

# Desafios da Educação Especial no Ensino Superior em Busca da Inclusão: Contribuições da Comunidade Acadêmica

## Challenges of Special Education in Higher Education Searching for Inclusion: Contributions from Academic Community

Bruna Veiga<sup>a</sup>; Maria Cecília Da Lozzo Garbelini<sup>\*a</sup>; Leide da Conceição Sanches<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Faculdades Pequeno Príncipe, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino nas Ciências da Saúde. PR, Brasil.

\*E-mail: [ceciliagarbelini@hotmail.com](mailto:ceciliagarbelini@hotmail.com)

---

### Resumo

Os estudos sobre o acesso e permanência de pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida têm apontado a necessidade de adequação arquitetônica quanto às barreiras de acessibilidade física e, também, o rompimento das barreiras atitudinais. A presente pesquisa teve como objetivo identificar as demandas da comunidade acadêmica no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, com destaque para deficiência física e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior. Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório descritivo com abordagem quantitativa realizada com os docentes e discentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Após tratamento e análise dos dados foi desenvolvido um fluxograma de acolhimento e acompanhamento didático pedagógico, no qual o Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico Psicossocial, Inclusão e Acessibilidade da IES tem papel central e se comunica com todos os envolvidos. Considera-se que o estudo tornou possível saber que há pessoas com deficiência que não se identificam e, também, como age e pensa o corpo docente da IES pesquisada em relação às Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Sugere-se a capacitação de todos os profissionais envolvidos, para que possam participar ativamente no processo de educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Pessoas com Deficiência. Educação Superior. Inclusão Educacional.

### Abstract

*Studies on the access and permanence of people with physical disabilities and / or reduced mobility have pointed out the need for architectural adequacy regarding physical accessibility barriers in addition to breaking attitudinal barriers. The research aimed to identify the demands of the academic community regarding the inclusion of people with physical disabilities and / or reduced mobility in higher education. This is a descriptive exploratory study with a quantitative approach. After the data treatment and analysis, a flowchart of reception and didactic pedagogical follow-up was developed, in which the Nucleus of Didactic-Pedagogical Support Psychosocial, Inclusion and Accessibility has a central role and communicates with all involved. It is considered that the study made it possible to know that there are people with disabilities who do not identify themselves, and also how the researched HEI faculty acts and thinks in relation to Special Educational Needs. It is suggested to train all the professionals involved, so that they can actively participate in the inclusive education process.*

**Keywords:** Disabled Persons. Education Higher. Mainstreaming Education.

---

### 1 Introdução

Dados da Pesquisa Nacional de Saúde de 2013 (IBGE, 2016) apontam que 1,3% da população declarou ter deficiência física, sendo mais frequente nos homens do que nas mulheres (1,6% e 1,0%, respectivamente), acometendo mais comumente pessoas com nível de escolaridade mais baixo. Além disso, a pesquisa indicou que entre as deficiências físicas 1% foi adquirida ao longo da vida em virtude de doença ou trauma.

A legislação brasileira a respeito da inclusão de pessoas com deficiência favorece o ingresso na Educação Básica e, também, no Ensino Superior. No entanto, alguns desafios ainda são lançados e o problema se encontra na permanência destas pessoas nos cursos de graduação. Entre esses problemas se destacam a necessidade de capacitação de professores para o atendimento de discentes com deficiência, inclusão de conteúdos e disciplinas que abordam assuntos relacionados

às pessoas com deficiência, nos cursos da área da saúde e de arquitetura, bem como o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas a este tema (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

No que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, aponta como dever do Estado, da família, da sociedade e da comunidade escolar a garantia da educação de qualidade às pessoas com deficiência, sem que sofram qualquer tipo de violência, negligência ou discriminação. Ainda indica como competência do Poder Público acompanhar, incentivar e fiscalizar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com garantia de acesso, permanência, participação e aprendizado, com eliminação de barreiras, bem como adaptações e pesquisas que promovam adequação pedagógica (BRASIL, 2015).

Dados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 2017, revelam

que o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior teve um aumento de 600% em uma década, no período compreendido entre os anos de 2003 e 2013 (BRASIL, 2016).

Segundo Tomelin et al. (2018), o aumento do número de acadêmicos com deficiência não implica em sua participação plena no ambiente universitário, tampouco garante seu aprendizado. Portanto, faz-se necessário avaliar as demandas específicas de cada IES, para então traçar metas e objetivos com foco na efetiva inclusão das pessoas com deficiência, a fim de gerar mudanças na comunidade acadêmica impactando também em questões culturais. Para Andrade e Araújo (2018), faz-se necessária a compreensão do conceito de deficiência e de suas implicações, sem deixar de lado as características de cada sujeito, auxiliando-os a se reconhecerem, para então dispensar as ajudas necessárias.

