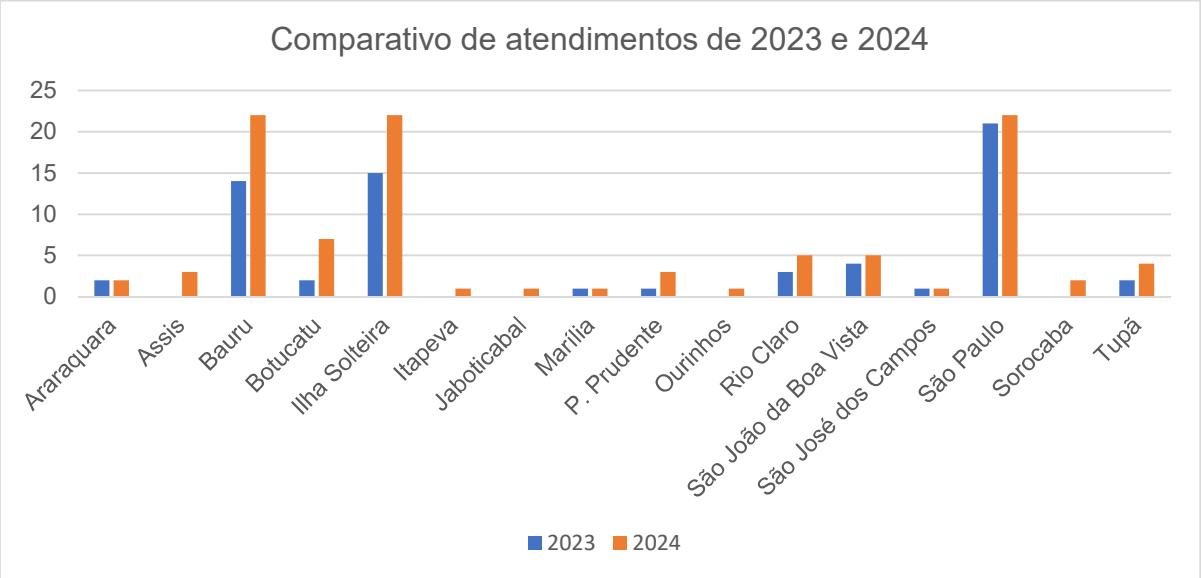
Desta forma, verifica-se que dos 66 estudantes atendidos em 2023, 33 deles tiveram acesso a aluno monitor, nas modalidades de apoio pedagógico especializado ou monitoria pedagógica, sendo que nos casos restantes houve a recomendação de outros ajustes razoáveis, tais como extensão de tempo de prova, realização de prova em sala separada, entre outras que visem a diminuição de barreiras e de sofrimento mental.

7.4.3.4 Apoio psicopedagógico na UNESP em 2024: avanços e desafios a partir dos relatórios da CPAI e do NTAPS

Sinal da relevância e importância da atuação do Grupo de Apoio Pedagógico é o fato de que, durante o ano de 2024 foram realizados 102 atendimentos individualizados, entre acompanhamento de estudantes que já vinham sendo atendidos ou atendimento a novas demandas pela equipe de psicopedagogas, sendo que neste ano foram concedidos 65 auxílios de Apoio Pedagógico de pós-graduação ou Monitoria Pedagógica de graduação.

O gráfico abaixo realiza um comparativo entre os atendimentos de 2023, na cor azul, e atendimentos de 2024, na cor laranja, demonstrando um aumento de 54% no número de atendimentos realizados, sendo que referidas informações foram extraídas dos Relatórios Anuais da CPAI e NTAPS dos anos de 2023 e 2024.

Gráfico 3: Comparativo de atendimentos nos anos de 2023 e 2024



Fonte: Elaborado pela autora

A imagem apresenta um gráfico de barras verticais intitulado “Comparativo de atendimentos de 2023 e 2024”. No eixo horizontal, aparecem os nomes dos campi da UNESP: Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, Itapeva, Jaboticabal, Marília, Presidente Prudente, Ourinhos, Rio Claro, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Paulo, Sorocaba e Tupã. Cada campus exibe duas barras: uma azul representando o ano 2023 e uma laranja representando 2024. Os valores variam amplamente entre os campi. Entre os maiores números, destacam-se Ilha Solteira, com cerca de 15 atendimentos em 2023 e 22 em 2024;

Botucatu, com aproximadamente 14 em 2023 e 22 em 2024; São Paulo, com cerca de 20 em 2023 e 21 em 2024; e Sorocaba, com valores próximos a 4 em 2023 e 22 em 2024. Outros campi apresentam números menores, variando entre 0 e 5 atendimentos nos dois anos. A legenda, posicionada na parte inferior, identifica as cores correspondentes a cada ano. Em que pese o aumento significativo, verifica-se que apenas cinco novas unidades buscaram atendimento em 2024, quais sejam, Assis, Itapeva, Jaboticabal, Ourinhos e Sorocaba, demonstrando a necessidade de trabalho intenso de divulgação dos serviços realizados.

Além do aluno monitor, referidos atendimentos resultaram nas mais variadas solicitações de ajustes pedagógicos e metodológicos, tais como realização de provas em salas separadas, prova oral ou com apoio de leitura, extensão de tempo para realização da prova ou gravações de aulas para auxiliar nos estudos, por exemplo.

Os relatórios institucionais de 2023 e 2024, elaborados pela CPAI e NTAPS subsidiaram a análise apresentada, registrando de forma sistemática as demandas de inclusão existentes nos diferentes campi, evidenciando recorrências e especificidades em cada unidade.

Ambos os documentos ressaltam a relevância do apoio pedagógico como mediador entre estudantes, docentes e gestão universitária, apontando que, ao lado do mapeamento das dificuldades, emergem práticas inovadoras e colaborativas voltadas à promoção do pertencimento e da inclusão.

A reestruturação administrativa, que transferiu a vinculação das psicopedagogas do NTAPS para a CPAI no início de 2025 e, mais recentemente, para a nova PROADE, simboliza um passo decisivo na consolidação de uma política universitária de caráter sistêmico, voltada à garantia de condições equitativas de permanência e aprendizado.

Essa mudança reflete o reconhecimento de que o atendimento às diferenças não pode estar circunscrito a iniciativas isoladas, mas deve integrar o planejamento estratégico da universidade, em diálogo com os princípios do modelo social da deficiência e com o direito ao Atendimento Educacional Especializado no ensino superior, reafirmando o compromisso ético e político da universidade com uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

7.4.3.5 Comparativo de matrículas de estudantes público com os atendimentos realizados em 2023 e 2024

Para além da distribuição dos auxílios concedidos, torna-se necessário dimensionar o universo potencial de estudantes que compõem o público da política institucional de acessibilidade. Nesse sentido, apresenta-se, a seguir, gráfico extraído do Relatório Anual da

Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI) referente ao ano de 2023, que registra 497 estudantes ingressantes identificados por tipo de deficiência, conforme dados do Censo do Sisgrad. A incorporação desse panorama mais amplo permite analisar a relação entre o contingente de estudantes que ingressam na universidade e aqueles que efetivamente acessam os dispositivos de apoio pedagógico e monitoria, contribuindo para uma leitura mais precisa acerca do alcance, da capilaridade e dos desafios de implementação da política de permanência na UNESP.

Tabela 2: Ingressantes público da Educação Especial de 2023

Tipo de deficiência	Nº de estudantes
Cegueira	4
Visão Subnormal	16
Surdez	4
Deficiência Auditiva	26
Deficiência Física	48
Surdocegueira	0
Deficiência Múltipla	45
Deficiência Intelectual	15
Altas habilidades	64
Outras deficiências:	167
Transtorno espectro autista	99
Outras síndromes	9
Total de alunos	**497**

Fonte: relatório de gestão CPAI 2023

A comparação entre os 497 estudantes ingressantes identificados pelo Censo do Sisgrad em 2023 e os 66 atendimentos psicopedagógicos realizados no mesmo período evidencia um descompasso significativo entre o contingente potencial de estudantes público da Educação Especial e aqueles que efetivamente acessaram os dispositivos de apoio institucional. Ainda que nem todos os ingressantes demandem acompanhamento especializado imediato, a diferença numérica sugere que parte considerável desse público pode não estar sendo alcançada pelos serviços disponíveis.

Para compreender a dimensão da demanda potencial por apoio pedagógico no ano de 2024, apresenta-se, a seguir, gráfico extraído do Relatório Anual da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI), com base nos dados do Censo do Sisgrad. O levantamento registra 178 estudantes ingressantes na graduação identificados com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, distribuídos conforme o tipo declarado. A explicitação desse contingente permite situar, em termos quantitativos, o público que passa a integrar a Universidade e que, em maior ou menor medida, poderá demandar ajustes razoáveis, acompanhamento pedagógico ou outras medidas institucionais de permanência, constituindo referência fundamental para a análise dos atendimentos realizados ao longo do período.

Tabela 3: Ingressantes público da Educação Especial de 2024

Tipo de Deficiência	nº de estudantes
Cegueira	2
Visão Submormal	6
Surdez	0
Deficiência Auditiva	6
Deficiência Física	6
Surdocegueira	0
Deficiência Múltipla	14
Deficiência Intelectual	4
Altas habilidades	16
Outras deficiências	47

Fonte: relatório de gestão CPAI 2024

À luz desse contingente de estudantes ingressantes identificados no Censo do Sisgrad, a atuação do Grupo de Apoio Pedagógico em 2024 revela-se particularmente significativa. Ao longo do referido ano, foram realizados 102 atendimentos individualizados, contemplando tanto o acompanhamento de estudantes já assistidos quanto o acolhimento de novas demandas encaminhadas à equipe de psicopedagogas. Desse total, 65 resultaram na concessão de auxílios nas modalidades de Apoio Pedagógico de pós-graduação ou Monitoria Pedagógica de

graduação, evidenciando a materialização concreta dos dispositivos de permanência previstos na política institucional.

A fim de compreender a evolução do contingente de estudantes com deficiência na Universidade ao longo do tempo, apresenta-se, a seguir, série histórica elaborada com base nos dados do Censo do Sisgrad, contemplando o período de 2010 a 2023. A tabela sistematiza o total de alunos matriculados, o número de estudantes com deficiência registrados em cada ano e a relação percentual entre esses dois indicadores.

Tabela 4: Estudantes público da Educação Especial matriculados de 2010 a 2023

Ano de ingresso	Total de alunos matriculados	Total de alunos com deficiência	Relação entre o nº de alunos com deficiência e o total
2010	36204	255	0,7
2011	36638	436	1,19
2012	36527	680	1,86
2013	37901	945	2,49
2014	37561	1050	2,8
2015	39141	987	2,52
2016	40742	921	2,26
2017	40694	770	1,89
2018	40785	684	1,68
2019	40426	580	1,43
2020	39754	550	1,38
2021	41510	563	1,36
2022	38774	533	1,37
2023	37301	497	1,38

Fonte: relatório de gestão CPAI 2023

A análise longitudinal desses dados permite identificar oscilações no processo de autodeclaração e registro institucional, revelando possíveis situações de subnotificação e desigualdades na disseminação das informações entre os campi, posto que evidencia variações significativas no número de estudantes com deficiência que responderam ao Censo

do Sisgrad ao longo dos anos, revelando oscilações que não parecem decorrer exclusivamente de mudanças demográficas.

Observa-se um crescimento contínuo entre 2010 e 2014, período em que o percentual de estudantes com deficiência em relação ao total de matriculados atinge seu ápice (2,8%), seguido de redução gradual nos anos subsequentes. Em 2023, o registro de 497 estudantes, correspondendo a 1,38% do total de matriculados, aproxima-se dos índices verificados entre 2019 e 2022, mas mantém-se consideravelmente inferior aos percentuais observados na primeira metade da década. Não foi possível incluir o número total de estudantes matriculados na UNESP em 2024, posto que referida informação não consta em nenhum instrumento oficial, mas a discrepância suscita reflexão acerca dos critérios de autodeclaração, das dinâmicas de preenchimento do censo institucional e da própria cultura de identificação da deficiência no ambiente universitário.

A variação pode indicar não necessariamente diminuição real do público, mas possíveis mudanças nos fluxos de registro, no grau de informação dos estudantes sobre a importância da declaração ou mesmo receios relacionados à exposição de sua condição.

Assim, os dados reforçam a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de coleta, monitoramento e sensibilização institucional, de modo a garantir maior fidedignidade estatística e efetividade no planejamento das políticas de acessibilidade e permanência.

7.4.3.6 Visitas técnicas como enfrentamento às barreiras à acessibilidade

No contexto da Política de Acessibilidade e Inclusão da UNESP, as visitas técnicas constituem instrumento fundamental para o mapeamento e a identificação qualificada das barreiras que incidem sobre a trajetória acadêmica dos estudantes. Ao possibilitar a observação direta dos espaços, das rotinas e das práticas pedagógicas, essas visitas ampliam a compreensão das condições concretas em que se materializam obstáculos de natureza arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal.

Mais do que uma verificação pontual de infraestrutura, as visitas técnicas configuram-se como estratégia diagnóstica integrada, articulando análise ambiental, diálogo com gestores, docentes e equipes técnicas, e escuta das demandas apresentadas. Esse movimento permite deslocar a compreensão da acessibilidade do plano exclusivamente normativo para o plano da realidade institucional, favorecendo intervenções fundamentadas em evidências e alinhadas ao princípio da igualdade material.

Desse modo, o mapeamento realizado in loco qualifica o planejamento das ações e

fortalece a dimensão preventiva e estruturante da política universitária de inclusão. Abaixo seguem fotos do acervo pessoal da pesquisadora, demonstrando algumas barreiras encontradas nessas visitas técnicas durante sua atuação no Grupo de Apoio Pedagógico, apenas a título de exemplificação.

Figura 2: Porta com dupla abertura e piso tátil levando para o meio das portas



Fonte: Acervo Pessoal

A figura 2 mostra a entrada de um prédio com piso externo cinza e uma faixa de piso tátil direcional amarelo conduzindo até a porta. O piso tátil segue em linha reta e, próximo à porta, forma um “T”, indicando mudança de direção. A porta de entrada dupla, com estrutura metálica cinza e folhas de vidro transparente, estando aberta apenas uma das portas, o que dificulta a passagem para quem estiver se orientando pelo piso tátil

A figura evidencia inadequações relevantes no que se refere à acessibilidade, especialmente quanto à implantação do piso tátil. Observa-se que a faixa direcional conduz diretamente a uma porta que se encontra parcialmente aberta, criando uma situação de risco para pessoas com deficiência visual que utilizam o piso como referência de deslocamento. O

direcionamento conduzido a um obstáculo físico, no caso, a folha da porta, pode provocar colisões, comprometendo a segurança e descaracterizando a função orientadora do recurso.

Ademais, nota-se a presença de um pequeno desnível na transição entre a área externa e o interior do edifício, configurando um degrau que não está devidamente sinalizado nem tratado como rampa ou superfície nivelada. Ainda que de baixa altura, esse desnível representa barreira arquitetônica tanto para pessoas com mobilidade reduzida quanto para usuários de cadeira de rodas, contrariando os princípios de desenho universal e as normativas técnicas de acessibilidade, que preveem trajetos contínuos, seguros e livres de obstáculos.

Figura 3: Grade de drenagem



Fonte: Acervo Pessoal

A figura evidencia inadequações importantes relacionadas à circulação segura e à acessibilidade do percurso. Observa-se a presença de grelhas de drenagem com perfurações circulares de diâmetro significativo, instaladas ao longo da faixa de circulação, sem qualquer sinalização tátil ou tratamento que minimize riscos. Esse tipo de superfície pode comprometer a estabilidade de pessoas com mobilidade reduzida, especialmente aquelas que utilizam bengalas, muletas ou andadores, cujas ponteiras podem se encaixar nos orifícios, ocasionando tropeços ou quedas. Do mesmo modo, usuários de cadeira de rodas podem enfrentar

dificuldades de deslocamento em razão da irregularidade do piso e do possível travamento das rodas menores.

Além disso, percebe-se a existência de fissuras, desníveis e bordas irregulares entre as placas de concreto adjacentes, configurando obstáculos adicionais à circulação contínua e segura. A ausência de rota acessível claramente definida e nivelada contraria os princípios do desenho universal e as normativas técnicas de acessibilidade, que preveem superfícies firmes, estáveis, antiderrapantes e sem aberturas que possam representar risco. Assim, a situação retratada revela barreiras arquitetônicas que não apenas dificultam o deslocamento autônomo, mas também expõem os usuários a potenciais acidentes.

