

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ERA DIGITAL

João Marcos Antunes Ribeiro¹

Fernanda Magno dos Santos²

Helen Luana Thelen Cabral³

Jocimara Chiarello Rocha⁴

Juliana Simões Bolfe⁵

RESUMO

A inclusão no Ensino Superior brasileiro se caracteriza como um fenômeno recente, marcado por avanços legislativos, mas ainda distante de uma efetivação plena. Nesse sentido, o presente estudo buscou investigar os desafios e as possibilidades da inclusão no Ensino Superior na era digital, visando ampliar o suporte ao trabalho docente e promover ambientes mais acessíveis. A metodologia adotada combinou revisão bibliográfica sobre o tema no Brasil e em contextos internacionais com a aplicação de um questionário quali-quantitativo, na qual obteve 20 respondentes de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas de Curitiba. Os resultados evidenciaram que 90% dos docentes percebem aumento no número de alunos de inclusão em sala de aula. Todavia, as maiores dificuldades enfrentadas pelos educadores ultrapassam a acessibilidade física e tecnológica, sendo o maior obstáculo, o campo da socialização e da personalização das práticas pedagógicas. Assim, o estudo contribui para o avanço do conhecimento científico sobre a inclusão universitária, área pouco explorada na literatura, e evidencia o acompanhamento especializado

¹ Aluno do 9º período do curso de Psicologia da FAE Centro Universitário. Bolsista do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC 2025-2026). *E-mail:* joao.marcos@mail.fae.edu

² Aluna do 7º período do curso de Letras da FAE Centro Universitário. Voluntário do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC 2025-2026). *E-mail:* fernanda.magno@mail.fae.edu

³ Aluna do 9º período do curso de Psicologia da FAE Centro Universitário. Voluntário do Programa de Apoio à Iniciação Científica (PAIC 2025-2026). *E-mail:* helen.cabral@mail.fae.edu

⁴ Orientadora da Pesquisa. Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da FAE Centro Universitário. *E-mail:* jocimara.rocha@fae.edu

⁵ Orientadora da Pesquisa. Doutora em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora da FAE Centro Universitário. *E-mail:* juliana.bolfe@fae.edu

por meio de núcleos de acessibilidade e o uso de Tecnologias Assistivas como intervenções assertivas. No entanto, vale ressaltar o recorte geográfico restrito a instituições privadas de Curitiba. Recomenda-se, para estudos futuros, a ampliação da amostra a IES públicas e a outras regiões do país, bem como investigações sobre o impacto de núcleos de acessibilidade na permanência e no desempenho acadêmico de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Tecnologias Assistivas. Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A inclusão no Ensino Superior é uma temática recente no Brasil, apresentando somente nos últimos 13 anos, leis e decretos mais rigorosos para a entrada desses alunos dentro das universidades. Desde a Constituição Federal de 1988, é um direito de todas as pessoas terem acesso à educação, entretanto, na prática, é possível afirmar que nem todas essas pessoas realmente tiveram tal acesso, principalmente ao considerar indivíduos com algum tipo de deficiência (Brasil, 1988).

Consoante a este exposto, é válido elucidar que houve avanços significativos em relação à entrada de alunos de inclusão nas IES. Num período de 6 anos, a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, no Ensino Superior, cresceu 119% no país (Brasil, 2025b). Porém, é de suma importância olhar essa questão com criticidade, uma vez que a entrada desses alunos na universidade é compreendida ainda como um momento de integração destes estudantes no espaço universitário e não de uma real inclusão dos mesmos (Díaz *et al.*, 2009).

Diante desse viés, é fundamental considerar que na atualidade, a inclusão no Ensino Superior começa a ser um assunto a ser pensado, uma vez que, com a implementação da lei de cotas de 2012, a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência de 2015 e a lei de reserva de vagas para PCD's nas instituições federais de ensino, de 2016 (Brasil, 2015, 2016); a entrada do aluno de inclusão no Ensino Superior passou a ser uma realidade, mas ainda numa perspectiva, como comentado anteriormente, de uma integração deste aluno na instituição de ensino e não de uma inclusão propriamente dita (Rossetto, 2009).

O problema deste estudo diz respeito à escassez de compreensão e aprofundamento sobre os desafios e as possibilidades da Inclusão no Ensino Superior, considerando a era digital. Desse modo, o objetivo principal desta análise consistiu em investigar os desafios e as possibilidades da inclusão no Ensino Superior na atualidade, buscando dar maior suporte ao trabalho docente e promover um ambiente mais acessível e inclusivo para todos os estudantes. Além disso, a presente pesquisa buscou, como objetivos específicos, realizar um levantamento bibliográfico sobre a educação inclusiva no Ensino Superior no Brasil e de modo sucinto, em outros cenários internacionais, bem como, analisar a percepção dos docentes de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de Curitiba, acerca da inclusão nos respectivos cursos de graduação. Ademais, buscou-se pesquisar propostas inclusivas e inovadoras dentro do cenário atual no Ensino Superior e sugerir ambientes de aprendizagem mais acessíveis por meio de metodologias e recursos que possam dar suporte aos estudantes com necessidades

educacionais especiais. Ainda, é importante destacar que a presente pesquisa tem como justificativa contribuir para questões relacionadas ao campo social e científico.