No que diz respeito às adequações de acessibilidade arquitetônica, as IES são responsáveis pela sua garantia, mesmo sem a matrícula de pessoas com deficiência, para uso e benefício de todos os estudantes e da comunidade (BRASIL, 2013). Tem-se, no Brasil, a determinação da Norma Brasileira de Acessibilidade (NBR), que “estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade” (ABNT, 2015 p.16). Um ambiente acessível é aquele que pode ser usufruído por pessoas com ou sem mobilidade reduzida e envolve também aspectos de comunicação (ABNT, 2015).

Apesar das dificuldades ainda enfrentadas com relação à acessibilidade arquitetônica, pesquisas apontam que essas são mais facilmente transpostas permitindo que os discentes avancem e consigam finalizar os cursos. Contudo, as barreiras atitudinais são as que limitam a participação plena e efetiva na vida acadêmica (GONZÁLEZ-GIL, 2017; MATIAS; SOUZA, 2014; SILVA). Corroborando com este pensamento, autores descrevem que muitos estudos voltados à educação inclusiva se atentam apenas para a questão da acessibilidade física e não abrangem as barreiras atitudinais e institucionais (GESSER; NUERNBERG, 2017). Nesse sentido, ainda são encontradas dificuldades em se abordar a temática com a comunidade acadêmica e sensibilizá-la para as nuances e diferenças nas necessidades que cada pessoa apresenta (ANDRADE; ARAÚJO, 2018). Este processo necessita de investimentos em pesquisa sobre o assunto, visto que a literatura ainda é escassa (ANDRADE; ARAÚJO, 2018; FARIA; CAMARGO, 2018).

Para transpor as barreiras atitudinais e dar condições para que o discente permaneça na IES, é necessário que os recursos pedagógicos sejam repensados, que informações à comunidade, à equipe técnica administrativa, aos professores e à comunidade acadêmica estejam disponíveis e façam parte do projeto pedagógico das instituições. A formação do professor é ponto crucial para a efetivação da inclusão. Pesquisa recente apontou que 84% dos professores consideram a precariedade

da formação como principal barreira para a efetividade da inclusão, seguido das barreiras arquitetônicas (71%), e barreiras atitudinais (49%) (POKER et al. 2018).

As discussões acerca da formação do docente têm tomado corpo com o movimento de transformação do Ensino Superior e foram alavancadas na última década pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pelas transformações exigidas pelo desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (SUS) (MENEGAZ et al., 2013; NALOM, 2019).

Pesquisas apontam que grande número de professores dos cursos de saúde inicia a carreira apenas com a graduação, o que permite que o profissional atue na área assistencial, mas não o capacita para atuar como professor. Estes profissionais, além de atuarem na prática clínica se tornam docentes, a fim de obterem maior retorno financeiro (BOMFIM; GOULART; OLIVEIRA, 2014; TREVISI; COSTA, 2017).

Segundo Trevisi e Costa (2017), há um entendimento de que se o profissional tem domínio dos conhecimentos em sua especialidade isto já o capacita para a docência, mesmo sem ter a formação didática necessária para ser um educador no Ensino Superior. Porém, os autores citam que o contexto atual exige que os professores sejam profissionais humanistas, generalistas, críticos e reflexivos, e a formação qualificada depende do docente e de seu processo de formação, pois essa engloba a análise de práticas pedagógicas, do currículo e da formação didática. Em concordância, Furtado e Zagonel (2021) relatam que muitas IES contratam profissionais especializados, com conhecimento na área que atuam, mas com capacitação didático pedagógica insuficiente para exercer a docência.

Acrescente-se à necessidade de formação do professor, no Ensino Superior, as especificidades da inclusão, que perpassa a questão de se ensinar algo, e diz respeito à democratização e ao pleno processo de participação social (NOGUEIRA; OLIVER, 2018). A Educação Superior deve garantir a participação na comunidade, o desenvolvimento de habilidades sociais, pessoais e profissionais, o envolvimento em atividades em todos os espaços e contextos a que se propõem, e não limitar as escolhas de áreas de interesse profissional do discente (BRASIL, 2013).

Para a compreensão do processo escolar e do pensamento sobre as formas de ensino e de aprendizagem é necessária uma “revisão do conceito da própria escola”, que exige uma adaptação, principalmente, do corpo docente (FARIA; CAMARGO, 2018 p. 218). Além da formação constante do docente para esta prática, ele também deve estar preparado para trabalhar com a inclusão. Isto poderia ser potencializado por meio de capacitação, de cursos de formação e de educação continuada, além da adoção de estratégias como a criação de grupos de trabalho colaborativos, salientando-se os valores metodológicos e práticos da inclusão (FARIA; CAMARGO, 2018; MATIAS; SOUZA, 2014).