Figura 4: Bebedor de coluna



Fonte: Acervo Pessoal

A figura 4 mostra um bebedouro metálico de coluna, instalado diretamente no chão em um ambiente interno com piso de cimento liso e paredes de bloco pintadas de branco. O bebedouro é estreito, de formato retangular vertical, com acabamento em aço inox. No topo, há duas torneiras acionáveis para jato de água, voltadas para frente.

Além das inadequações relacionadas à altura e à ausência de espaço para aproximação frontal, observa-se que o modelo de bebedouro exige acionamento manual por meio de

torneiras superiores, demandando força e coordenação motora fina para seu funcionamento. Esse tipo de mecanismo pode representar obstáculo significativo para pessoas com limitações nos membros superiores, comprometimento de força muscular, dificuldades de preensão ou alterações motoras decorrentes de condições neurológicas. A necessidade de manter o acionamento contínuo enquanto se posiciona para beber também exige coordenação simultânea, o que pode dificultar o uso autônomo.

Existem, contudo, modelos de bebedouros com acionamento lateral por alavanca ou botão de pressão ampliado, que requerem menor esforço físico e permitem uso mais intuitivo e acessível. Esses dispositivos favorecem o princípio do desenho universal ao possibilitar o acionamento com o antebraço, cotovelo ou mesmo com menor força manual, ampliando a autonomia e reduzindo barreiras funcionais. Assim, a escolha do equipamento revela-se elemento determinante na promoção de condições equitativas de acesso aos recursos disponíveis no ambiente universitário.

Figura 5: Caminho sem acessibilidade



Fonte: Acervo Pessoal

A figura mostra uma ampla área externa de terra batida, utilizada como estacionamento improvisado. O solo é irregular, com pedras soltas e trechos acidentados, dificultando a circulação de pedestres e impossibilitando o acesso seguro de pessoas com deficiência. À esquerda, há cones de trânsito encapados com plástico amarelo, além de uma pequena estrutura de madeira e tijolos que parece estar sendo usada para sinalização ou obra. Sobre essa estrutura, vê-se uma caixa de papelão. Mais ao fundo, alguns carros estão estacionados em diferentes direções. No centro da figura, destaca-se uma grande tenda laranja montada sobre o terreno, com formato cônico.

A figura evidencia uma situação preocupante no que se refere à acessibilidade ao espaço acadêmico, especialmente considerando que a tenda visível ao fundo funciona como sala de aula. O acesso até esse ambiente ocorre por meio de terreno predominantemente de terra batida e cascalho, com superfície irregular, desnivelada e sem qualquer rota acessível definida. A ausência de pavimentação adequada, de faixa contínua e estável de circulação e de sinalização compromete a segurança e a autonomia de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida.

Esse tipo de solo dificulta significativamente o deslocamento de usuários de cadeira de rodas, cujas rodas podem afundar ou travar em áreas de cascalho solto, além de representar risco de tropeços para pessoas com deficiência visual ou que utilizam bengalas, muletas e andadores. Em dias de chuva, a tendência é que o terreno se torne ainda mais instável e escorregadio, agravando as barreiras existentes. Assim, ao situar uma sala de aula em área cujo acesso não apresenta condições mínimas de rota acessível, configura-se obstáculo arquitetônico que compromete o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência, contrariando os parâmetros técnicos e normativos que orientam a promoção de ambientes educacionais inclusivos.

A realização da visita técnica decorreu de articulações prévias entre psicopedagogas, estudante, Vice-Direção e equipe técnica da unidade, que, a partir das demandas apresentadas, identificaram a necessidade de mapeamento in loco das barreiras existentes. Após escuta inicial do discente, a psicopedagoga responsável dialogou com ele para compreender os pontos mais sensíveis de sua rotina acadêmica e, em conjunto, definiu-se data em que pudesse estar presente, assegurando sua participação ativa no processo de identificação dos obstáculos que impactavam diretamente sua vivência universitária.

Na data agendada, a atividade teve início com reunião preliminar junto à Vice-Direção e à equipe técnica, ocasião em que foram retomados os objetivos da visita e os aspectos já sinalizados. Em seguida, realizou-se percurso pela unidade acompanhado pelo estudante, que

indicou, a partir de sua experiência concreta, os espaços e situações mais problemáticos. Ao término do dia, promoveu-se nova reunião com a gestão e a equipe técnica para socialização das observações realizadas e discussão de possíveis encaminhamentos.

Nos dias subsequentes, procedeu-se à elaboração de relatório técnico detalhado, sistematizando as barreiras identificadas e apresentando recomendações fundamentadas, de modo a subsidiar intervenções alinhadas à Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade.

Esse movimento evidencia que a promoção da acessibilidade ultrapassa a dimensão normativa e se concretiza na escuta ativa, na observação do cotidiano e na construção coletiva de soluções. Ao envolver estudante, gestão e equipe técnica em um processo articulado de identificação e enfrentamento de barreiras, a visita técnica fortalece a corresponsabilidade institucional e reafirma o compromisso da UNESP com a efetivação da igualdade material e com a consolidação de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo.

7.4.3.7 Reuniões institucionais como estratégia de implementação da Política de Acessibilidade e Inclusão

Para além das visitas técnicas, a atuação das psicopedagogas compreende a realização de reuniões presenciais e remotas com diferentes unidades acadêmicas e administrativas. A necessidade desses encontros é, em geral, delineada a partir dos relatos colhidos na entrevista inicial e do diagnóstico das barreiras identificadas, especialmente quando se evidenciam demandas que requerem orientações pedagógicas específicas, construção de práticas individualizadas ou maior articulação entre os profissionais que acompanham o discente.

Nesses casos, as reuniões configuram espaço de trabalho colaborativo, possibilitando tanto o alinhamento de condutas quanto a coleta de informações adicionais sobre o desempenho acadêmico, a rotina e a realidade vivenciada pelo estudante.

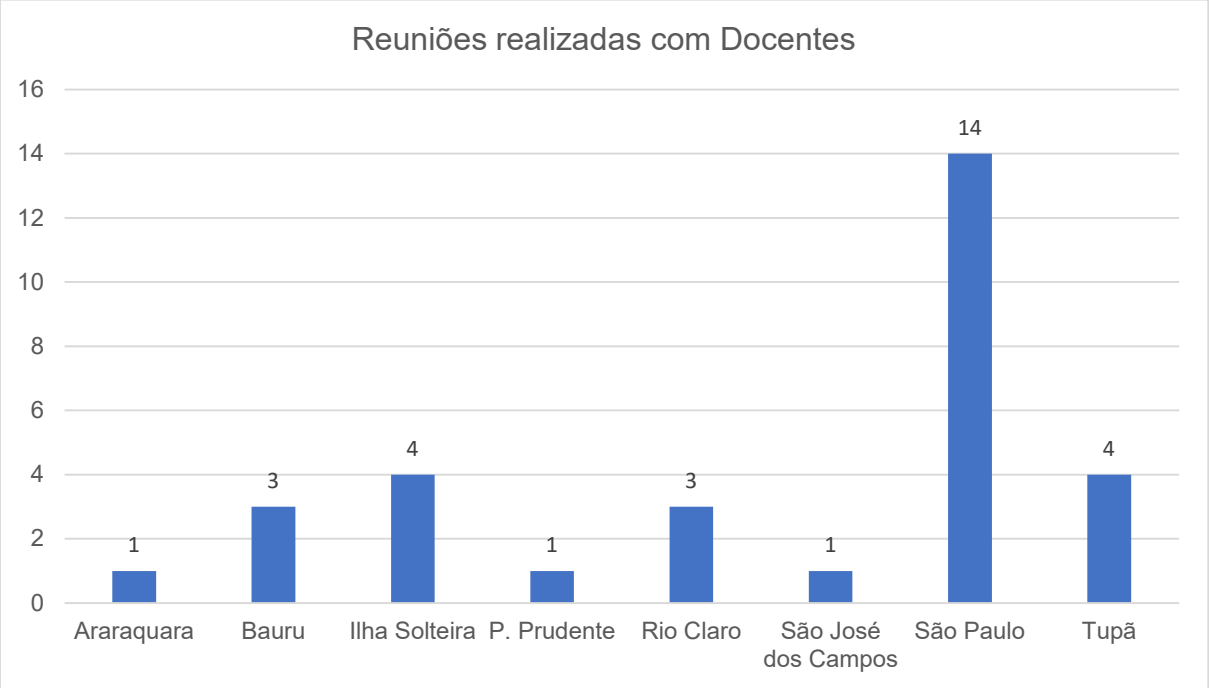
Além do manejo de casos específicos, esses encontros também se constituem como momentos formativos, nos quais são promovidas reflexões anticapacitistas, orientações acerca das políticas internas da UNESP relacionadas à acessibilidade e inclusão, bem como esclarecimentos sobre os marcos legais vigentes.

Dessa forma, as reuniões assumem dupla função: operacional, ao viabilizar encaminhamentos concretos, e formativa, ao contribuir para a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a inclusão e a igualdade material.

Com vistas a dimensionar a atuação do Grupo de Apoio Pedagógico no que se refere à articulação com o corpo docente, apresenta-se, a seguir, a distribuição das reuniões realizadas com professores em diferentes campi da Universidade. Esses encontros, motivados pelas demandas identificadas nos atendimentos individuais e pelo mapeamento de barreiras pedagógicas, constituem estratégia central para o alinhamento de orientações, esclarecimento de dúvidas e construção de encaminhamentos colaborativos.

O gráfico permite visualizar a incidência dessas reuniões por unidade, evidenciando a capilaridade da atuação e a intensidade do diálogo institucional estabelecido no âmbito da Política de Acessibilidade e Inclusão.

Gráfico 4: Reuniões realizadas com docentes



Fonte: Elaborado pela autora

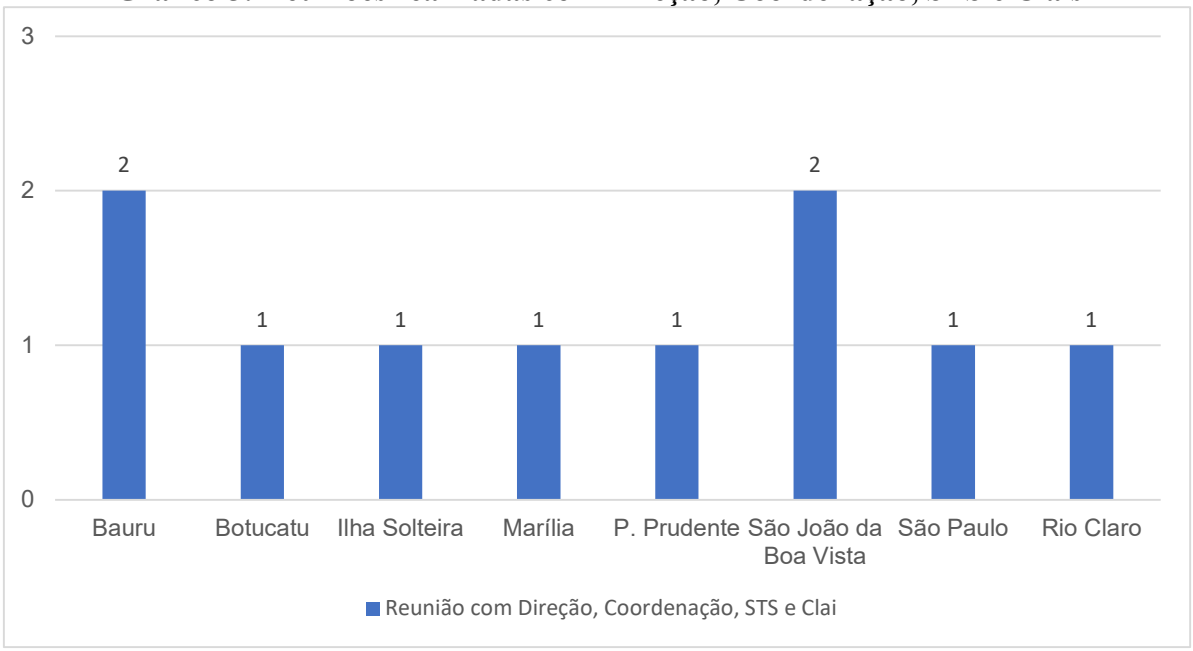
O gráfico 4 apresenta barras verticais que mostram o número de reuniões realizadas com docentes em diferentes campi. No eixo horizontal estão listados os campi Araraquara, Bauru, Ilha Solteira, Presidente Prudente, Rio Claro, São José dos Campos, São Paulo e Tupã. O eixo vertical vai de 0 a 16 reuniões. As barras indicam que São Paulo teve o maior número de reuniões, totalizando 14. Em seguida aparecem Ilha Solteira e Tupã, ambos com 4 reuniões cada, e Bauru e Rio Claro, com 3 reuniões cada. Araraquara, Presidente Prudente e São José dos Campos registram apenas 1 reunião cada. Todas as barras estão na cor azul, e o título, posicionado no topo do gráfico, informa: “Reuniões realizadas com Docentes”.

Para além das reuniões de manejo e do trabalho colaborativo estabelecido diretamente

com os docentes que acompanham o estudante, a atuação institucional também compreende encontros com diretorias, coordenações de curso e Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão (CLAIs).

Esses espaços ampliam o diálogo para a esfera da gestão acadêmica, possibilitando alinhamentos estratégicos, compartilhamento de informações e definição de encaminhamentos institucionais mais abrangentes. A distribuição dessas reuniões pode ser observada no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Reuniões realizadas com Direção, Coordenação, STS e Clais



Fonte: Elaborado pela autora

A imagem mostra um gráfico de barras verticais em que, no eixo horizontal aparecem os campi Bauru, Botucatu, Ilha Solteira, Marília, Presidente Prudente, São João da Boa Vista, São Paulo e Rio Claro. Cada campus possui uma única barra azul indicando o número de reuniões realizadas. As quantidades variam entre 1 e 2 por campus. Bauru e São João da Boa Vista apresentam as barras mais altas, com 2 reuniões cada. Os demais campi — Botucatu, Ilha Solteira, Marília, Presidente Prudente, São Paulo e Rio Claro — registram 1 reunião cada. A escala vertical vai de 0 a 3. O gráfico é simples, com barras azul-escuras e valores numéricos posicionados acima de cada barra, facilitando a leitura.

A relevância da atuação da equipe de psicopedagogas no âmbito do NTAPS evidencia-se tanto na resolutividade dos encaminhamentos quanto na escuta sensível das demandas apresentadas. Ao longo dos atendimentos, tornou-se recorrente o relato de estudantes que se percebiam desamparados, desacolhidos ou isolados no ambiente acadêmico.

Nesse contexto, o trabalho desenvolvido não se limita à mediação técnica de ajustes ou à articulação institucional, mas assume dimensão ética e formativa, ao promover pertencimento, fortalecer redes de apoio e contribuir para a construção de um espaço universitário mais responsivo às singularidades. Trata-se, portanto, de uma atuação que materializa a política de acessibilidade na experiência concreta dos estudantes, reafirmando o compromisso institucional com a inclusão e a igualdade de condições de permanência e participação.

7.4.3.8 Formação de coordenadores como estratégia de fortalecimento da governança inclusiva

O Curso de Educação Inclusiva foi ofertado pelo NTAPS no ano de 2024 aos coordenadores de curso da UNESP, com o objetivo de fortalecer a gestão acadêmica no âmbito da Política de Acessibilidade e Inclusão e estruturou-se como espaço formativo voltado à qualificação técnica e reflexiva das coordenações.

O início das atividades ocorreu em 28 de maio de 2024, com encontros realizados às terças-feiras, das 9h às 10h30, e às quintas-feiras, das 14h às 15h30, havendo possibilidade de readequação de datas e horários conforme a rotina e disponibilidade dos coordenadores. A proposta foi organizada em cinco encontros temáticos, articulando fundamentos teóricos, marcos legais e práticas institucionais.

No 1º encontro, abordou-se o tema Diversidade e Cultura Inclusiva, com breve histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva no mundo e no Brasil, situando conceitualmente as transformações paradigmáticas do campo.

O 2º encontro tratou das Políticas Inclusivas, contemplando panorama das principais legislações, desde a Constituição Federal, os marcos dos Direitos Humanos e as leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência.