Além da formação e capacitação docente, uma estratégia importante para a prática inclusiva é a formação de grupo de trabalho que envolva docentes e gestores, que discutam e desenvolvam ações eficazes para responderem às demandas que se apresentam no Ensino Superior com ênfase nos aspectos metodológicos e práticos (FARIA; CAMARGO, 2018).

Para fins desta pesquisa e com objetivo de ampliar a visão sobre deficiência e necessidade de adaptação das Instituições de Ensino Superior (IES), para atender ao público-alvo com necessidades educacionais especiais (NEE), serão consideradas também as pessoas com mobilidade reduzida.

Portanto, justifica-se o estudo, pois discutir inclusão de pessoas com perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente, perpassa a questão de acessibilidade física e se aprofunda em questões de garantia de direitos, de metodologias adequadas, de participação social e de formação docente. Destaca-se também a importância do conhecimento e estratégias adotadas pela IES quanto ao acesso e permanência de discentes com NEE no âmbito acadêmico. Objetivou-se identificar as demandas da comunidade acadêmica no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência, com destaque para a deficiência física e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior. Procedeu-se, ao final, a elaboração de um fluxograma para o atendimento e acolhimento institucional aos discentes com NEE.

## 2 Material e Métodos

O presente estudo teve caráter exploratório descritivo com abordagem quantitativa. O estudo foi realizado em uma IES privada localizada na cidade de Curitiba – PR, de caráter filantrópico, que oferta cursos na área da Saúde. A coleta de dados aconteceu no período compreendido entre setembro de 2018 e maio de 2019 e consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado aos discentes e docentes da IES, para o conhecimento sobre as NEE. A pesquisa foi direcionada, inicialmente, aos discentes matriculados nos cursos de graduação em Enfermagem, Biomedicina, Farmácia, Medicina e Psicologia e, na sequência, participaram os docentes, atuantes em sala de aula. O instrumento de coleta de dados, semelhante para os dois grupos, foi composto por nove perguntas voltadas às NEE, sendo seis com possibilidade de respostas “sim ou não”, uma com alternativas para assinalar sobre o diagnóstico de NEE e duas com possibilidade de resposta aberta. Com relação à área de necessidade especial, no que diz respeito à dimensão motora, foram oferecidas duas opções: necessidade especial motora permanente e necessidade especial motora passageira.

A organização e análise dos dados foram realizadas com o uso do *software Microsoft Office Excel 2010* e foram seguidos os seguintes passos: codificação das respostas, tabulação dos dados em planilha, análise estatística descritiva por porcentagem e análise quantitativa por meio do levantamento

das frequências com que as palavras mais significativas apareceram.

A pesquisa respeitou os preceitos das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de pesquisa com seres humanos, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o parecer consubstanciado número 2.331.010.

## 3 Resultados e Discussão

Serão apresentados, inicialmente, os resultados referentes aos discentes e, posteriormente, aos docentes. Participaram 465 discentes (40,57%) de um total de 1.146 que estavam com as matrículas ativas. Entre os participantes, 59 se definiram ou foram diagnosticados como pessoas com deficiência, porém somente 16 informaram à IES a respeito de suas dificuldades. Foram levantadas as deficiências nas seguintes áreas: visual, auditiva, motora (permanente e passageira), transtorno do espectro autista, cognitiva, dislexia e outras. Entre estas, a deficiência visual (35%) e a dificuldade cognitiva (26%) foram as que tiveram índices mais altos, seguidas das dificuldades motoras passageiras (23%).

Quando questionados se a IES acolhe e promove algum tipo de apoio relativo à necessidade especial, 13,3% responderam afirmando que sim. Na próxima pergunta que abordou se o apoio seria importante para a adaptação a IES, um total de 23% participantes responderam afirmativamente.

Na questão que abordou sugestões de apoio, que pudessem facilitar o processo de ensino e aprendizagem foram levantados nove temas com destaque para a capacitação de professores e equipe técnica da instituição (22%), acessibilidade (20%), o uso de metodologias diferenciadas de ensino (16%) e acompanhamento/apoio psicológico (14%).

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, ao serem questionados sobre o recebimento de alguma atenção especial dos professores, para facilitar o processo de aprendizagem, 6% dos discentes afirmaram que obtiveram um cuidado especial dos docentes. Na questão que indagou se os discentes consideram que este apoio seria importante para potencializar/facilitar o processo de ensino e aprendizagem foram obtidas 22% de respostas positivas.

Ao serem questionados sobre a forma de apoio que gostariam de receber dos professores foram levantados 15 temas, com destaque para a atenção diferenciada por parte dos professores (2%), compreensão (2%), acolhimento/respeito (2%), atividades de reforço/grupos de estudo (2%), individualização (2%), uso de materiais adaptados e de apoio (1,2%), paciência (1%), uso de metodologias diferenciadas (1%) e adaptações nas provas (0,8%).

Entre os 15 discentes que se identificaram com dificuldades motoras, nenhum informou a IES a respeito das suas dificuldades. Entre este grupo, com dificuldades motoras, 93% apresentaram deficiência passageira e 7% apresentaram necessidade permanente; 26,7% consideraram

que a IES não acolheu ou promoveu algum tipo de apoio para suas dificuldades e 93,3% ponderaram que algum tipo de apoio seria importante para a adaptação à IES. Referente ao recebimento de atenção especial dos professores para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, 60% afirmaram que isso não aconteceu, e 64,3% apreciaram que este tipo de apoio seria importante para potencializar/facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

A acessibilidade, como a disponibilização de elevadores, aparece como principal sugestão de apoio para facilitar o processo de adaptação ao Ensino Superior. Também foi citada a compreensão, apoio para as atividades educacionais e apoio financeiro.

O uso de metodologias que facilitam o aprendizado, a atenção e o cuidado dos professores, abertura para conversas, apoio psicológico, e a disponibilização de maior prazo para entrega de tarefas também foram descritos como forma de apoio que gostariam de receber dos professores para facilitar o processo de aprendizagem.

No período da coleta de dados, a IES contava com 187 docentes atuantes, em sala de aula e, destes, 45 participaram do estudo. Na questão inicial, 28 participantes afirmaram que já receberam discentes que se definiram ou foram diagnosticados com algum tipo de deficiência, sendo os mais frequentes o TEA (Transtorno do Espectro Autista) e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) com 48% e 19% respectivamente.

Quando perguntados se informaram a IES a respeito dos discentes com NEE, 32% dos professores responderam que sim; 37% não informaram e 31% não responderam. Perguntados se a IES acolhe e promove apoio aos discentes com NEE, 68% do corpo docente considerou que sim. Questionados se consideram este apoio importante para a adaptação dos discentes à IES, 88% responderam afirmativamente.

Na questão seguinte em que se indagava se os docentes ofereciam algum tipo de atenção especial, a fim de facilitar o processo de aprendizagem, 64% afirmaram que sim. Na próxima pergunta em que se averiguava se este tipo de apoio seria importante para potencializar/facilitar o processo de ensino e aprendizagem, 87% das respostas foram afirmativas.

Quanto ao apoio que os docentes gostariam de receber da IES, para facilitar a adaptação dos discentes, foi levantada a realização de capacitação e a informação sobre as NEE (45%); apoio oferecido pelo NADIA (45%) e necessidade de um protocolo de inclusão (0,2%). Com relação ao tipo de apoio que o docente gostaria de oferecer ao discente, a fim de facilitar o processo de aprendizagem, foram prevalentes as respostas: orientação individual (40%), o uso de material didático de apoio (13%), estudo dirigido com *feedback* (1%) e monitoria (1%).

Os dados obtidos pela aplicação dos instrumentos de pesquisa foram base para subsidiar a elaboração de um fluxograma de acolhimento e de atendimento ao discente com

deficiência, realizado pelo grupo de pesquisa em conjunto com a equipe do Núcleo de Apoio Didático-Pedagógico Psicossocial, Inclusão e Acessibilidade (NADIA) da IES. Este acolhimento pode ser realizado ao longo de todo o percurso acadêmico, com início no processo seletivo adaptado, quando solicitado pelo discente.

O NADIA, ao receber o questionário do acadêmico ingressante, com deficiência, realiza entrevista com o discente e com os docentes, para estabelecer o Plano de Ensino Individualizado (PEI). A seguir estabelece reuniões com o discente durante os próximos semestres, para reavaliação do PEI e, também, para estabelecer um plano de ingresso no mundo do trabalho. Orienta ainda o professor quanto às adaptações psicopedagógicas incluindo o apoio necessário, tecnologias assistivas e adequações físicas. Se necessário, faz orientação para a família do discente e, por fim, informa os gestores e pessoal técnico administrativo sobre as necessidades especiais do discente.

O NADIA, normatizado pelo Regimento Interno da IES, conta com profissionais da área da Psicologia que exercem papel central no processo de acolhimento e de acompanhamento das pessoas com NEE. São diversas as fontes de informações que subsidiam o núcleo, tais como: o próprio acadêmico, a família, os docentes e os profissionais técnico-administrativos. Finalizando, o núcleo estabelece o Plano de Estudo Individualizado (PEI), no qual as estratégias são desenvolvidas para facilitar a inclusão do discente e o pleno gozo da vida acadêmica. Além disso, o plano deve ser revisto a cada início de semestre ou a qualquer momento, em que houver necessidade.