O 3º encontro dedicou-se à Tecnologia Assistiva, apresentando recursos que podem auxiliar no processo de inclusão, em formato interativo.

O 4º encontro teve como foco o Ensino Colaborativo e o PEI (Plano Educacional Individualizado), discutindo a proposta do trabalho colaborativo e a elaboração do plano como instrumento de planejamento pedagógico.

Por fim, o 5º encontro abordou Capacitismo e Práticas Inclusivas, promovendo reflexão sobre atitudes e abordagens que evitem práticas capacitistas nos diferentes ambientes

institucionais, inclusive como pré-requisito para o trabalho de monitoria, além de discutir práticas inclusivas no cotidiano acadêmico.

Com o objetivo de sistematizar a organização dos encontros e explicitar a articulação entre os temas abordados, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese que reúne os conteúdos e suas respectivas contextualizações ao longo do curso.

Quadro 5: Organização temática e contextualização dos encontros do Curso de Educação Inclusiva

	Tema	**Contextualização**
1º Encontro	Diversidade e Cultura Inclusiva	Breve histórico da Educação Especial e da Educação Inclusiva no mundo e no Brasil, situando conceitualmente as transformações paradigmáticas do campo.
2º Encontro	Políticas Inclusivas	Principais legislações, desde a Constituição Federal, os marcos dos Direitos Humanos e as leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência.
3º Encontro	Tecnologia Assistiva	Apresentação de recursos que podem auxiliar no processo de inclusão, em formato interativo.
4º Encontro	Ensino Colaborativo e o Plano Educacional Individualizado	Discussão da proposta do trabalho colaborativo e a elaboração do plano como instrumento de planejamento pedagógico.
5º Encontro	Capacitismo e Práticas Inclusivas	Promoção de reflexão sobre atitudes e abordagens que evitam práticas capacitistas nos diferentes ambientes institucionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização temática evidencia uma progressão formativa que parte da compreensão histórica e normativa da inclusão, avança para instrumentos e recursos concretos e culmina na problematização das práticas institucionais, consolidando a formação como estratégia de fortalecimento da cultura inclusiva no âmbito da gestão universitária.

7.4.3.9 Alunos monitores como agentes de inclusão: formação e atuação

O Curso de Formação de Monitores de Estudantes Neurodivergentes foi ofertado no ano de 2024 com o objetivo de qualificar discentes que atuariam no acompanhamento pedagógico especializado no âmbito da Política de Acessibilidade e Inclusão da UNESP.

O curso foi disponibilizado em três turmas, a fim de contemplar diferentes disponibilidades de horário dos estudantes: Turma 01 (manhã), com início em 29/05 (quarta-feira), das 8h às 10h; Turma 02 (tarde), com início em 31/05 (sexta-feira), das 14h às 16h; e Turma 03 (noite), também com início em 29/05 (quarta-feira), das 20h às 22h. Essa organização ampliou o acesso à formação e possibilitou maior adesão dos monitores selecionados.

A estrutura formativa foi composta por dez encontros, organizados de modo progressivo, articulando fundamentos conceituais, marcos normativos e aplicação prática. O 1º encontro abordou o tema "Pessoa com Deficiência", discutindo a construção histórica da percepção social da deficiência e as especificidades da linguagem. O 2º encontro tratou das "Condições de Deficiência", apresentando definições e diretrizes para sua adequada nomeação. No 3º encontro, o foco recaiu sobre "Legislação", com panorama das principais normas desde a Constituição Federal até as legislações atuais que asseguram direitos às pessoas com deficiência.

O 4º encontro dedicou-se à "Acessibilidade", abordando barreiras atitudinais e tecnologias assistivas como instrumentos de promoção do acesso em todos os setores da universidade. O 5º encontro aprofundou a discussão sobre a Lei Brasileira de Inclusão, analisando seu conteúdo, importância e formas de aplicação prática no contexto universitário. O 6º encontro tratou do "Capacitismo", promovendo reflexão sobre atitudes e abordagens que devem ser evitadas em todos os ambientes institucionais, especialmente no exercício da monitoria.

No 7º encontro, o tema "Inclusão na UNESP" possibilitou contextualizar a história das ações institucionais e os avanços promovidos pela Universidade. O 8º encontro abordou as "Especificidades da Deficiência", contemplando aspectos relacionados ao TEA, TDAH e às deficiências visual, auditiva e física. O 9º encontro foi dedicado ao "Estudo de Caso", no qual os participantes foram organizados em grupos para analisar e propor soluções a situações práticas. Por fim, o 10º encontro consistiu no "Trabalho de Finalização da Formação", momento em que os monitores apresentaram reflexões sobre suas atribuições, contribuições do curso e possíveis ajustes em suas formas de atuação, além da entrega de material escrito como síntese do conhecimento adquirido.

A progressão temática evidencia uma formação que parte da compreensão histórica e conceitual da deficiência, avança para a dimensão normativa e institucional e culmina na aplicação prática e reflexiva da atuação do monitor. Desse modo, a capacitação não apenas instrumentaliza os estudantes para o acompanhamento pedagógico, mas contribui para

consolidar uma cultura universitária comprometida com a inclusão e a igualdade de condições de permanência.

7.5 Considerações finais

O presente estudo teve como propósito central analisar as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na UNESP, para compreender de que maneira a universidade estrutura, regula e operacionaliza condições de acesso, permanência e participação de estudantes público da Educação Especial. Para tanto, realizou-se o levantamento e a análise de atos normativos institucionais, articulados ao exame dos relatórios produzidos pela Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão e pelo Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial.

Tal objetivo se articulou diretamente à problemática que orientou o estudo, ao buscar compreender de que forma as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão da UNESP têm se materializado no cotidiano acadêmico e em que medida garantem condições efetivas de permanência e êxito aos estudantes público da Educação Especial

A análise desenvolvida evidencia que a UNESP avançou de maneira consistente na consolidação de uma base normativa e organizacional voltada à inclusão, fortalecendo comissões e estruturando dispositivos de permanência, como o apoio pedagógico. Todavia, permanecem desafios relacionados à articulação entre os diferentes campi, à formação continuada de docentes e à superação de barreiras estruturais e atitudinais, o que demonstra que a inclusão, embora institucionalmente fortalecida, ainda se configura como um processo em construção.

Como principal contribuição prática, o estudo oferece subsídios para o aprimoramento das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na UNESP, ao sistematizar normativas, mapear instâncias responsáveis e analisar dispositivos de permanência à luz das demandas concretas vivenciadas no cotidiano acadêmico. Ao evidenciar avanços e fragilidades, a pesquisa fornece elementos para o fortalecimento da articulação entre campi, da formação docente e das práticas de enfrentamento de barreiras estruturais e atitudinais. No plano acadêmico, contribui para o debate sobre a efetivação do direito à educação inclusiva no ensino superior, articulando análise normativa e prática institucional e reafirmando a centralidade da permanência qualificada.

Como toda investigação, este estudo apresenta limitações que precisam ser consideradas na interpretação de seus resultados. O recorte metodológico concentrou-se na análise de atos normativos institucionais e de relatórios produzidos nos anos de 2023 e 2024, o que delimita temporalmente a pesquisa e pode não contemplar desdobramentos posteriores ou processos ainda em consolidação. Ademais, por tratar-se de uma abordagem qualitativa de

base predominantemente documental e institucional, a investigação não incorporou de forma sistemática a escuta direta e ampliada de estudantes, docentes e gestores dos diferentes campi, aspecto que poderia aprofundar a compreensão das experiências subjetivas e das percepções acerca da efetividade das políticas analisadas.

Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o escopo empírico por meio de entrevistas, grupos focais ou estudos comparativos entre diferentes campi, investigando como as políticas se materializam em contextos locais específicos. Também se mostra relevante desenvolver análises longitudinais que acompanhem os impactos das políticas de permanência ao longo do tempo, bem como estudos interinstitucionais que permitam comparar experiências de inclusão em outras universidades públicas, contribuindo para o fortalecimento de uma agenda nacional voltada à consolidação da educação inclusiva no ensino superior.

7.6 Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.* Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

LIRA, L. *Atendimento educacional especializado no ensino superior: uma proposta de análise. Revista Tópicos*, v. 3, n. 22, 2025. ISSN 2965-6672.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. dos. *Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.* São Paulo: Moderna, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). CAADI – Equipe. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/caadi/equipe/equipe/. Acesso em: 17 fev. 2026a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". Equipe — Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade — PROADE. São Paulo, 2026. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/proade/home/equipe/. Acesso em: 17 fev. 2026b.

UNESP – Universidade Estadual Paulista. Inclusão – Quem Somos. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/inclusao/teste/quem-somos/. Acesso em: 21 fev. 2026c

UNESP – Universidade Estadual Paulista. Inclusão – Solicitações. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/inclusao/solicitacoes/. Acesso em: 21 fev. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Faculdades e institutos. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/unidades/faculdades-e-institutos/. Acesso em: 13 fev. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". Portaria UNESP nº 51, de 04 de abril de 2025. Dispõe sobre a composição da Comissão Permanente de Inclusão e de Acessibilidade da Unesp. São Paulo: UNESP, 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). *Portaria UNESP nº 57/2025.* Dispõe normas sobre a criação da Pró-reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. São Paulo: UNESP, 2025. Disponível em: https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/. Acesso em: 13 fev. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). *Portaria Unesp nº 69, de 2020.* Dispõe sobre normas e diretrizes relativas à acessibilidade e inclusão no âmbito da Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2020. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/portarias-69-2020.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). *Portaria Unesp nº 206, de 2017.* Institui normas complementares sobre acessibilidade e

atendimento educacional especializado. São Paulo: UNESP, 2023. Disponível em: https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=P&numero=206&ano=2017&dataDocumento=07/06/2017. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). *Portaria Unesp nº 850, de 2023.* Designa a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI) no âmbito da Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2023. Disponível em: https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=P&numero=850&ano=2011&dataDocumento=09/12/2011. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). *Relatório Anual da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI) – 2023.* São Paulo: UNESP/CPAI, 2023. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/inclusao20753/relatorio-cpai-2023.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). *Relatório Anual da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI) – 2024.* São Paulo: UNESP/CPAI, 2024. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/inclusao20753/relatorio-da-comissao-permanente-de-acessilidade-e-inclusao-2024.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). *Relatório Anual do Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPs) – 2023.* São Paulo: UNESP/NTAPs, 2023. Disponível em: https://drive.google.com /file/d/1VOXuY4sFchicVzfaCP0cFFsCZj4gPbGP/view. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). *Relatório Anual do Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPs) – 2024.* São Paulo: UNESP/NTAPs, 2024. Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1 EcWSNGRZa_OOE7PBkeY33MhvgUv-JwtX/view >. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" (UNESP). Resolução Unesp nº 7, de 26 de janeiro de 2022. Dispõe sobre as competências da CAADI. Disponível em: https://www2.unesp.br/Modulos/Noticias/36747/resolucoes-07-2022.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

8 ESTUDO 5 - GUIA DE BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA UNESP: DA ACESSIBILIDADE À PERMANÊNCIA

RESUMO

O estudo tratou da implementação da acessibilidade e da educação inclusiva no ensino superior, com foco no papel do professor, na eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que afetam estudantes público da Educação Especial. O estudo justificou-se pela necessidade de se elaborar instrumentos institucionais que orientem práticas sistematizadas e coerentes com a legislação vigente, o que nos direciona ao problema principal da pesquisa: Como a elaboração de um guia institucional de boas práticas inclusivas pode contribuir para a qualificação da atuação docente no atendimento educacional especializado e para o fortalecimento da política de permanência estudantil no contexto da UNESP? Para responder a essa pergunta, a presente pesquisa tem como objetivo elaborar e disponibilizar, via acesso livre, um guia institucional de boas práticas inclusivas para o ensino superior, direcionado ao corpo docente da UNESP, sistematizando orientações pedagógicas e práticas de acessibilidade, com foco no fortalecimento da permanência, participação e trajetória acadêmica exitosa de estudantes público da Educação Especial na UNESP. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e sistematização de dados empíricos provenientes da prática profissional da pesquisadora no Grupo de Apoio Pedagógico da UNESP. O estudo articulou marcos legais, diretrizes institucionais da UNESP e registros institucionais para analisar criticamente as políticas e práticas de acessibilidade e inclusão, subsidiando a elaboração de um guia de boas práticas docentes. Os principais resultados demonstraram que embora tenham ocorrido avanços normativos e institucionais na promoção da inclusão no ensino superior, as ações ainda se apresentam, em grande parte, de forma pontual e pouco articulada, não garantindo plenamente a participação e permanência equitativa dos estudantes com deficiência. O estudo demonstrou a necessidade de fortalecimento de políticas institucionais integradas, formação docente continuada e consolidação do Atendimento Educacional Especializado como estratégia fundamental para a equidade acadêmica e para a construção de uma cultura universitária inclusiva.

Palavras-chave: Guia; Inclusão; Docência; Práticas.

8.1 Introdução

A implementação de políticas de acessibilidade no ensino superior brasileiro tem representado um avanço relevante no reconhecimento formal do direito à educação dos estudantes público da Educação Especial, consolidando garantias legais e institucionais voltadas à equidade. Entretanto, esse reconhecimento não se traduz automaticamente em práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano universitário, havendo um hiato entre o que está previsto nos marcos legais e o que se concretiza na experiência acadêmica (Cabral, 2018).

É justamente no espaço da sala de aula que essa tensão se evidencia, pois é ali que o princípio da equidade tem a oportunidade de revelar sua fragilidade ou abandonar o plano discursivo e assumir uma forma concreta, a depender das escolhas didáticas e posturas ético-profissionais adotadas pelo corpo docente.

Nesse cenário, o papel do professor assume centralidade estratégica, sendo necessária a superação de modelos homogêneos de ensino, historicamente estruturados a partir da ideia de um estudante "padrão", para reconhecer a heterogeneidade como característica constitutiva do ambiente acadêmico (Cabral; Mendes; Ebersold, 2023).

A inclusão, portanto, não pode ser compreendida como medida pontual ou resposta reativa a demandas específicas, mas como princípio estruturante da prática pedagógica, se concretizando nas decisões cotidianas relativas ao planejamento das aulas, à organização dos materiais didáticos, à forma de comunicação, à condução das atividades e aos processos avaliativos. Nesse sentido, promover a acessibilidade implica deslocar o foco da adaptação individual para a construção de ambientes acadêmicos antecipadamente acessíveis, nos quais as barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais sejam identificadas e enfrentadas de maneira sistemática.

Assim, justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de instrumentos institucionais que orientem de forma clara, fundamentada e articulada a atuação docente, promovendo maior coerência entre a legislação vigente, as políticas institucionais e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula (Costa; Carmo; Santos; Lima, 2022).

Diante desse cenário, emerge o problema desta pesquisa: como a elaboração de um guia institucional de boas práticas inclusivas pode contribuir para a qualificação da atuação docente no atendimento educacional especializado e para o fortalecimento da política de permanência estudantil no contexto da UNESP? Tal questionamento parte da compreensão de que a consolidação de uma cultura inclusiva na universidade depende não apenas de estruturas administrativas ou de serviços especializados, mas, sobretudo, da mediação pedagógica

realizada pelo professor, que ocupa posição estratégica na remoção de barreiras e na promoção de condições equitativas de aprendizado.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo elaborar e disponibilizar, em acesso livre, um guia institucional de boas práticas inclusivas para o ensino superior, direcionado ao corpo docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP) como instrumento formativo e reflexivo voltado ao fortalecimento da atuação docente no ensino superior.

Ao articular fundamentos teóricos, políticas públicas e evidências oriundas da escuta qualificada de estudantes, o guia permite compreender o estudante em sua totalidade e contribuir para a construção de uma cultura pedagógica comprometida com a equidade, reconhecendo o professor como agente fundamental na efetivação de uma universidade verdadeiramente inclusiva.

Assim, a experiência acumulada nesse contexto permitiu identificar, de maneira sistemática, as principais barreiras enfrentadas no cotidiano acadêmico, bem como as práticas pedagógicas que se mostraram mais efetivas na promoção da acessibilidade, da participação e da permanência estudantil.

8.2 Objetivo

Elaborar e disponibilizar, via acesso livre, um guia institucional de boas práticas inclusivas para o ensino superior, direcionado ao corpo docente da UNESP, sistematizando orientações pedagógicas e práticas de acessibilidade, com foco ao fortalecimento da permanência, participação e trajetória acadêmica exitosa de estudantes público da Educação Especial na UNESP.