As pesquisas sobre as NEE e educação inclusiva voltadas ao Ensino Superior têm avançado e mostram que as políticas e ações desenvolvidas para incluir as pessoas com deficiência no processo educacional têm surtido efeito (BERBERIAN; GUARINELLO, 2017; TOMELIN et al., 2018). Contudo, estudos recentes apontam que somente o desenvolvimento de políticas e leis de inclusão não causam mudanças significativas nesse processo que diz respeito aos sujeitos em suas demandas individuais e coletivas (TOMELIN et al., 2018).

O Programa Incluir, que começou a ser desenhado em 2005, é um avanço na atenção às pessoas com NEE que se inserem no Ensino Superior. Tem como base os princípios legais que regem a atenção a estas pessoas com função de garantir o direito à inclusão perpassando não só a questão arquitetônica, mas entendendo o acesso e a permanência como dependentes de uma mudança no planejamento pedagógico, financeiro, de pessoal (docentes e técnicos), na disponibilização de materiais e de equipamentos adaptados e acessíveis. Dados apontados pelo Programa Incluir indicam o aumento expressivo de 358% de pessoas com deficiência que se matricularam no Ensino Superior no período compreendido entre 2003 e 2011. A fim de atender a esta demanda se destaca como marco teórico e gerador de mudanças práticas o delineamento dos núcleos de

acessibilidade nas IFES que também guiou o desenvolvimento nas IES privadas (BRASIL, 2013).

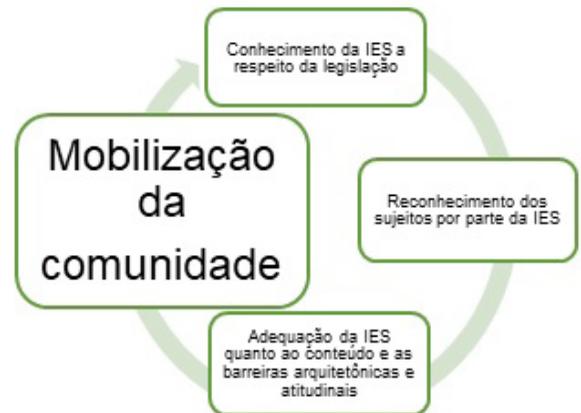
Na IES em questão, o processo de inclusão dos discentes com NEE é pensado e discutido pelos profissionais do NADIA com o objetivo de fornecer suporte tanto aos discentes como aos docentes. Entretanto, o estudo evidenciou que algumas das dificuldades dos participantes da pesquisa não chegaram até o núcleo de apoio. Os motivos pelos quais os pesquisados não comunicaram seus problemas não foram investigados no estudo, mas a literatura aponta que estas informações podem ser desconhecidas por diversos fatores, entre esses uma dificuldade do discente em reconhecer suas próprias limitações, ou o fato do discente não querer ser identificado como tal. Outra hipótese é a de que também há um despreparo da comunidade acadêmica em identificar os diversos tipos de limitações que os discentes possam apresentar (TOMELIN et al., 2018). Pode-se inferir que as dificuldades enfrentadas, pelos respondentes desta pesquisa, não foram comunicadas, talvez, pela não estruturação dos processos de encaminhamento e fluxo das demandas apresentadas. Acredita-se que o fluxograma elaborado neste estudo possa facilitar a comunicação entre toda a comunidade acadêmica.

No que tange ao conhecimento dos docentes a respeito das deficiências, estudo realizado por Andrade e Araújo (2018) denota preocupação indicando que é necessário suporte da instituição para efetivar a inclusão destes discentes em todo o processo acadêmico. Para tanto, o professor tem papel fundamental, pois é o elo entre a instituição e o discente.

O início do processo educacional inclusivo ocorre pelo conhecimento, por parte da IES, sobre as demandas de seus discentes. A literatura (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018; POKER et al., 2018; TOMELIN et al., 2018) e a experiência prática no processo de inclusão da IES pesquisada apontam que há diversas maneiras de se tomar conhecimento das pessoas com NEE que podem variar desde o processo seletivo e perdurar ao longo de toda a trajetória acadêmica.

O fluxograma desenvolvido, pelo grupo de pesquisa da IES, está de acordo com o observado na literatura, uma vez que é necessário conhecer o sujeito e suas limitações, para então traçar objetivos e propor mudanças para a efetivação da inclusão educacional em sua totalidade (POKER et al., 2018). Partindo desse princípio, conforme descrito pelos autores, a IES tem o compromisso de dar continuidade ao processo de reconhecimento das pessoas com NEE, cessando assim a invisibilidade destes sujeitos. O passo seguinte é promover uma mobilização da comunidade, como fator gerador de mudança de pensamento e, conseqüentemente, de atitudes (Figura 1). Assim, há a possibilidade de compreensão que a inclusão se trata de um movimento contínuo e dinâmico, que vai ao encontro das necessidades de cada sujeito.