8.3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-analítica[17], voltada à sistematização de práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior. Os procedimentos metodológicos adotados para a construção do "Guia de Boas Práticas Inclusivas" se fundamentaram na articulação entre análise documental, referenciais teóricos da educação inclusiva e a experiência profissional da pesquisadora no âmbito dos Núcleos de Acessibilidade da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A elaboração do guia partiu da análise de políticas públicas de acessibilidade e inclusão, bem como das diretrizes institucionais da UNESP, compreendidas como marcos orientadores do direito à educação, à permanência e à participação plena de estudantes com deficiência no ensino superior. Essa análise possibilitou identificar princípios normativos e institucionais que fundamentam a responsabilidade docente na eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e avaliativas, assegurando a coerência entre as orientações propostas e o compromisso institucional com a educação inclusiva

As orientações constantes no guia foram construídas também a partir da atuação da pesquisadora no Grupo de Apoio Pedagógico da UNESP inicialmente vinculado ao Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial e posteriormente vinculando-se à Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão, espaço institucional de escuta, mediação e acompanhamento das demandas de estudantes com deficiência. A experiência acumulada nesse contexto permitiu identificar, de maneira sistemática, as principais barreiras enfrentadas no cotidiano acadêmico, bem como as práticas pedagógicas que se mostraram mais efetivas na promoção da acessibilidade, da participação e da permanência estudantil. Assim, as práticas apresentadas no guia resultam da interlocução direta entre a pesquisa teórica, as normativas institucionais e a prática profissional desenvolvida junto aos núcleos, conferindo ao documento um caráter aplicado e contextualizado

A sistematização das orientações pedagógicas ocorreu por meio da organização de eixos que atravessam o planejamento docente, quais sejam o acolhimento inicial do estudante, a elaboração de materiais didáticos acessíveis, a condução das aulas, a comunicação pedagógica e os processos avaliativos. Essa organização metodológica permitiu compreender

[17] Segundo Gil (2002), as pesquisas de natureza descritiva têm como finalidade caracterizar populações, fenômenos ou as relações estabelecidas entre variáveis. Entre seus propósitos está a análise das particularidades de determinados grupos, independentemente de sua forma de organização ou distribuição. Nessa abordagem, o pesquisador observa e interpreta a realidade tal como se apresenta, sem nela intervir ou promover alterações, buscando compreendê-la para descrevê-la, organizá-la e analisá-la de modo sistemático.

o estudante em sua totalidade, superando a centralidade do laudo e reafirmando a escuta ativa como princípio orientador da prática inclusiva

Por fim, os conteúdos teóricos, normativos e experienciais foram traduzidos em orientações práticas, apresentadas de forma acessível e didática, com o objetivo de apoiar o trabalho docente e fomentar uma cultura pedagógica inclusiva no ensino superior. Dessa forma, o guia consolida-se como um produto resultante de um processo metodológico que articula pesquisa, prática profissional e compromisso institucional, reafirmando o papel do professor como agente central na efetivação do direito à educação e na construção de ambientes acadêmicos equitativos e inclusivos

8.4 Guia de boas práticas inclusivas na UNESP: Da acessibilidade à permanência

A elaboração do presente guia tem o objetivo de subsidiar docentes do Ensino Superior na criação de ambientes acadêmicos verdadeiramente inclusivos, orientando práticas pedagógicas que garantam o direito à educação de qualidade a todos e promovam condições de permanência, participação e conclusão do curso, especialmente a estudantes público da Educação Especial [18].

O conteúdo aqui apresentado resulta também da coleta de dados realizada pela pesquisadora no âmbito do atendimento psicopedagógico, por meio de entrevistas e escutas qualificadas de discentes, cujos relatos permitiram identificar barreiras, estratégias de enfrentamento e necessidades pedagógicas recorrentes no cotidiano acadêmico.

A elaboração deste guia teve como ponto de partida a sistematização das informações provenientes dos atendimentos psicopedagógicos realizados no contexto institucional. Ao longo desses atendimentos, as narrativas e percepções compartilhadas pelos estudantes evidenciaram um conjunto de desafios recorrentes, especialmente no que se refere à acessibilidade pedagógica, à comunicação entre docentes e discentes, à organização das demandas acadêmicas e às barreiras de natureza atitudinal.

A partir desse conjunto de relatos, procedeu-se a uma análise fundamentada no modelo social da deficiência e nas políticas institucionais de inclusão vigentes. Esse referencial teórico-legal possibilitou não apenas a identificação de padrões que se repetem nas experiências estudantis, mas também o reconhecimento de práticas institucionais e pedagógicas que se mostram eficazes na promoção da participação, do engajamento e do sentimento de pertencimento no ensino superior.

Dessa forma, o guia se constitui não apenas como um documento normativo, mas como um instrumento construído a partir das vivências reais daqueles que experienciam, cotidianamente, as barreiras e possibilidades da inclusão no ensino superior.

Esse documento se fundamenta, ainda, nas políticas públicas de acessibilidade e inclusão, bem como nas diretrizes institucionais da UNESP, articulando-as com referenciais teóricos contemporâneos e evidências de pesquisas recentes sobre o tema. Ao reunir

---

[18] A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em seu capítulo V define seu público da seguinte forma: *"Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação".*
As atualizações trazidas pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 12.686/2025, substituíram a nomenclatura "transtornos globais do desenvolvimento" por Transtorno do Espectro Autista (TEA), mantendo como público as pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

orientações práticas, conceitos fundamentais e sugestões de ajustes, busca oferecer suporte técnico e conceitual ao corpo docente, fortalecendo o compromisso institucional com a equidade e com o direito à educação.

Mais do que um compilado de orientações técnicas, este manual se propõe a inspirar uma mudança de cultura pedagógica, reconhecendo que a inclusão é responsabilidade coletiva e que o professor ocupa papel central na efetivação desses direitos, tornando-se agente de transformação social capaz de romper barreiras atitudinais e flexibilizar metodologias. Essa mudança de perspectiva implica compreender que a inclusão não se esgota nas políticas institucionais: ela se concretiza cotidianamente, sobretudo nas práticas desenvolvidas em sala de aula (Mantoan, 2001).

É nesse espaço que o princípio da equidade[19] ganha forma e sentido, posto que cabe ao docente transformar tais princípios em ações pedagógicas concretas, por meio da ajustes de metodologias e formas de avaliação, de modo a atender às diferentes formas de aprendizado, o que é defendido por Leite (2008):

> Assim, o professor tem que conhecer o processo de aprendizagem dos alunos, entender como cada um aprende os conhecimentos historicamente acumulados apresentados no espaço escolar.
> (...)
> Em vista disso, fica clara a importância da realização de adaptações curriculares para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente para àqueles que apresentam deficiência mental. (Leite, 2008, p.8).

Para que isso ocorra, é indispensável que o docente ultrapasse o paradigma da boa vontade e da improvisação, ainda predominante em muitas práticas universitárias, passando a assumir a inclusão como parte constitutiva de sua função pedagógica.

A docência inclusiva não se sustenta em ações isoladas ou eventuais, mas em planejamento intencional, embasado em princípios éticos, metodológicos e científicos. Reconhecer que cada estudante possui modos singulares de aprendizado implica organizar o ensino de maneira flexível e acessível a todos, prevendo ajustes razoáveis e diversificando práticas de ensino e avaliação desde o planejamento inicial, e não apenas como resposta emergencial às dificuldades manifestadas. Neste sentido, importante destacar o que diz Lucia Pereira Leite:

---

[19] O Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios afirma que*: A equidade, por outro lado, reconhece que não somos todos iguais e que é preciso ajustar esse "desequilíbrio. Se nosso objetivo é garantir que as pessoas desfrutem das mesmas oportunidades, não podemos deixar de considerar as diferenças individuais. Equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. (TJDFT,2022)*

> O professor, então, na postura de mediador da construção de conhecimentos, deve se preocupar com quem aprende, como aprende, com o porquê de estar trabalhando determinado conhecimento e, sobretudo, com a reflexão constante sobre o que está sendo discutido, dando abertura para a manifestação dos posicionamentos e idéias, contrárias a sua ou não (Leite, 2003).

Os ajustes pedagógicos, portanto, não devem ser compreendidos como concessão, mas como expressão de uma docência responsável e ética. Essa postura traduz o compromisso do educador com o direito de aprender, materializado em ações como disponibilização prévia de materiais, ampliação de prazos, diversificação de avaliações, utilização de múltiplos recursos de comunicação e promoção de ambientes colaborativos, por exemplo.

8.4.1 O planejamento docente inclusivo como eixo da prática pedagógica no ensino superior

O planejamento docente inclusivo é entendido como um processo intencional, sistemático e ético de organização das práticas pedagógicas, didáticas e avaliativas, orientado pelo reconhecimento da diversidade dos estudantes e pelo compromisso com o direito de todos à participação e ao êxito acadêmico (Omote, 2014).

Fundamenta-se na compreensão de que o ato de ensinar é também um ato político, cuja responsabilidade ultrapassa a transmissão de conteúdos, exigindo do docente a capacidade de antecipar e eliminar todas as barreiras que podem prejudicar o processo de ensino. Neste sentido, importante destacar o que traz Bandeira e Marques (2022):

> Partindo do pressuposto de que planejar não é um ato neutro, pois as ações planejadas, ao serem concretizadas, podem favorecer tanto a reiteração de práticas conservadoras quanto a produção de possibilidades transformadoras, tal atividade não pode ser realizada à revelia de profunda reflexão crítica. É por meio da reflexão crítica entre os fins da prática pedagógica e os meios para se alcançar esses fins que temos a chance de concretizar a práxis transformadora na educação. Essa pressuposição é fundamental para pensarmos o planejamento como atividade teleológica que define os fins da ação didática. E como isso se concretiza na prática? Pela articulação consciente entre os componentes estruturantes do planejamento de ensino que irão orientar a ação didática (Bandeira; Marques, 2022, p. 8).

Em contraste com o planejamento tradicional, geralmente centrado em uma lógica instrucional e voltado para um estudante “ideal” e homogêneo, o planejamento inclusivo assume a heterogeneidade como ponto de partida e a diferença como valor formativo, se apoiando na escuta ativa dos sujeitos, nos ajustes metodológicos e avaliativos e na articulação com os núcleos de acessibilidade e com o Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, o planejamento docente inclusivo constitui o eixo estruturante da prática pedagógica inclusiva, pois conecta três dimensões fundamentais da docência universitária: a intencionalidade pedagógica, que orienta o ensino a partir da consciência das diferenças; a flexibilidade metodológica e avaliativa, que reconhece e valoriza os modos singulares de aprender; e a responsabilidade institucional, que assegura o direito à permanência em igualdade de condições (Vieira; Cirino, 2024).

Desta forma, quando o planejamento é inclusivo e reflexivo, ele transforma a sala de aula em um espaço de equidade e diálogo, superando a lógica da improvisação e da boa vontade e consolidando uma prática docente profissional e verdadeiramente ética e reflexiva.

8.4.2 Práticas docentes inclusivas: a sala de aula como espaço de diversidade e transformação pedagógica

A prática docente inclusiva constitui o elemento articulador entre as diretrizes institucionais e a experiência concreta de aprendizado vivenciada pelos estudantes. Embora as políticas públicas e normativas estabeleçam princípios e orientações, é no cotidiano da sala de aula que tais diretrizes se materializam de forma efetiva.

Nesse sentido, a inclusão deixa de ser apenas um enunciado formal e passa a se configurar como ação pedagógica intencional, especialmente quando o docente organiza seu planejamento com critérios claros, estabelece uma comunicação acessível e reconhece a diversidade estudantil como ponto de partida para o processo de ensino e apropriação de saberes (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011).

As práticas apresentadas neste capítulo, que vão desde o acolhimento inicial até a avaliação, traduzem o compromisso ético de garantir o direito de aprender, nato a todos os estudantes, oferecendo múltiplos caminhos de acesso, participação e expressão. Ao adotar práticas acessíveis, flexíveis e humanas, o docente transforma o cotidiano acadêmico em um espaço de equidade, diálogo e transformação pedagógica.

8.4.2.1 Para além do laudo: o acolhimento como prática de inclusão

A construção de práticas docentes inclusivas no ensino superior deve ser iniciada pelo acolhimento sensível e dialógico do estudante, etapa fundamental para o reconhecimento de suas singularidades e potencialidades:

> Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (Freire, 1996, p.33).

A oitiva inicial é o momento em que o professor escuta o estudante sobre suas experiências, desafios e modos próprios de aprender, estabelecendo a base fundamental de todo o processo de flexibilização curricular e avaliativa e permitindo que o professor planeje intervenções pedagógicas com base em evidências e em parceria com o próprio estudante, trabalhando com o estudante e não para o estudante.

Infográfico 9: Como o docente pode realizar um acolhimento de qualidade



Fonte: Elaborado pela autora

O infográfico 1 presente acima mostra um grande ponto de interrogação formado por peças de quebra-cabeça, cada uma representando um eixo do atendimento educacional especializado. Na ponta superior está o eixo pessoal e relacional, que trata da construção de vínculos e da compreensão dos aspectos subjetivos que influenciam a apropriação de saberes A seguir apresenta-se o eixo cognitivo e comunicacional, que busca identificar os estilos de aprendizado, modos de expressão e barreiras de comunicação do estudante. O eixo

institucional e pedagógico vem logo abaixo e procura entender como o estudante percebe o ambiente acadêmico e que apoios espera receber. Por fim, abaixo de todos, temos o eixo emocional e de pertencimento foca no bem-estar, na segurança e na confiança, promovendo a permanência. Anote-se que o formato de interrogação simboliza o olhar investigativo e reflexivo sobre o estudante em sua totalidade, considerando os aspectos emocional, cognitivo, pedagógico e relacional.

Com base nos eixos apresentados, propõem-se sugestões de perguntas que podem orientar o momento de acolhimento e escuta inicial do estudante, sendo que referidas questões não configuram um roteiro rígido, mas um instrumento de apoio pedagógico que pode, e deve, ser adaptado conforme o contexto do curso, a especificidade da turma e o perfil de cada estudante.

O docente possui autonomia didático-pedagógica para formular outras perguntas que considere pertinentes à sua vivência e experiências do estudante, de modo a compreender melhor as condições de apropriação de saberes e planejar práticas inclusivas coerentes com sua área de atuação. O essencial é que esse diálogo inicial seja pautado pela escuta ativa, pela empatia e pelo compromisso ético de reconhecer o estudante como sujeito de direitos e participante ativo do processo de ensino e aprendizado.

Quadro 6: Sugestões de questões norteadoras ao docente

Eixo	**Questões Norteadoras**
Pessoal e Relacional	• Como você se sente neste novo ambiente universitário? • Quais experiências anteriores marcaram sua trajetória de apropriação de saberes? • Há algo que costuma ajudá-lo a se sentir mais confortável em sala de aula? • Como prefere ser chamado(a)?
Cognitivo e comunicacional	• Quais métodos de estudo você utiliza com maior facilidade? • Há formatos de material que facilitam sua leitura e compreensão? • Você sente necessidade de tempo adicional para leitura, escrita ou avaliações? • Qual a sua preferência de comunicação (Oral, oral com reforço escrito, leitura labial, Libras)? • De que forma prefere expressar o que aprendeu (oralmente, por escrito, por meio de projetos)?

Institucional e pedagógico	• Há dificuldades de locomoção ou de acesso aos espaços universitários? • Você já procurou a CPAI ou outro serviço de apoio? • Há alguma adaptação que considere importante nas atividades, avaliações ou uso de tecnologias?
Emocional e de pertencimento	• Como tem sido sua convivência com colegas e professores? • Sente-se acolhido(a) e parte integrante da turma e da universidade? • Há situações que causam ansiedade ou desconforto causadas por hipersensibilidades, por exemplo? • O que podemos fazer, enquanto corpo docente, para que você se sinta plenamente incluído(a) em sala de aula?

Fonte: Elaborado pela autora

A escuta inicial, portanto, deve ser compreendida como um ato pedagógico fundamental no processo de ensino inclusivo. Mais do que coletar informações, trata-se de instaurar uma relação de confiança e corresponsabilidade entre professor e estudante, em que ambos se reconhecem como participantes ativos do aprendizado.

As respostas às perguntas sugeridas devem ser vistas como ponto de partida para um planejamento verdadeiramente flexível, fundamentado em diálogo contínuo e revisão das práticas docentes, objetivando a transformação da sala de aula em um espaço de equidade e pertencimento, reafirmando o compromisso ético e político da universidade com uma educação que valoriza a diversidade e garante o direito de todos aprenderem.

8.4.2.2 A inclusão na tela: boas práticas para a elaboração de slides acessíveis

A produção de slides acessíveis é um componente essencial para a verdadeira inclusão no ensino superior, pois a forma como o conteúdo é apresentado visualmente influencia diretamente no acesso, na compreensão e no aprendizado dos estudantes. Recursos simples, como o uso de contrastes adequados entre texto e fundo, a escolha de fontes sem serifa e de tamanho legível, bem como a organização hierárquica das informações, podem eliminar barreiras significativas à apropriação de saberes.

Essa perspectiva encontra respaldo jurídico na Lei nº 10.098, especialmente quando define acessibilidade como condição de uso com segurança e autonomia também nos sistemas e meios de comunicação (art. 2º) e determina, no art. 17, a eliminação de barreiras na

comunicação e na informação. Ao reconhecer como barreiras quaisquer entraves que dificultem o recebimento de mensagens, a legislação oferece base normativa para compreender que materiais didáticos digitalmente inacessíveis, tais como slides com baixo contraste, fontes inadequadas ou organização visual confusa, que configuram barreiras comunicacionais.

Além disso, com as alterações introduzidas pela Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão), o conceito de acessibilidade passa a abranger explicitamente informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, reforçando que a organização pedagógica dos materiais acadêmicos integra o dever institucional de garantir acesso à informação em igualdade de condições.

Assim, a elaboração de slides acessíveis não se limita a uma escolha metodológica, mas constitui medida concreta de cumprimento do dever legal de eliminação de barreiras comunicacionais no contexto.

Estas adaptações não exigem alto custo ou conhecimento técnico avançado, mas sim intencionalidade pedagógica e sensibilidade comunicacional. Um slide acessível é aquele que reconhece que há múltiplas formas de perceber, ler e compreender, buscando garantir que todos os estudantes possam acessar o conteúdo em igualdade de condições.

No infográfico abaixo seguem alguns exemplos das medidas que podem ser adotadas para garantir a transformação do espaço digital de ensino em um ambiente de participação, equidade e respeito à diversidade:

Infográfico 10: Boas práticas para a elaboração de slides acessíveis



Fonte: Elaborado pela autora

O infográfico 2 acima apresenta um conjunto de orientações organizadas em sete blocos coloridos, cada um com um ícone e um título seguido de recomendações sobre práticas acessíveis em apresentações, slides e materiais didáticos. Os blocos são dispostos verticalmente, cada um com cor distinta. O primeiro bloco, em verde, intitulado "Organização e estrutura lógica", recomenda evitar excesso de texto, utilizar títulos claros, slides com uma ideia principal e espaçamento adequado. O segundo bloco, em azul-claro, nomeado "Legibilidade e tipografia acessível", orienta o uso de fontes sem serifa, tamanho mínimo 24, alinhamento à esquerda e evitar textos justificados; também recomenda não usar cursivas e atentar à leitura por pessoas com dislexia ou baixa visão. O terceiro bloco, em laranja, "Uso

de cores, contrastes e destaques", ressalta que não se deve depender da cor para transmitir informações, recomenda contraste mínimo de 70% e evita combinações problemáticas para daltonismo, como vermelho/verde ou azul/roxo. O quarto bloco, em roxo, "Imagens, gráficos e elementos visuais", orienta verbalizar o conteúdo das imagens, adicionar audiodescrição e evitar figuras meramente decorativas. O quinto bloco, em vermelho, "Inserção de vídeos e mídias e links", recomenda incluir legendas, intérprete de Libras, transcrições textuais e audiodescrição em vídeos, além de especificar claramente o conteúdo de links. O sexto bloco, em amarelo-ocre, "Linguagem e clareza textual", aconselha usar frases curtas, evitar siglas desnecessárias, explicar termos técnicos e não misturar idiomas, facilitando o uso de leitores de tela. O último bloco, em rosa, "Distribuição temporal e acessibilidade durante a aula", sugere oferecer materiais antecipadamente e permitir tempo para acompanhar as transições.

O infográfico 2 é bastante interessante para pessoas que se beneficiam do estilo visual de aprendizado, com a organização das informações em cores e localização, porém muito provavelmente será de difícil acesso por softwares de leitura de tela, exemplificando a importância de estar atento às características de cada estudante.

Abaixo, segue um exemplo de organização das mesmas informações de forma a torná-las mais acessíveis:

Quadro 7: Boas práticas para a elaboração de slides acessíveis

Organização e estrutura lógica	Evite excesso de texto e informações sobrepostas; Priorize ideias chave em tópicos curtos; Use títulos claros e únicos, facilitando o uso de leitores de tela; Cada slide deve abordar uma ideia principal; Utilize bom espaçamento entre palavras e linhas.
Legibilidade e tipografia acessível	Utilize fontes sem serifa, tamanho mínimo 24; Evite letras cursivas ou decorativas, que dificultam a leitura para estudantes com dislexia ou baixa visão. Mantenha alinhamento à esquerda. Textos justificados não são recomendados para dislexia.
Uso de cores, contrastes e destaques	Evite depender da cor para transmitir informação. Por exemplo: o que está em vermelho é mais importante; Use negrito ou ícones para ênfase. Para daltonismo, evite pares problemáticos como vermelho/verde e azul/roxo. Prefira fundo claro com texto escuro (ou vice-versa), assegurando contraste mínimo de 70%.
Imagens, gráficos e elementos visuais	Verbalize o que é exibido (textos, gráficos e imagens); Adicione audiodescrição em todas as imagens;

	Evite imagens meramente ilustrativas
Inserção de vídeos, mídias e links	Busque incluir legendas e intérprete de Libras em vídeo; Ofereça transcrição textual ou resumo descritivo; Adicione audiodescrição em vídeos; Sempre especifique o teor no uso de links. Por exemplo “acesse aqui o manual”.
Linguagem e clareza textual	Prefira frases curtas; Explique siglas e termos técnicos; Evite mistura de idiomas para facilitar o uso de leitores de tela, por exemplo
Acessibilidade durante a aula	Ofereça o material antecipadamente; Dê tempo para acompanhamento das transições;

Fonte: Elaborado pela autora

Garantir a acessibilidade dos slides é muito mais do que uma escolha estética e se trata de um ato pedagógico e político que materializa o compromisso com a democratização do ensino e reconhece a diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

8.4.2.3 Incluir é agir: práticas pedagógicas que promovem a participação de todos

O compromisso com a inclusão começa bem antes do primeiro encontro em sala de aula, exigindo que o docente antecipe barreiras e planeje condições que favoreçam o aprendizado de todos, motivo pelo qual o planejamento inclusivo não se restringe à seleção de conteúdos, mas envolve também a construção de um ambiente de ensino que reconhece, valoriza e acolhe a diversidade (Silva, 2026).

Por isso, é essencial adotar metodologias variáveis de ensino, utilizando diferentes técnicas e metodologias que combinem aulas expositivas, práticas laboratoriais, atividades de campo, visitas a museus, centros de ciência, bem como a exibição de filmes e documentários. Essa diversidade metodológica permite contemplar múltiplos estilos cognitivos e sensoriais de aprendizado, promovendo maior engajamento e significado nas experiências educativas (Vieira; Cirino, 2024).

A disponibilização prévia dos materiais teóricos em diferentes formatos, tais como digitais, impressos ou compatíveis com leitores de tela, amplia o acesso e possibilita que estudantes com deficiência visual, dislexia ou transtornos de atenção preparem-se com antecedência, reduzindo a sobrecarga cognitiva e o estresse associado às tarefas.

Também é fundamental estabelecer canais de comunicação acessíveis, como e-mail institucional ou chat da sala virtual, informando prazos de resposta e horários de atendimento.

Essa previsibilidade constitui um gesto de respeito e cuidado que favorece a autonomia e a segurança emocional dos estudantes, especialmente daqueles com perfis neurodivergentes[20], reafirmando o compromisso docente com a equidade e o direito de todos aprenderem. O modo como o professor se comunica, organiza o espaço e conduz suas interações é determinante para garantir a participação de todos e transformar a diversidade em potência pedagógica.

Infográfico 11: O que observar no cotidiano da sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora

[20] Reconhece as variações naturais nos modos de funcionamento neurológico, cognitivo, sensorial e comportamental como expressões legítimas da diversidade humana, afastando-se de concepções patologizantes. Condições como Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, dislexia, entre outras, passam a ser compreendidas não como desvios de uma norma idealizada, mas como formas distintas de organização cognitiva que demandam ambientes educacionais flexíveis e acessíveis (Singer, 1999).

O infográfico 3 apresenta uma lista vertical de orientações pedagógicas organizadas em blocos coloridos, cada um contendo um título em fonte branca e uma explicação em texto menor. O primeiro bloco é azul e traz o título “Permitir Gravação de Aula”, seguido da frase: “Para que possa revisitar e esclarecer quaisquer dúvidas ou barreiras de comunicação.” O segundo bloco, verde-água, apresenta “Fornecer Instruções Claras”, acompanhado da orientação para falar pausadamente, evitar ironias e duplo sentido, além de observar que muitas contextualizações podem confundir. O terceiro bloco, verde-claro, traz “Usar Recursos Acessíveis”, mencionando que vídeos e plataformas devem ter legendas e audiodescrição. O quarto bloco, azul-turquesa, tem o título “Descrever Conteúdo Visual”, recomendando verbalizar imagens, objetos e elementos expostos durante aulas ou visitas. O quinto bloco, laranja, apresenta “Usar Cores de Alto Contraste”, com instruções sobre escolher canetas escuras para lousa branca e canetas claras para lousa escura. O sexto bloco, vermelho, intitulado “Falar Enquanto Escreve na Lousa”, explica que essa prática auxilia pessoas cegas ou com baixa visão, mas não é funcional para estudantes surdos que dependem da leitura labial. O sétimo bloco, azul-petróleo, orienta “Evitar Críticas Públicas”, sugerindo que esclarecimentos sejam sempre feitos em particular. O último bloco, verde-vivo, apresenta “Inclua o Estudante nos Exemplos Utilizados”, explicando que isso ajuda a manter a atenção do estudante durante a aula. Cada bloco possui fundo colorido sólido e margens uniformes, criando uma composição organizada e de fácil leitura.

As orientações apresentadas na imagem acima reforçam que a inclusão em sala de aula se concretiza nos gestos pedagógicos cotidianos, nas escolhas conscientes e nas atitudes éticas do professor. A adoção dessas medidas, embora simples, tem grande impacto na redução de barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento da confiança e da participação ativa de todos os estudantes. Mais do que cumprir uma exigência legal, essas práticas representam uma postura ética e profissional que reafirma o papel social da universidade e do docente como promotores de uma educação que ensina, acolhe e transforma.

8.4.2.4 Práticas inclusivas nas instruções para realização de atividades acadêmicas

A etapa de explicação e execução das atividades acadêmicas é um momento decisivo para a efetivação da inclusão em sala de aula, pois é onde se revela a clareza do planejamento

e a sensibilidade do professor em traduzir o conteúdo de modo acessível a todos os estudantes.

A forma como as instruções são dadas, sua linguagem, estrutura, tempo e formato, pode favorecer ou dificultar a compreensão, especialmente para estudantes com TEA, deficiência sensorial, dislexia, TDAH ou outras condições que afetam a atenção e a organização. Por esse motivo, a docência inclusiva requer assertividade, objetividade e flexibilidade na condução das orientações, tendo sempre em mente que comunicar-se de forma clara é um ato pedagógico e ético, pois garante a participação equitativa de todos e fortalece o sentimento de pertencimento.

A seguir, apresenta-se uma síntese visual com orientações práticas que podem auxiliar o docente no momento de explicar e conduzir atividades acadêmicas, sendo que as recomendações destacadas na figura visam favorecer a compreensão, a participação e a autonomia dos estudantes, orientando o professor na adoção de práticas comunicacionais e metodológicas que garantam acessibilidade e equidade durante o processo de ensino.

Infográfico 12: Práticas inclusivas para orientar e conduzir atividades



Fonte: Elaborada pela autora

O infográfico 4 acima apresenta um diagrama com a figura central de um professor diante de um quadro, representando o momento de explicação das atividades. Ao redor, oito círculos coloridos indicam princípios da comunicação inclusiva. Em verde, assertividade, que orienta o docente a falar pausadamente e com linguagem simples. Em azul, clareza, destacando a importância de dividir as instruções em etapas curtas. Em rosa, repetição, lembrando que reforçar as orientações ajuda na compreensão. Em verde-limão, previsibilidade, que sugere informar prazos e critérios de avaliação com antecedência. em lilás, exemplos, que incentiva o uso de situações concretas para facilitar o entendimento. Em laranja, acessibilidade, recomendando combinar instruções orais e escritas, usar leitores de tela e respeitar diferentes ritmos. em roxo, monitoramento, que orienta acompanhar o progresso dos estudantes e oferecer feedback. E, por fim, em vermelho, flexibilidade, que propõe permitir diferentes formatos de atividades. A figura mostra que incluir é comunicar de forma planejada e sensível, garantindo que todos compreendam e participem plenamente do processo de apropriação de saberes.

8.4.2.5 Avaliação inclusiva: quando o processo revela o potencial e não a limitação

A avaliação é uma das etapas mais sensíveis do processo educacional, pois é nela que se revelam as concepções de ensino, aprendizado e justiça que orientam a prática docente. Avaliar de forma inclusiva exige compreender que a diversidade é o ponto de partida do processo educativo e que, por isso, os instrumentos avaliativos também devem refletir essa pluralidade.

Desta forma, avaliar torna-se um ato pedagógico e ético que promove equidade, ao reconhecer que cada sujeito aprende e se expressa de maneiras distintas. A verdadeira justiça acadêmica consiste em oferecer condições equitativas para que todos possam demonstrar o que sabem, rompendo com a lógica classificatória e excludente que historicamente marcou os processos avaliativos.

A seguir, apresenta-se um infográfico com sugestões que podem auxiliar o docente na construção de avaliações mais acessíveis e flexíveis, voltadas à valorização do potencial e das diferentes formas de apropriação de saberes e de expressão dos estudantes.

Infográfico 13: Práticas inclusivas para realização de avaliações



Fonte: Elaborada pela autora

O infográfico 5 apresenta um diagrama circular com o ícone de uma mão tocando uma tela ao centro, simbolizando o ato de avaliar de forma acessível. Ao redor, dez círculos coloridos indicam práticas de avaliação inclusiva. Em verde, critérios claros, que orienta a definir e comunicar previamente os critérios de avaliação. Ainda em verde, tempo ampliado, que considera o ritmo individual de leitura e escrita. Em amarelo, intervalos curtos, sugerindo pausas regulares em provas longas. Em azul, provas orais, voltadas a estudantes cegos, com baixa visão ou dislexia. Em laranja, linguagem acessível, com uso de frases curtas e diretas. em lilás, espaço alternativo, que propõe salas separadas e apoio de ledores. Em rosa, formato digital acessível, com uso de softwares de leitura e ampliadores de tela. Em vermelho, feedback, destacando devolutivas construtivas. Em roxo, métodos alternativos, com diferentes formatos avaliativos, e em lilás-claro, avaliações em libras, para estudantes surdos. o conjunto evidencia que a avaliação inclusiva se realiza pela flexibilidade e pela comunicação acessível, valorizando as diversas formas de demonstrar conhecimento e potencial.

Por fim, o presente capítulo demonstra que a consolidação de uma docência verdadeiramente inclusiva no ensino superior exige que o professor compreenda sua prática

como ato político, ético e transformador. Cada ação apresentada neste guia, desde o acolhimento inicial, a elaboração de materiais acessíveis, o planejamento intencional, a condução das aulas, a mediação das atividades e a avaliação, representa uma dimensão concreta desse compromisso com a equidade e com o direito de todos à apropriação de saberes.

A inclusão não se realiza em medidas isoladas, mas na coerência entre pensar, planejar e agir, articulando sensibilidade e intencionalidade pedagógica, sendo que as práticas aqui sistematizadas reafirmam que incluir é mais do que adaptar: é reconhecer o potencial humano na diversidade e cabe ao docente assumir o protagonismo nesse processo, atuando como mediador de oportunidades e construtor de ambientes acessíveis, colaborativos e emocionalmente seguros (Nova Escola, 2025).