**Figura 1** - Mudanças para efetivação do processo inclusivo



Fonte: dados da pesquisa.

A pesquisa buscou justamente conhecer as demandas dos discentes que apresentam algum tipo de NEE, com destaque para a deficiência física e/ou mobilidade reduzida, sejam essas permanentes ou passageiras, tanto do ponto de vista do sujeito que vive as dificuldades, quanto do ponto de vista de toda comunidade acadêmica.

Estudos feitos por Nogueira e Oliver (2018) e Martins et al. (2017) apontam que a maioria das pessoas com dificuldades motoras se queixa das condições de acessibilidade arquitetônica da instituição. Para os autores, as pesquisas, principalmente as desenvolvidas nas IFES, salientam a dificuldade na realização destas adequações, tendo em vista a burocratização dos serviços e dos processos. Estudo realizado por Andrade e Araújo (2018), com docentes sobre esta temática, conduz a discussão para um caminho que não interfere apenas em aspectos arquitetônicos, envolve o tema no contexto da necessidade de se olhar para os conteúdos apresentados nos currículos.

Partindo da necessidade de olhar para os conteúdos curriculares, retoma-se a discussão sobre as diferenças existentes entre as pessoas, não só com relação às deficiências. Portanto, as adequações de conteúdo devem ser desenhadas a fim de que todos alcancem o desenvolvimento acadêmico e não somente uma população em específico (ANDRADE; ARAÚJO, 2018; CIANTELLI; LEITE, 2016).

Na IES pesquisada, os cursos formam profissionais de saúde capacitados de maneira inovadora, de acordo com o que é preconizado pelas diretrizes nacionais, incluindo a prática desde as séries iniciais, a fim de promover a aproximação dos discentes com os contextos nos quais irão se inserir após a conclusão dos cursos. Esta aproximação pela prática é benéfica tanto para a comunidade quanto para o acadêmico, pois pode contribuir para o acesso a melhor condição de saúde da população e, ao mesmo tempo, oportuniza aprendizado clínico aos estudantes (NALOM, 2019).

Assim, a adequação de conteúdo dos cursos deve considerar também o acesso para todos os discentes, diminuindo as desigualdades e olhando cada indivíduo em sua singularidade,

para que aquele que apresenta dificuldade consiga participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem. Ao refletir sobre as necessidades de cada pessoa se toma consciência de que cada uma pode apresentar dificuldade e potencialidade singular, sendo papel da IES estar atenta a estas diferenças, valorizar cada potencialidade e diminuir as dificuldades para que todos obtenham sucesso. Nesse sentido, cabe a reflexão dos autores Andrade e Araújo (2018) sobre o que é considerada deficiência, pois todas as pessoas possuem diferenças entre si e a deficiência é definida em comparação com os padrões socialmente estabelecidos. Santos (2016) aponta que segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), as dificuldades são identificadas de acordo com o impacto funcional que agregam, não somente por uma condição de limitação física.

A partir deste entendimento, é possível perceber que pessoas com amputações, por exemplo, podem ter necessidades diferentes de acordo com as tarefas e atividades que desejam desempenhar, com os ambientes que frequentam, e até com o que buscam aprender. Portanto, as IES precisam pensar nas subjetividades e não somente nas condições clínicas e nos diagnósticos que se apresentam. É necessário conhecer as condições de saúde, o impacto geral na participação dos sujeitos em seus papéis ocupacionais, para se antecipar e minimizar as dificuldades de acessibilidade e de permanência, mas também olhar as pessoas e suas limitações funcionais subjetivamente para, então, buscar soluções que se enquadrem em determinadas situações (ANDRADE; ARAÚJO, 2018).

Com relação às dificuldades motoras, as principais dificuldades encontradas na população pesquisada estavam relacionadas à acessibilidade física como a disponibilização de elevadores. Ainda, como ponto a ser observado, surge a compreensão e a abertura para conversas, por parte dos docentes. Por isso, os espaços para reavaliação e discussão das situações foram preconizados pelo fluxograma elaborado pelo grupo de pesquisa.

As limitações de acesso não dizem respeito apenas à estrutura interna das IES, mas se faz presente em todos os espaços pelos quais os sujeitos transitam, desde quando saem de suas casas ou mesmo como fazem para chegar aos espaços de práticas aos quais estão inseridos nas comunidades. É papel das IES provocar esse pensamento nas pessoas, a fim de promover mudanças na sociedade como um todo (GESSER; NUERNBERG, 2017).

Os docentes pesquisados apontaram a necessidade de capacitação e de formação para a educação inclusiva, além de informações sobre o processo de inclusão e acompanhamento destes na vida acadêmica da instituição. Segundo a literatura, para que o docente possa identificar as NEE precisa aprender sobre a deficiência e conhecer o que a instituição oferece para ele como apoio didático e, dessa forma, ajudar o discente com NEE a alcançar os mesmos objetivos que os demais colegas (ANDRADE; ARAÚJO, 2018; NOGUEIRA; OLIVER, 2018).

Nesse sentido, o fluxograma também prevê espaços para capacitação de toda equipe técnica da instituição e, também, do corpo docente, para que todos possam estar atentos e sejam capazes de reconhecer as dificuldades e limitações que se apresentam no cotidiano desse contexto tão dinâmico. Portanto, a falta de conhecimento a respeito do processo inclusivo e a não continuidade do suporte podem justificar o baixo número de notificações que o Núcleo de Acessibilidade recebeu até então com relação aos discentes com NEE.

Os docentes pesquisados apontaram a importância dos recursos disponíveis e materiais que garantam o desempenho dentro de sala de aula, mas conforme descrito na literatura (NOGUEIRA; OLIVER, 2018; GESSER; NUERNBERG, 2017), há também a necessidade da discussão quanto aos aspectos sociais da deficiência e o quanto essa limita o exercício de cidadania. Por isso, há a preocupação da instituição em gerar mudanças em toda a sociedade, em todos os espaços pelos quais o acadêmico circula.

O estudo apontou que a acessibilidade física não foi indicada como a mudança principal da IES para promover a inclusão. Foram consideradas fundamentais a especialização e capacitação da equipe, bem como o uso de metodologias de ensino diferenciadas.

Os dados da literatura levam à reflexão não somente quanto ao acesso ao Ensino Superior, mas também quanto à permanência das pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos, pois além da compreensão de funções e estruturas do corpo, de suas potencialidades e limitações diz respeito à participação social, ao exercício de direitos e à plena reparação de desigualdades (OMS, 2003; NOGUEIRA; OLIVER, 2018).

O interesse da IES em garantir esse direito às pessoas que escolheram estar neste contexto culmina com a elaboração do fluxograma, que tem a função de guiar e orientar o corpo docente no processo de inclusão. Ainda, por ser individualizado e por ser parte de uma mudança em toda a estrutura acadêmica, incluindo aspectos físicos e de pessoal o fluxograma foi desenhado para não limitar as ações acadêmicas.

#### **4 Conclusão**

A inclusão de pessoas com deficiência nos espaços de educação reflete uma mudança de pensamento da sociedade e, também, busca preencher lacunas históricas de exclusão, que se perpetuam até a atualidade. As políticas nacionais refletem esta mudança e auxiliam no processo de reconhecimento das pessoas com NEE, trazendo à tona a discussão sobre o lugar que as pessoas ocupam na sociedade, seus direitos e deveres, incluindo a educação no Ensino Superior.

O estudo evidenciou que há pessoas com deficiência que não se identificam e, também, como age e pensa o corpo docente da IES pesquisada em relação às NEE. Buscou preencher o espaço entre a garantia de acesso e o fornecimento de condições que possibilitam a permanência destas pessoas nos cursos superiores. Os participantes indicaram vários

aspectos que gostariam que fossem cumpridos, bem como os apoios que gostariam de receber para facilitar o processo de aprendizagem.

A elaboração do fluxograma objetivou tornar visível e direcionar o caminho a ser percorrido pelas pessoas com NEE. Fazendo parte desta rede está presente o corpo docente e técnico administrativo, à luz do conhecimento da equipe do NADIA, que tem papel central neste processo.

Acolhendo a sugestão feita pelos docentes se sugere capacitação de todos os profissionais envolvidos, para que possam participar ativamente no processo de educação inclusiva. O envolvimento de toda comunidade acadêmica, docentes, discentes, funcionários e gestores por meio da troca de ideias, de diálogo e de conhecimento das necessidades educacionais especiais tornará o Ensino Superior cada vez mais democrático e inclusivo.