Desta forma, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e se torna agente de transformação, contribuindo para que a universidade se consolide como espaço de justiça social, pertencimento e produção de conhecimento plural.

8.5 Considerações finais

O presente estudo teve como propósito central elaborar e disponibilizar, via acesso livre, um guia institucional de boas práticas inclusivas para o ensino superior, direcionado ao corpo docente da UNESP, sistematizando orientações pedagógicas e práticas de acessibilidade, com foco ao fortalecimento da permanência, participação e trajetória acadêmica exitosa de estudantes público da Educação Especial na UNESP, reconhecendo o professor como agente central na efetivação da acessibilidade, da permanência e do direito à apropriação de saberes de estudantes com deficiência.

Tal objetivo se articulou diretamente à problemática que orientou o estudo, ao indagar de que forma a elaboração de um guia institucional de boas práticas inclusivas pode contribuir para a qualificação da atuação docente no atendimento educacional especializado e para o fortalecimento da política de permanência estudantil no contexto da UNESP.

A análise desenvolvida ao longo do documento evidencia que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que o guia apresenta um conjunto articulado de práticas pedagógicas fundamentadas em políticas públicas, diretrizes institucionais da Universidade Estadual Paulista e referenciais teóricos contemporâneos da educação inclusiva. Os achados do estudo indicam que a inclusão no ensino superior não se concretiza por meio de ações isoladas ou adaptações pontuais, mas pela coerência entre planejamento, ação pedagógica e avaliação, orientadas pelo reconhecimento da diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

Como principal contribuição prática, o guia oferece subsídios concretos para a atuação docente no ensino superior, traduzindo princípios teóricos e normativos em orientações acessíveis e aplicáveis ao cotidiano acadêmico, reafirmando que a docência inclusiva exige intencionalidade, ética e compromisso político.

Do ponto de vista teórico, o estudo reforça a compreensão da inclusão como processo contínuo e relacional, que se materializa na prática pedagógica e no reconhecimento do estudante como sujeito de direitos e participante ativo da apropriação de saberes. Ao deslocar o foco do laudo para a escuta e para a compreensão integral do estudante, o trabalho contribui para o fortalecimento de uma concepção de acessibilidade baseada na equidade e na valorização das diferenças.

Entretanto, reconhece-se como limitação do estudo o fato de o guia se constituir como um material de orientação pedagógica, não contemplando a avaliação empírica de sua implementação em diferentes contextos e áreas do conhecimento. Além disso, as práticas

sistematizadas refletem a realidade institucional da UNESP, o que pode demandar adaptações para outros contextos universitários, respeitando suas especificidades organizacionais e pedagógicas.

Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras investiguem a aplicação do guia em contextos concretos de sala de aula, analisando seus impactos na participação, na permanência e no desempenho acadêmico dos estudantes. Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de estudos que explorem a formação docente para a inclusão no ensino superior, bem como a articulação entre núcleos de acessibilidade, professores e gestão universitária na consolidação de políticas institucionais inclusivas.

O estudo reafirma que a consolidação de uma universidade inclusiva depende do compromisso coletivo com a equidade, mas reconhece no professor um protagonista fundamental desse processo. Ao assumir a docência como prática ética, política e transformadora, o ensino superior avança na construção de ambientes acadêmicos acessíveis, democráticos e socialmente comprometidos com o direito de todos ao aprendizado.

O Guia de Boas Práticas Inclusivas, produto desta pesquisa, encontra-se disponível para acesso livre em sua versão integral por meio do seguinte link: https://drive.google.com/file/d/1SAfzcil5laoXOLg4j76s8776qF4iUIkJ/view.

Sua disponibilização em ambiente digital visa ampliar o alcance das orientações sistematizadas, possibilitando que docentes, gestores e demais profissionais da educação tenham acesso às diretrizes propostas, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior.

8.6 Referências

BANDEIRA, H. M. M.; MARQUES, E. S. A. *Planejamento colaborativo: necessidade e possibilidade no trabalho docente no ensino superior. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023028, 2023. e-ISSN 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16173. Acesso em: 13 nov. 2025.

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

CABRAL, L. S. A.; MENDES, E. G.; EBERSOLD, S.. *Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior*. Revista Educação e Políticas em Debate, **v. 12, n. 3, p. 978–999, set./dez. 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-69997. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69997

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, p. 57-01-33, 2018

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002

LEITE, L. P.; SILVA, A. M. *Práticas educativas: adaptações curriculares.* Bauru: MEC/SEE – Faculdade de Ciências/UNESP – Departamento de Educação, 2008. Disponível em: https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id%3A177. Acesso em: 14 nov. 2025.

LEITE, L. P. A intervenção reflexiva como instrumento de formação *continuada do educador: um estudo em classe especial.* 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MANTOAN, M.T.E. *Abrindo as Escolas às Diferenças*. In: MANTOAN, M.T.E. (org.) Pensando e Fazendo Educação de Qualidade. São Paulo: Moderna, 2001. (Educação em pauta – Escola & Democracia) 109-128

NOVA ESCOLA. Como fazer planejamento inclusivo. Nova Escola, 20 ago. 2025. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/22436/como-fazer-planejamento-inclusivo. Acesso em: 21 fev. 2026.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS (TJDFT). Diferença entre igualdade e equidade. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade. Acesso em: 13 fev. 2026.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? From a “problem with no name” to the emergence of a new category of difference. In: WILSON, J.; BERESFORD, P. (org.). *Disability Discourse.* Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67.

SILVA, E. A. O. Planejar para incluir: o papel do professor de História na construção de práticas inclusivas no Ensino Médio. Revista Tópicos: Ciências Sociais Aplicadas, 11 fev. 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/planejar-para-incluir-o-papel-do-professor-de-historia-na-construcao-de-praticas-inclusivas-no-ensino-medio. Acesso em: 21 fev. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18603473.

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. Políticas e práticas para a Educação Inclusiva: discussões sobre uma perspectiva ampliada. Paranaguá: UNESPAR, 2024. Disponível em: https://profei.unespar.edu.br/livros/politicas-e-praticas-para-a-educacao-inclusiva.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito central elaborar e disponibilizar, em acesso livre, um Guia Institucional de Boas Práticas Inclusivas para o Ensino Superior, direcionado ao corpo docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP, com foco na sistematização de orientações pedagógicas e práticas de acessibilidade que contribuam para o fortalecimento da permanência, da participação e da trajetória acadêmica exitosa de estudantes público da Educação Especial. Tal objetivo se articulou diretamente à problemática que orientou o estudo, ao indagar de que maneira a elaboração desse guia poderia qualificar a atuação docente no Atendimento Educacional Especializado e fortalecer a política de permanência estudantil no contexto institucional da UNESP.

Os resultados alcançados ao longo do percurso investigativo permitem afirmar que tanto o objetivo proposto quanto a questão norteadora foram plenamente contemplados. A análise da produção científica nacional evidenciou que, embora haja avanços normativos e um reconhecimento crescente da importância da inclusão no ensino superior, ainda são escassos as pesquisas e instrumentos institucionais que orientem de forma sistematizada a prática docente frente às demandas da acessibilidade e da diversidade. Nesse sentido, o guia elaborado responde a uma lacuna identificada tanto na literatura quanto na realidade institucional, ao oferecer subsídios concretos para a atuação pedagógica inclusiva.

A investigação histórica, conceitual e normativa reforçou a compreensão de que a inclusão no ensino superior ultrapassa a dimensão do acesso e exige ações intencionalmente voltadas à permanência qualificada. A persistência de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais demonstrou que a efetivação do direito à educação depende não apenas de marcos legais, mas da tradução desses princípios em práticas cotidianas no interior da sala de aula e da universidade como um todo. Nesse contexto, a atuação docente emerge como elemento estratégico, demandando orientações claras, respaldo institucional e formação continuada.

A análise das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão da UNESP, bem como das experiências relacionadas ao apoio pedagógico, evidenciou avanços importantes na estruturação de ações voltadas à permanência estudantil. Entretanto, também revelou desafios relacionados à fragmentação das práticas, à insegurança pedagógica de docentes diante das demandas do Atendimento Educacional Especializado e à necessidade de maior articulação entre normativas, serviços e práticas acadêmicas. Esses achados reforçam a relevância do guia como instrumento de mediação entre a política institucional e a prática docente.

Diante desse cenário, os achados desta pesquisa permitem compreender que a inclusão na UNESP encontra-se em um processo de transição paradigmática, deslocando-se de uma lógica centrada predominantemente na acessibilidade arquitetônica, historicamente associada ao acesso físico e às condições estruturais, para uma perspectiva orientada à permanência pedagógica, que envolve a qualificação das práticas docentes, a mediação didático-pedagógica e a garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem. Essa transição evidencia que, embora os avanços no campo da acessibilidade tenham sido fundamentais, eles se mostram insuficientes quando não articulados a ações pedagógicas intencionais, reforçando a necessidade de integrar políticas institucionais, serviços de apoio e práticas docentes no cotidiano acadêmico.

Observou-se também que a criação do grupo das psicopedagogas pelo NTAPS e seu fortalecimento junto à CPAI representam um movimento de institucionalização das práticas de inclusão, contribuindo para a transformação da cultura universitária. Esses órgãos se configuram como espaços de escuta, mediação e acolhimento, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialogam com os princípios do modelo social da deficiência e com a perspectiva dos direitos humanos. Tais iniciativas confirmam que a inclusão, para além de um ideal normativo, deve ser materializada nas práticas pedagógicas cotidianas, no planejamento docente e nas condições objetivas de permanência dos estudantes.

O Guia de Boas Práticas Inclusivas, enquanto produto técnico-científico desta dissertação, configura-se como uma contribuição significativa para a área da Educação Especial no Ensino Superior, ao sistematizar orientações pedagógicas acessíveis, formas de acolhimento e práticas inclusivas alinhadas à realidade institucional da UNESP. Ao ser disponibilizado em acesso livre, o guia amplia seu potencial de alcance e uso, fortalecendo a qualificação da atuação docente e favorecendo a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a equidade, a diversidade e a permanência estudantil.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o fato de a pesquisa ter sido desenvolvida a partir da análise de uma única instituição, o que restringe a generalização dos resultados para outros contextos universitários. Além disso, o estudo não contemplou a avaliação sistemática do impacto do guia na prática docente, aspecto que poderá ser explorado em pesquisas futuras.

Diante disso, recomenda-se que investigações posteriores analisem a implementação e os efeitos do guia no cotidiano acadêmico, bem como ampliem o escopo para outras instituições de ensino superior. Sugere-se, ainda, o aprofundamento de estudos voltados à formação docente continuada, à institucionalização do Atendimento Educacional

Especializado no ensino superior e à avaliação de políticas de permanência sob a perspectiva da inclusão.

Conclui-se que a elaboração de um guia institucional de boas práticas inclusivas constitui uma estratégia relevante para qualificar a atuação docente e fortalecer a política de permanência estudantil, na medida em que contribui para a superação de práticas isoladas e para a consolidação de ações pedagógicas intencionalmente inclusivas. Ao articular normativas, experiências institucionais e orientações práticas, este estudo reafirma a inclusão como responsabilidade coletiva e institucional, essencial para a construção de uma universidade pública mais acessível, democrática e socialmente comprometida.

10 REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. *Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998. Disponível https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Sobre_crocodilos_e_avestruzes__Ligia_Amaral_1_.pdf?1473202737. Acesso em: 16 nov. 2025.

AMPID. *Convenções e Declarações da ONU sobre a Pessoa com Deficiência.* Disponível em: https://ampid.org.br/site2020/?page_id=9504. *Acesso em: 21 fev. 2026.*

ARANHA, M. S. F. *Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.* Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, ano 11, n. 21, p. 71–86, 2001

BANDEIRA, H. M. M.; MARQUES, E. S. A. *Planejamento colaborativo: necessidade e possibilidade no trabalho docente no ensino superior. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023028, 2023. e-ISSN 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.16173. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

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: seção 1,* Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1,* Brasília, DF, 20 out. 2025.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1,* Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

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, 28 dez. 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.* Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: comentada*. Brasília: Governo Federal, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/material-de-apoio/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

BUENO, J. J. *Historical aspects of inclusive education in Brazil*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.18, n.00, e023038, 2023. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822.

CABRAL, L.. *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: reflexões para a garantia da participação de todos na escola.* Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 371-386, 2000.
Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v22n3/1519-3993-edpuc-22-03-00371.pdf.Acesso em: 05 dez. 2025.

CABRAL, L.; NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. I*nclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na universidade federal da grande Dourados.* Política e Educação, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/. Acesso em: 04 dez. 2025

CAPELLINI, V. L. M. F. *Educação inclusiva: experiências e reflexões.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.

CAPELLINI, V. L. Inclusão e práticas pedagógicas no ensino regular: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2015.

CASTRO, S.; FERNANDES DE ALMEIDA, M. A. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.* 2014.

CIANTELLI, A. P. C.; MARTINS, M. H.; LEITE, L. P. *Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade: Retratos do Brasil e de Portugal.* Revista Educação e Políticas em Debate, v. 13, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n1a2024-71966. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71966. Acesso em: 16 nov. 2025.

COSTA, S. C.; CARMO, S. M.; SANTOS, C.A.B.; LIMA, A. G. D. *Paradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas com deficiência visual*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 9, n. 1, p. 89-102, jan./jun. 2022. DOI: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p89-102. Acesso em: 21 fev. 2026.

DINIZ, D. *O que é deficiência.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

DURKHEIM, E. Da divisão do trabalho social. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010

ECHER, I. C. *A revisão de literatura na construção do trabalho científico.* Revista Gaúcha de Enfermagem, v. 22, n. 2, p. 5–20, 2001.

EISENBERG, Z.; DUARTE, R. *Ações institucionais e práticas inovadoras para a inclusão no ensino superior.* 2024.

FERREIRA, A. K. M; SILVA, R. As políticas de inclusão escolar no Brasil: desafios, impactos e possibilidades. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, São Paulo, v. 11, n. 11, nov. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22048/13626. Acesso em: 21 fev. 2026

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 1, p. 45–62, abr. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100004. Acesso em: 21 fev. 2026.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. *Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência.* 2018.

GARLA, I. A; POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, n. especial, p. 127-134, 2018. Revista Psicologia Escolar e Educacional. DOI:10.1590/2175-3539/2018/010

GIL, A C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Ediitora Atlas SA, 2008

GIL, M. *Deficiência e inclusão: dos conceitos à prática.* São Paulo: Cengage Learning, 2016.

GIL, M. Inclusão: Conceitos, histórias e práticas. São Paulo: Instituto Mara Gabrilli.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior.* 2014.

KASSAR, M. C. M. *Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2026.

LANUTTI, J. E. *A educação inclusiva como utopia: possibilidades e limites.* São Paulo: Cortez, 2015.

LANUTTI, J. E. *Políticas de Inclusão e Educação Especial: caminhos e desafios*. São Paulo: Cortez, 2015, p. 47.

LAZZAROTTI FILHO, A. O modus operandi do campo acadêmico-científico da Educação Física. 2011. 95 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LEITE, L. P.; *SILVA, A. M. Práticas educativas: adaptações curriculares.* Bauru: MEC/SEE – Faculdade de Ciências/UNESP – Departamento de Educação, 2008. Disponível em: https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id%3A177. Acesso em: 14 nov. 2025.

LEITE, L. P. A intervenção reflexiva como instrumento de formação *continuada do educador: um estudo em classe especial.* 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LIRA, L. *Atendimento educacional especializado no ensino superior: uma proposta de análise. Revista Tópicos*, v. 3, n. 22, 2025. ISSN 2965-6672.

MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas.* Petrópolis: Vozes, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. T. dos. *Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.* São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.* São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, F. R. L.; VIEIRA DE ARAÚJO, E. R. *Núcleos de acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.* 2021.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. *Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.* Texto & Contexto Enfermagem, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008.

MENDES, E. G. Breve *histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía,* São Carlos, v. 22, n. 57, p. 93-110, maio-ago. 2010. Disponível em: https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve-Historico-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Especial-Mendes-2010.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

MINAYO, M. C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1–12, abr. 2017. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59. Acesso em: 4 fev. 2026.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial.. Uberlândia: Unimep, 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publica- cao/4762/art1_15.pdf. Acesso em 21 fev. 2026.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. *Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiências em foco.* 2011.

NASCIMENTO, F. P; OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, D.A. A educação superior brasileira: entre a ampliação do acesso e desafios contemporâneos. Cadernos da Fucamp, v. 44, p. 50–64, set. 2025. ISSN 2236-9929. Disponível em: <INSERIR LINK>. Acesso em: 21 fev. 2026.

NEVES, J.D.V.; MACIEL, R. A.; OLIVEIRA, M. V. S. *Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense.* 2019.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. *A pesquisa bibliográfica em ciências humanas e sociais: da seleção das fontes à redação final.* Revista Educação, v. 27, n. 1, p. 13–28, 2004.

NOVA ESCOLA. Como fazer planejamento inclusivo. Nova Escola, 20 ago. 2025. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/22436/como-fazer-planejamento-inclusivo. Acesso em: 21 fev. 2026.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.* Guatemala, 1999. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Carta para o Terceiro Milênio.* Adotada pelo Congresso Mundial sobre Pessoas com Deficiência, Londres, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.* Nova York: ONU, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração de Washington sobre a Vida Independente.* Washington, D.C.: ONU, 1999.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* Paris: Organização das Nações Unidas, 1948.

ONU. *Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência.* Nova York: Organização das Nações Unidas, 1993.

PAIVA, O. A. *Encarte Teórico – Exclusão escolar ou processos excludentes da escola: uma releitura da inserção subordinada ao sistema educacional*. CNTE, 28 fev. 2020. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/encarte-teorico-exclusao-escolar-ou-processos-excludentes-da-escola-uma-releitura-da-insercao-subordinada-ao-sistema-educaci-4785. Acesso em: 21 fev. 2026.

PEREIRA, R. R.; FACIOLA, R. A.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. S. C. *Alunos com deficiência na Universidade Federal do Pará: dificuldades e sugestões de melhoramento.* 2020.

PICCOLO, G. M. *Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar*. SciELO Preprints, [s. l.], p. 1–19, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3051. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3051/5583. Acesso em: 18 jan. 2025.

PINHEIRO, D.; BENTES, T. *A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior.* 2025.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. Educação especial e educação inclusiva. Bauru: Universidade Estadual Paulista – UNESP, Núcleo de Educação a Distância (NEaD), 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/ unesp/155248/1/unesp-nead_reei1_ee_d02_texto01.pdf. Acesso em: 08 fev. 2026.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação.* Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

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

SCHMIDT, M. A. *Educação especial: políticas públicas e marcos históricos.* Curitiba: UFPR, 2008.

SILVA, D. F. M.; SOARES, L. H. F.; BRAGA, D. S.; MEIRA, F. C. M. *Inclusão de estudantes público da Educação Especial no ensino superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais.* 2025.

SILVA, E. A. O. Planejar para incluir: o papel do professor de História na construção de práticas inclusivas no Ensino Médio. Revista Tópicos: Ciências Sociais Aplicadas, 11 fev. 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/planejar-para-incluir-o-papel-do-professor-de-historia-na-construcao-de-praticas-inclusivas-no-ensino-medio. Acesso em: 21 fev. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18603473.

SILVA, V. L. R. R. *Democratização do ensino superior às pessoas com deficiência/necessidades especiais: a Unioeste como campo de reconhecimento social.* 2021.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to the emergence of a new category of difference. In: WILSON, J.; BERESFORD, P. (org.). *Disability Discourse.* Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. *Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior.* 2010.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R.. *Revisão integrativa: o que é e como fazer = Integrative review: what is it? How to do it?* einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: https://journal.einstein.br/wp-content/uploads/articles_xml/2317-6385-eins-08-01-0102-W1134/2317-6385-eins-08-01-0102-W1134-pt.pdf. Acesso em: 16 fev. 2026.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Salamanca: UNESCO, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). CAADI – Equipe. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/caadi/equipe/equipe/. Acesso em: 17 fev. 2026a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Equipe — Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade — PROADE. São Paulo, 2026. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/proade/home/equipe/. Acesso em: 17 fev. 2026b.

UNESP – Universidade Estadual Paulista. Inclusão – Quem Somos. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/inclusao/teste/quem-somos/. Acesso em: 21 fev. 2026c

UNESP – Universidade Estadual Paulista. Inclusão – Solicitações. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/inclusao/solicitacoes/. Acesso em: 21 fev. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Faculdades e institutos. Disponível em: https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/unidades/faculdades-e-institutos/. Acesso em: 13 fev. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Portaria UNESP nº 51, de 04 de abril de 2025. Dispõe sobre a composição da Comissão Permanente de Inclusão e de Acessibilidade da Unesp. São Paulo: UNESP, 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). *Portaria UNESP nº 57/2025.* Dispõe normas sobre a criação da Pró-reitoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. São Paulo: UNESP, 2025. Disponível em: https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/. Acesso em: 13 fev. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). *Portaria Unesp nº 69, de 2020.* Dispõe sobre normas e diretrizes relativas à acessibilidade e inclusão no âmbito da Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2020. Disponível em: https://www.ibilce.unesp.br/Home/Comissoes671/portarias-69-2020.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). *Portaria Unesp nº 206, de 2017.* Institui normas complementares sobre acessibilidade e atendimento educacional especializado. São Paulo: UNESP, 2023. Disponível em: https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=P&numero=206&ano=2017&dataDocumento=07/06/2017. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). *Portaria Unesp nº 850, de 2023.* Designa a Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI) no âmbito da Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2023. Disponível em: https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=P&numero=850&ano=2011&dataDocumento=09/12/2011. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). *Relatório Anual da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI) – 2023.* São Paulo: UNESP/CPAI, 2023. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/inclusao20753/relatorio-cpai-2023.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). *Relatório Anual da Comissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão (CPAI) – 2024.* São Paulo: UNESP/CPAI, 2024. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/inclusao20753/relatorio-da-comissao-permanente-de-acessilidade-e-inclusao-2024.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). *Relatório Anual do Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPs) – 2023.* São Paulo: UNESP/NTAPs, 2023. Disponível em: https://drive.google.com /file/d/1VOXuY4sFchicVzfaCP0cFFsCZj4gPbGP/view. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). *Relatório Anual do Núcleo Técnico de Atenção Psicossocial (NTAPs) – 2024.* São Paulo: UNESP/NTAPs, 2024. Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/1 EcWSNGRZa_OOE7PBkeY33MhvgUv-JwtX/view >. Acesso em: 06 nov. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). Resolução Unesp nº 7, de 26 de janeiro de 2022. Dispõe sobre as competências da CAADI. Disponível em: https://www2.unesp.br/Modulos/Noticias/36747/resolucoes-07-2022.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p. ISBN 978-85-5635-049-7.

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. *Políticas e práticas para a educação inclusiva: discussões sobre uma perspectiva ampliada.* Paranaguá: UNESPAR, 2024. 243 p. ISBN 978-65-86807-56-1. Disponível em: https://profei.unespar.edu.br/livros/politicas-e-praticas-para-a-educacao-inclusiva.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

YAEGASHI, J.G. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. Revista Brasileira de Iniciação Científica, p. 1-22, 2021. Disponível em http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/334.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

11 APÊNDICE A: GUIA DE BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSOLIDAÇÃO DA ACESSIBILIDADE



GUIA DE BOAS PRÁTICAS INCLUSIVAS:
O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSOLIDAÇÃO DA ACESSIBILIDADE

A elaboração do presente guia tem o objetivo de subsidiar docentes do Ensino Superior na criação de ambientes acadêmicos verdadeiramente inclusivos, orientando práticas pedagógicas que garantam o direito à educação de qualidade a todos e promovam condições de permanência e conclusão do curso, especialmente a estudantes com deficiência e neurodivergência.

Esse documento se fundamenta nas políticas públicas de acessibilidade e inclusão, bem como nas diretrizes institucionais da Universidade Estadual Paulista – Unesp, articulando-as com referenciais teóricos contemporâneos e evidências de pesquisas recentes sobre o tema.

Mais do que um compilado de orientações técnicas, este manual se propõe a inspirar uma mudança de cultura pedagógica, reconhecendo que a inclusão é responsabilidade coletiva e que o professor ocupa papel central na efetivação desses direitos, tornando-se agente de transformação social capaz de romper barreiras atitudinais e flexibilizar metodologias. Essa mudança de perspectiva implica compreender que a inclusão não se esgota nas políticas institucionais: ela se concretiza cotidianamente, sobretudo nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

É nesse espaço que os princípios da equidade ganham forma e sentido. Cabe ao docente transformar tais princípios em ações pedagógicas concretas, por meio da flexibilização de metodologias e formas de avaliação, de modo a atender às diferentes formas de aprendizado. Nesse sentido, Mantoan (2015) defende que:

> O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente acontece (Mantoan, 2015, p.71).

Para que isso ocorra, é indispensável que o docente ultrapasse o paradigma da boa vontade e da improvisação, ainda predominante em muitas práticas universitárias, passando a assumir a inclusão como parte constitutiva de sua função pedagógica.

A docência inclusiva não se sustenta em ações isoladas ou eventuais, mas em planejamento intencional, embasado em princípios éticos, metodológicos e científicos. Reconhecer que cada estudante possui modos singulares de aprendizado implica organizar o ensino de maneira flexível e acessível, prevendo flexibilizações razoáveis e diversificando estratégias de ensino e avaliação desde o planejamento inicial, e não apenas como res-

posta emergencial às dificuldades manifestadas. Neste sentido, importante destacar o que diz Maria Teresa Eglér Mantoan:

> O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado - tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (Mantoan, 2015, p. 79).

A flexibilização pedagógica, portanto, não deve ser compreendida como concessão, mas como expressão de uma docência responsável e ética. Essa postura traduz o compromisso do educador com o direito de aprender, materializado em ações como disponibilização prévia de materiais, ampliação de prazos, diversificação de avaliações, utilização de múltiplos recursos de comunicação e promoção de ambientes colaborativos, por exemplo.



4

O PLANEJAMENTO DOCENTE INCLUSIVO COMO EIXO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

O planejamento docente inclusivo é entendido como um processo intencional, sistemático e ético de organização das práticas pedagógicas, didáticas e avaliativas, orientado pelo reconhecimento da diversidade dos estudantes e pelo compromisso com o direito de todos à aprendizagem, à participação e ao sucesso acadêmico.

Fundamenta-se na compreensão de que o ato de ensinar é também um ato político, cuja responsabilidade ultrapassa a transmissão de conteúdos, exigindo do docente a capacidade de antecipar e eliminar todas as barreiras que podem prejudicar o processo de aprendizagem. Neste sentido, importante destacar o que traz Bandeira e Marques (2022):

> Partindo do pressuposto de que planejar não é um ato neutro, pois as ações planejadas, ao serem concretizadas, podem favorecer tanto a reiteração de práticas conservadoras quanto a produção de possibilidades transformadoras, tal atividade não pode ser realizada à revelia de profunda reflexão crítica. É por meio da reflexão crítica entre os fins da prática pedagógica e os meios para se alcançar esses fins que temos a chance de concretizar a práxis transformadora na educação. Essa pressuposição é fundamental para pensarmos o planejamento como atividade teleológica que define os fins da ação didática. E como isso se concretiza na prática? Pela articulação consciente entre os componentes estruturantes do planejamento de ensino que irão orientar a ação didática (Bandeira; Marques, 2022, p. 8).

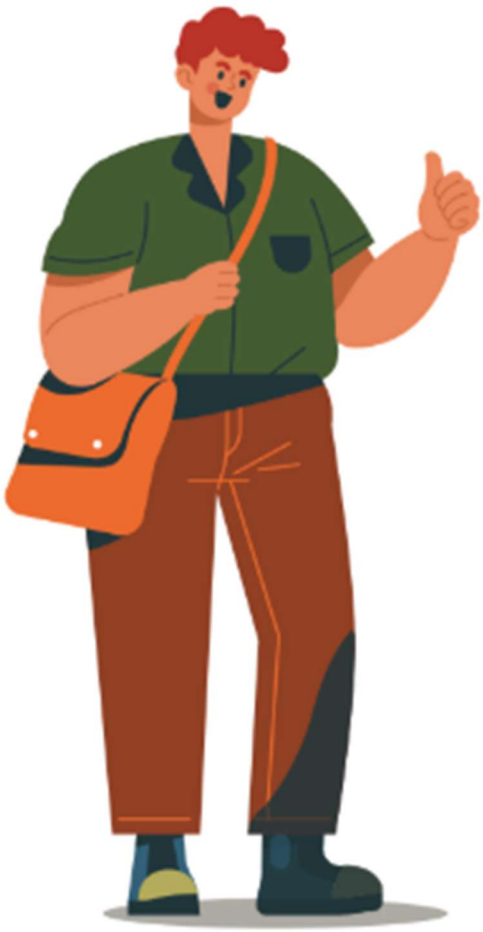
Em contraste com o planejamento tradicional, geralmente centrado em uma lógica instrucional e voltado para um estudante "ideal" e homogêneo, o planejamento inclusivo assume a heterogeneidade como ponto de partida e a diferença como valor formativo, se apoiando na escuta ativa dos sujeitos, na flexibilização metodológica e avaliativa e na articulação com os núcleos de acessibilidade e com o Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, o planejamento docente inclusivo constitui o eixo estruturante da prática pedagógica inclusiva, pois conecta três dimensões fundamentais da docência universitária: a intencionalidade pedagógica, que orienta o ensino a partir da consciência das diferenças; a flexibilidade metodológica e avaliativa, que reconhece e valoriza os modos singulares de aprender; e a responsabilidade institucional, que assegura o direito à permanência e à aprendizagem em igualdade de condições.

Desta forma, quando o planejamento é inclusivo, ele transforma a sala de aula em um espaço de equidade e diálogo, superando a lógica da improvisação e da boa vontade e consolidando uma prática docente profissional, ética e reflexiva.

PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADE E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A prática docente inclusiva é o elo entre as políticas institucionais e a experiência concreta da aprendizagem. É na sala de aula que a inclusão se torna ação, quando o professor planeja com intencionalidade, comunica-se com clareza e reconhece a diversidade como ponto de partida do ensino. As práticas apresentadas neste capítulo — do acolhimento inicial à avaliação - traduzem o compromisso ético de garantir o direito de todos aprenderem, oferecendo múltiplos caminhos de acesso, participação e expressão. Ao adotar estratégias acessíveis, flexíveis e humanas, o docente transforma o cotidiano acadêmico em um espaço de equidade, diálogo e transformação pedagógica.



PARA ALÉM DO LAUDO: O ACOLHIMENTO COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO

A construção de práticas docentes inclusivas no ensino superior deve ser iniciada pelo acolhimento sensível e dialógico do estudante, etapa fundamental para o reconhecimento de suas singularidades e potencialidades.

A oitiva inicial é o momento em que o professor escuta o estudante sobre suas experiências, desafios e modos próprios de aprender, estabelecendo a base fundamental de todo o processo de flexibilização curricular e avaliativa e permitindo que o professor planeje intervenções pedagógicas com base em evidências e em parceria com o próprio estudante, trabalhando com o estudante e não para o estudante.

Como o docente pode realizar um acolhimento de qualidade



A imagem acima mostra um grande ponto de interrogação formado por peças de quebra-cabeça, cada uma representando um eixo do atendimento educacional especializado. O eixo pessoal e relacional trata da construção de vínculos e da compreensão dos aspectos subjetivos que influenciam a aprendizagem. O eixo cognitivo e comunicacional busca identificar os estilos de aprendizagem, modos de expressão e barreiras de comunicação do estudante. O eixo institucional e pedagógico procura entender como o aluno percebe o ambiente acadêmico e que apoios espera receber. Já o eixo emocional e de pertencimento foca no bem-estar, na segurança e na confiança, promovendo a permanência. No centro, o formato de interrogação simboliza o olhar investigativo e reflexivo sobre o estudante em sua totalidade - emocional, cognitiva, pedagógica e relacional.

Com base nos eixos apresentados, propõem-se a seguir sugestões de perguntas que podem orientar o momento de acolhimento e escuta inicial do estudante. É importante ressaltar que tais questões não configuram um roteiro rígido, mas um instrumento de apoio pedagógico que pode, e deve, ser adaptado conforme o contexto do curso, a especificidade da turma e o perfil do estudante.

O docente possui autonomia didático-pedagógica para formular outras perguntas que considere pertinentes, de modo a compreender melhor as condições de aprendizagem e planejar estratégias inclusivas coerentes com sua área de atuação. O essencial é que esse diálogo inicial seja pautado pela escuta ativa, pela empatia e pelo compromisso ético de reconhecer o estudante como sujeito de direitos e participante ativo do processo de ensino e aprendizagem.