## Referências

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 9050 Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. 2015. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.
- ANDRADE, M.M.A.; ARAÚJO, R.C.T. Características de alunos com deficiência física na percepção de seus professores: um estudo sob os parâmetros conceituais da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.24, n.1, p.3-16, 2018. doi: doi.org/10.1590/S1413-65382418000100002
- AOTA. American Occupational Therapy Association. Occupational Therapy practice framework: Domain and process. *Am. J. Occup. Ther.*, v.68, 2014.
- BERBERIAN, A.P. et al. Inclusão de alunos com deficiência em uma Universidade particular de Curitiba Inclusion of students with disabilities in a particular university of Curitiba Inclusión de estudiantes con discapacidad. *Distúrb Comun*, v.29, n.4, p.749-758, 2017.
- BOMFIM, M.I.; GOULART, V.M.P.; OLIVEIRA, L.Z. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. *Interface Com. Saúde Educ.*, v.18, n.51, p.749-758, 2014. doi: 10.1590/1807-57622013.0974
- BRASIL. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência/Luiza Maria Borges Oliveira/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012a. Disponível em: <http://www.unievangelica.edu.br/novo/img/nucleo/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Resolução nº 466 de 12 dez. 2012. Brasília, DF, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Secadi/Sesu-2013. Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Brasília: MS, 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 13.146, de 6 de Jul. 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior Notas Estatísticas 2016. Brasília: MS, 2016.
- CIANTELLI, A.P.C.; LEITE, L.P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Rev Bras. Educ. Esp.*, v.22, n.3, p.413-428, 2016. doi: doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008
- DUARTE, E.R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Rev Bras. Educ. Esp.*, v.19, p.289-300, 2013. doi: doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011
- FARIA, P.M.F.; CAMARGO, D. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: Uma Revisão Sistemática. *Rev Latinoam Enferm.*, v.24, n.2, p.217-228, 2018. doi: doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005
- FURTADO, C.T.M.; ZAGONEL, I.P.S. O processo de desenvolvimento docente no ensino superior da área de saúde: revisão integrativa. *Espaç. Saúde*, v. 22, e724, 2021. doi: 10.22421/1517-7130/es.2021v22.e724
- GARCIA, R.A.B.; BACARIN, A.P.S.; LEONARDO, N.S.T. Acessibilidade e permanência na educação superior: Percepção de estudantes com deficiência. *Psicol. Esc. Educ.*, v.22, p.33-40, 2018. doi: doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035
- GESSER, M.; NUERNBERG, A.H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior : apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. *Educ. Rev.*, v.3, p.151-166, 2017. doi: doi.org/10.1590/0104-4060.52925
- GHEZZI, J.F.S.A. et al. Metodologias de aprendizagem ativa e a formação do enfermeiro com pensamento crítico: revisão integrativa da literatura. *Investig. Qualitativa Educ.*, v.1, p.478–487, 2019.
- GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.
- IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde: 2013. Indicadores de Saúde e Mercado de Trabalho - Brasil e grandes regiões. 2016.
- MARTINS, S.E.S.O. et al. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior : o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. *J. Pol. Educ.*, v.11, n.18, p.1–25, 2017.
- MATIAS, F.S.; SOUZA, S.F.A. formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saúde.*, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 11 n.17 p.85-107 jul./dez. 2014, v. 17, p. 85–107, 2014.
- MENEGAZ, J.C. al. O bom professor na área da saúde : uma revisão integrativa da literatura. *Saúde Transf. Soc.*, v.4, n.4, p.92-99, 2013.
- NOGUEIRA, L.F.Z.; OLIVER, F.C. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior 1. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, v.6, n.4, p.859–882, 2018. doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1743
- NALOM, D.M.F. et al. Ensino em saúde : aprendizagem a partir da prática profissional. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v.24, n.5, p.1699–1708, 2019. doi: doi.org/10.1590/1413-81232018245.04412019
- OMS Organização Mundial da Saúde, CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

- POKER, R.B.; VALENTIM, F.O.D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicol. Esc. Educ.*, n.esp., p.127-134, 2018. doi: doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010
- SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v.21, n.10, p.3007-3015, 2016. doi: doi.org/10.1590/1413-812320152110.15262016
- SILVA, A.M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M.E.F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Rev Bras. Estud. Pedag.*, v.93, n.235, p.667-697, 2012. doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.93i235.411
- SILVA, J.O. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, v.95, n.240, p.414-430, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Xr3n6FYX7VtFxZMZ4X-thtSv/?format=pdf&lang=pt>
- SILVA, J.S.S.J.; GONZÁLEZ-GIL, F. Acessibilidade, Gênero e Educação Superior: Indicativos Procedentes das Investigações Científicas. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.23, n.4, p.607-622, 2017. doi.org/10.1590/S1413-65382317000400010
- TOMELIN, K.N. et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. *Rev. Psicopedag.*, v.35, n.106, p.94-103, 2018.
- TREVISIO, P.; COSTA, B.E.P. Percepção de Profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. *Texto Contexto Enferm.* v.26, n.1, p.1-9, 2017. doi.org/10.1590/0104-07072017005020015
- TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.
- UNESCO. *United Nations Educational, Scientific and Cultural*. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.