Sugestões de questões norteadoras ao docente

EIXO	QUESTÕES NORTEADORAS
Pessoal e Relacional	• Como você se sente neste novo ambiente universitário? • Quais experiências anteriores marcaram sua trajetória de aprendizagem? • Há algo que costuma ajudá-lo a se sentir mais confortável em sala de aula? • Como prefere ser chamado(a)?
Cognitivo e comunicacional	• Quais estratégias de estudo você utiliza com mais facilidade? • Há formatos de material que facilitam sua leitura e compreensão? • Você sente necessidade de tempo adicional para leitura, escrita ou avaliações? • Qual a sua preferência de comunicação (Oral, Oral com reforço escrito, leitura labial, Libras)? • De que forma prefere expressar o que aprendeu (oralmente, por escrito, por meio de projetos)?
Institucional e pedagógico	• Há dificuldades de locomoção ou de acesso aos espaços universitários? • Você já procurou a CPAI ou outro serviço de apoio? • Há alguma adaptação que considere importante nas atividades, avaliações ou uso de tecnologias?

Emocional e de pertencimento	• Como tem sido sua convivência com colegas e professores? • Sente-se acolhido(a) e parte integrante da turma e da universidade? • Há situações que causam ansiedade ou desconforto causadas por hipersensibilidades, por exemplo? • O que podemos fazer, enquanto corpo docente, para que você se sinta plenamente incluído(a)?

A escuta inicial, portanto, deve ser compreendida como um ato pedagógico fundamental no processo de ensino inclusivo. Mais do que coletar informações, trata-se de instaurar uma relação de confiança e corresponsabilidade entre professor e estudante, em que ambos se reconhecem como participantes ativos da aprendizagem.

As respostas às perguntas sugeridas devem ser vistas como pontos de partida para o planejamento flexível, diálogo contínuo e revisão das práticas docentes, objetivando a transformação da sala de aula em um espaço de equidade e pertencimento, reafirmando o compromisso ético e político da universidade com uma educação que valoriza a diversidade e garante o direito de todos aprenderem.

A INCLUSÃO NA TELA: BOAS PRÁTICAS PARA A ELABORAÇÃO DE SLIDES ACESSÍVEIS

A produção de slides acessíveis é um componente essencial para a verdadeira inclusão no ensino superior, pois a forma como o conteúdo é apresentado visualmente influencia diretamente o acesso, compreensão e, aprendizado dos estudantes. Recursos simples, como o uso de contrastes adequados entre texto e fundo, a escolha de fontes sem serifa e de tamanho legível, ou ainda a organização hierárquica das informações, podem eliminar barreiras significativas à aprendizagem.

Estas adaptações não exigem alto custo ou conhecimento técnico avançado, mas sim intencionalidade pedagógica e sensibilidade comunicacional. Um slide acessível é aquele que reconhece que há múltiplas formas de perceber, ler e compreender, buscando garantir que todos os estudantes possam acessar o conteúdo em igualdade de condições.

Na imagem abaixo seguem alguns exemplos das medidas que podem ser adotadas para garantir a transformação do espaço digital de ensino em um ambiente de participação, equidade e respeito à diversidade:

Boas práticas para a elaboração de slides acessíveis

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA LÓGICA

- Evite excesso de texto e informações sobrepostas;
- Priorize ideias chave em tópicos curtos;
- Use títulos claros e únicos, facilitando o uso de leitores de tela;
- Cada slide deve abordar uma ideia principal;
- Utilize bom espaçamento entre palavras e linhas.

LEGIBILIDADE E TIPOGRAFIA ACESSÍVEL

- Utilize fontes sem serifa, tamanho mínimo 24;
- Evite letras cursivas ou decorativas, que dificultam a leitura para estudantes com dislexia ou baixa visão.
- Mantenha alinhamento à esquerda. Textos justificados não são recomendados para dislexia.

USO DE CORES, CONTRASTES E DESTAQUES

- Evite depender da cor para transmitir informação. Por exemplo: o que está em vermelho é mais importante;
- Use negrito ou ícones para ênfase.
- Para daltonismo, evite pares problemáticos como vermelho/ verde e azul/roxo.
- Prefira fundo claro com texto escuro (ou vice-versa), assegurando contraste mínimo de 70%.

IMAGENS, GRÁFICOS E ELEMENTOS VISUAIS

- Verbalize o que é exibido (textos, gráficos e imagens);
- Adicione audiodescrição em todas as imagens;
- Evite imagens meramente ilustrativas

INSERÇÃO DE VÍDEOS, MÍDIAS E LINKS

- Busque incluir legendas e intérprete de Libras em vídeo;
- Ofereça transcrição textual ou resumo descritivo;
- Adicione audiodescrição em vídeos;
- Sempre especifique o teor no uso de links. Por exemplo "acesse aqui o manual".

LINGUAGEM E CLAREZA TEXTUAL

- Prefira frases curtas;
- Explique siglas e termos técnicos;
- Evite mistura de idiomas para facilitar o uso de leitores de tela, por exemplo.

DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E ACESSIBILIDADE DURANTE A AULA

- Ofereça o material antecipadamente;
- Dê tempo para acompanhamento das transições.

A imagem acima bastante interessante para pessoas que se beneficiam do estilo visual de aprendizagem, com a organização das informações em cores e localização, porém muito provavelmente será de difícil acesso por softwares de leitura de tela, exemplificando a importância de estar atento às características de cada estudante.

Abaixo, segue um exemplo de organização das informações de forma a torná-las mais acessíveis a leitores de tela:

Boas práticas para a elaboração de slides acessíveis

Organização e estrutura lógica	- Evite excesso de texto e informações sobrepostas; - Priorize ideias chave em tópicos curtos; - Use títulos claros e únicos, facilitando o uso de leitores de tela; - Cada slide deve abordar uma ideia principal; - Utilize bom espaçamento entre palavras e linhas.
Legibilidade e tipografia acessível	- Utilize fontes sem serifa, tamanho mínimo 24; - Evite letras cursivas ou decorativas, que dificultam a leitura para estudantes com dislexia ou baixa visão. - Mantenha alinhamento à esquerda. Textos justificados não são recomendados para dislexia.
Uso de cores, contrastes e destaques	- Evite depender da cor para transmitir informação. Por exemplo: o que está em vermelho é mais importante; - Use negrito ou ícones para ênfase. - Para daltonismo, evite pares problemáticos como vermelho/ verde e azul/roxo. - Prefira fundo claro com texto escuro (ou vice-versa), assegurando contraste mínimo de 70%.
Imagens, gráficos e elementos visuais	- Verbalize o que é exibido (textos, gráficos e imagens); - Adicione audiodescrição em todas as imagens; - Evite imagens meramente ilustrativas
Inserção de vídeos, mídias e links	- Busque incluir legendas e intérprete de Libras em vídeo; - Ofereça transcrição textual ou resumo descritivo; - Adicione audiodescrição em vídeos; - Sempre especifique o teor no uso de links. Por exemplo "acesse aqui o manual".
Linguagem e clareza textual	- Prefira frases curtas; - Explique siglas e termos técnicos; - Evite mistura de idiomas para facilitar o uso de leitores de tela, por exemplo.
Acessibilidade durante a aula	- Ofereça o material antecipadamente; - Dê tempo para acompanhamento das transições.

Garantir a acessibilidade dos slides é, portanto, muito mais do que uma escolha estética, se tratando de um ato pedagógico e político que materializa o compromisso com a democratização do ensino e reconhece a diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

INCLUIR É AGIR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROMOVEM A PARTICIPAÇÃO DE TODOS

O compromisso com a inclusão começa bem antes do primeiro encontro em sala de aula, exigindo que o docente antecipe barreiras e planeje condições que favoreçam o aprendizado de todos.

O planejamento inclusivo não se restringe à seleção de conteúdos, mas envolve também a construção de um ambiente de ensino que reconhece, valoriza e acolhe a diversidade. Por isso, é essencial adotar estratégias variáveis de ensino, utilizando diferentes técnicas e metodologias que combinem aulas expositivas, práticas laboratoriais, atividades de campo, visitas a museus e centros de ciência, bem como a exibição de filmes e documentários. Essa diversidade metodológica permite contemplar múltiplos estilos cognitivos e sensoriais de aprendizagem, promovendo maior engajamento e significado nas experiências educativas.

A disponibilização prévia dos materiais teóricos em diferentes formatos (digitais, impressos ou compatíveis com leitores de tela) amplia o acesso e possibilita que estudantes com deficiência visual, dislexia ou transtornos de atenção preparem-se com antecedência, reduzindo a sobrecarga cognitiva e o estresse associado às tarefas.

Também é fundamental estabelecer canais de comunicação acessíveis, como e-mail institucional ou chat da sala virtual, informando prazos de resposta e horários de atendimento. Essa previsibilidade constitui um gesto de respeito e cuidado que favorece a autonomia e a segurança emocional dos estudantes, especialmente daqueles com perfis neurodivergentes, reafirmando o compromisso docente com a equidade e o direito de todos aprenderem.

Após o planejamento, é na sala de aula que o compromisso com a inclusão se concretiza. O modo como o professor se comunica, organiza o espaço e conduz suas interações é determinante para garantir a participação de todos e transformar a diversidade em potência pedagógica.

O que observar no cotidiano da sala de aula

Permitir Gravação de Aula

Para que possa revisitar e esclarecer quaisquer dúvidas ou barreiras de comunicação.

Fornecer Instruções Claras

Seja assertivo e fale pausadamente, evitando ironias e "duplo sentido". Muitas exemplificações ou contextualização podem confundir.

Usar Recursos Acessíveis

Vídeos e plataformas devem ter legendas e audiodescrição, por eemplo.

Descrever Conteúdo Visual

Durante as aulas e atividades correlatas, tais como visitas a museus, exposições, descreva o que está apresentando ou o que está exposto.

Usar Cores de Alto Contraste

Se utilizar lousa branca, utilize caneta preta ou azul. Com lousa escura, escreva com caneta ou giz claro.

Falar Enquanto Escreve na Lousa

Pode ser interessante para pessoas cegas ou com baixxa visão, mas não é funcional para pessoas surdas que realizam leitura labial, por exemplo.

Evitar Críticas Políticas

Sempre busque esclarecimentos em particular.

Inclua o Estudante nos Exemplos Utilizados

Isso serve como ferramenta para chamar a atenção do aluno de volta à aula.

As orientações apresentadas na imagem acima reforçam que a inclusão em sala de aula se concretiza nos gestos pedagógicos cotidianos, nas escolhas conscientes e nas atitudes éticas do professor. A adoção dessas medidas, embora simples, tem grande impacto na redução de barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento da confiança e da participação ativa de todos os estudantes. Mais do que cumprir uma exigência legal, essas práticas representam uma postura ética e profissional que reafirma o papel social da universidade e do docente como promotores de uma educação que ensina, acolhe e transforma.

ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS NAS INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

A etapa de explicação e execução das atividades acadêmicas é um momento decisivo para a efetivação da inclusão em sala de aula, pois é onde se revela a clareza do planejamento e a sensibilidade do professor em traduzir o conteúdo de modo acessível a todos os estudantes.

A forma como as instruções são dadas, sua linguagem, estrutura, tempo e formato, pode favorecer ou dificultar a compreensão, especialmente para alunos com TEA, deficiência sensorial, dislexia, TDAH ou outras condições que afetam a atenção e a organização. Por esse motivo, a docência inclusiva requer assertividade, objetividade e flexibilidade na condução das orientações, tendo sempre em mente que comunicar-se de forma clara é um ato pedagógico e ético, pois garante a participação equitativa de todos e fortalece o sentimento de pertencimento.

A seguir, apresenta-se uma síntese visual com orientações práticas que podem auxiliar o docente no momento de explicar e conduzir atividades acadêmicas. As recomendações destacadas na figura visam favorecer a compreensão, a participação e a autonomia dos estudantes, orientando o professor na adoção de estratégias comunicacionais e metodológicas que garantam acessibilidade e equidade durante o processo de ensino.

Estratégias inclusivas para orientar e conduzir atividades



A imagem acima apresenta um diagrama com a figura central de um professor diante de um quadro, representando o momento de explicação das atividades. Ao redor, oito círculos coloridos indicam princípios da comunicação inclusiva. Em verde, assertividade, que orienta o docente a falar pausadamente e com linguagem simples. Em azul, clareza, destacando a importância de dividir as instruções em etapas curtas. Em rosa, repetição, lembrando que reforçar as orientações ajuda na compreensão. Em verde-limão, previsibilidade, que sugere informar prazos e critérios de avaliação com antecedência. Em lilás, exemplos, que incentiva o uso de situações concretas para facilitar o entendimento. Em laranja, acessibilidade, recomendando combinar instruções orais e escritas, usar leitores de tela e respeitar diferentes ritmos. Em roxo, monitoramento, que orienta acompanhar o progresso dos alunos e oferecer feedback. E, por fim, em vermelho, flexibilidade, que propõe permitir diferentes formatos de atividades. A figura mostra que incluir é comunicar de forma planejada e sensível, garantindo que todos compreendam e participem plenamente do processo de aprendizagem.

AVALIAÇÃO INCLUSIVA: QUANDO O PROCESSO REVELA O POTENCIAL E NÃO A LIMITAÇÃO

A avaliação é uma das etapas mais sensíveis do processo educacional, pois é nela que se revelam as concepções de ensino, de aprendizagem e de justiça que orientam a prática docente. Avaliar de forma inclusiva exige compreender que a diversidade é o ponto de partida do processo educativo e que, por isso, os instrumentos avaliativos também devem refletir essa pluralidade.

Desta forma, avaliar torna-se um ato pedagógico e ético que promove equidade, ao reconhecer que cada sujeito aprende e se expressa de maneiras distintas. A verdadeira justiça acadêmica consiste em oferecer condições equitativas para que todos possam demonstrar o que sabem, rompendo com a lógica classificatória e excludente que historicamente marcou os processos avaliativos.

A seguir, apresenta-se uma imagem com sugestões que podem auxiliar o docente na construção de avaliações mais acessíveis e flexíveis, voltadas à valorização do potencial e das diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.



A imagem apresenta um diagrama circular com o ícone de uma mão tocando uma tela ao centro, simbolizando o ato de avaliar de forma acessível. Ao redor, dez círculos coloridos indicam práticas de avaliação inclusiva. Em verde, critérios claros, que orienta a definir e comunicar previamente os critérios de avaliação. Ainda em verde, tempo ampliado, que considera o ritmo individual de leitura e escrita. Em amarelo, intervalos curtos, sugerindo pausas regulares em provas longas. Em azul, provas orais, voltadas a estudantes cegos, com baixa visão ou dislexia. Em laranja, linguagem acessível, com uso de frases curtas e diretas. em lilás, espaço alternativo, que propõe salas separadas e apoio de ledores. Em rosa, formato digital acessível, com uso de softwares de leitura e ampliadores de tela. Em vermelho, feedback, destacando devolutivas construtivas. Em roxo, métodos alternativos, com diferentes formatos avaliativos, e em lilás-claro, avaliações em libras, para estudantes surdos. O conjunto evidencia que a avaliação inclusiva se realiza pela flexibilidade e pela comunicação acessível, valorizando as diversas formas de demonstrar conhecimento e potencial.

Por fim, o presente capítulo demonstra que a consolidação de uma docência verdadeiramente inclusiva no ensino superior exige que o professor compreenda sua prática como ato político, ético e transformador. Cada ação apresentada neste guia, desde o

acolhimento inicial, a elaboração de materiais acessíveis, o planejamento intencional, a condução das aulas, a mediação das atividades e a avaliação, representa uma dimensão concreta desse compromisso com a equidade e com o direito de todos à aprendizagem.

A inclusão não se realiza em medidas isoladas, mas na coerência entre pensar, planejar e agir, articulando sensibilidade e intencionalidade pedagógica. As práticas aqui sistematizadas reafirmam que incluir é mais do que adaptar: é reconhecer o potencial humano na diversidade. Cabe ao docente assumir o protagonismo nesse processo, atuando como mediador de oportunidades e construtor de ambientes acessíveis, colaborativos e emocionalmente seguros. Assim, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e se torna agente de transformação, contribuindo para que a universidade se consolide como espaço de justiça social, pertencimento e produção de conhecimento plural.