Nesse sentido, agora elucidando sobre as justificativas para este estudo, é imprescindível, em primeiro lugar, argumentar a importância da justificativa social deste artigo. A inclusão é necessária para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a universidade possa estar acessível para todos os alunos e possa também garantir o seu acesso e sua permanência nos cursos universitários, independentemente de quais sejam suas necessidades. Inicialmente, há a necessidade de se elencar as barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas que impedem a efetivação dessa inclusão dos alunos, para após criar estratégias e soluções. Ademais, existe também a necessidade de entender quais ações estão sendo tomadas pelas universidades de Curitiba e quais são as tecnologias que estão sendo usadas por elas para ajudar a aumentar a inclusão no Ensino Superior.

Dado o exposto anterior, pode-se afirmar que com essa análise, será possível ver os resultados que estão acontecendo nessas universidades pesquisadas e identificar ações que podem ser tomadas ou ampliadas para melhorar a inclusão dos alunos com deficiências no Ensino Superior.

Outro ponto a ser pensado é a justificativa científica desta análise, na qual leva em consideração a lacuna de pesquisa no campo da inclusão acadêmica, sendo um problema notório e de extrema relevância. Embora a produção científica sobre a inclusão no Ensino Básico tenha avançado consideravelmente, a literatura sobre o tema no Ensino Superior permanece escassa. Essa carência representa um desafio significativo para o desenvolvimento de estratégias psicopedagógicas e tecnológicas, uma vez que dificulta a formulação de intervenções baseadas em produções científicas. Portanto, o presente estudo busca contribuir para o avanço do conhecimento científico e a elaboração de práticas mais eficazes para a inclusão universitária.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Ao decorrer da história, a deficiência foi frequentemente tratada com desdém pela sociedade, algo que pode ser observado desde a Idade Média. Nesse período, pessoas doentes ou com deficiência eram vistas de forma negativa, sendo consideradas pecadoras e, portanto, merecedoras do sofrimento que lhes era imposto (Silva, 2009). No

entanto, ainda nessa época surgiram os primeiros atos de solidariedade, quando alguns nobres e grupos religiosos passaram a oferecer auxílio e acolhimento a essa parcela vulnerável da população, estabelecendo as bases para práticas mais humanitárias.

Com o avançar dos séculos XIX e XX, teve início o processo de institucionalização. Contudo, esse processo possuía um caráter predominantemente assistencialista, não configurando ainda uma forma de inclusão efetiva. Segundo Silva (2009, p. 138):

[...] na década de quarenta do século XX assistiu-se, ainda, à construção de centros para pessoas com deficiências, mas a partir dos anos sessenta do mesmo século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados.

A partir desse contexto, especialmente no pós-Segunda Guerra Mundial, foram estabelecidas diversas normas e direitos que favoreceram a integração das pessoas com deficiência na sociedade. Surge, assim, o conceito de normalização, que defende que indivíduos com deficiência devem ter acesso aos mesmos direitos e oportunidades nos contextos familiar, educacional, profissional e cultural, conforme os princípios definidos pela Declaração dos Direitos do Homem e da Criança (Silva, 2009).

Nesse sentido, pode-se destacar que durante a história, muitos paradigmas foram construídos e aos poucos questionados ou substituídos por outros. Vale pontuar que a presença desses paradigmas está permeada por contextos sociais, econômicos e culturais, ou seja, cada país pode estar vivenciando um paradigma distinto, uma vez que, seu olhar sobre a deficiência está alicerçado em questões e valores diferentes (Leme; Fontes, 2017). Entretanto, se faz necessário destacar que os direitos das pessoas com deficiência estão inseridos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na qual evidencia os direitos destas pessoas e os deveres da sociedade no combate ao estigma, exclusão e segregação dessa população (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948). Assim, mesmo que a tratativa com as pessoas com deficiência seja distinta em cada país e/ou cultura, há uma base na DUDH, destacando os direitos fundamentais de todos os cidadãos, a qual, idealmente, deveria ser adotada por todas as nações.

Dado esse olhar, pode-se afirmar que o primeiro paradigma considerado teoricamente, foi o paradigma da exclusão, em que observa a pessoa com deficiência enquanto um sujeito inválido e inútil para a sociedade (Figueira, 2008). O segundo pressuposto, é o conceito de segregação, na qual entende a pessoa com deficiência como um ser inferior, passível de ser discriminado (Figueira, 2008).

Outros dois paradigmas essenciais a serem pontuados são o da integração e o da inclusão. Segundo Sassaki (2006), o paradigma da integração diz respeito à permanência estática da sociedade na inserção das pessoas com deficiência na vida cotidiana, isto é, tal

pressuposto entende que cabe à pessoa com deficiência se adaptar ao meio em que vive e não um dever do Estado ou da sociedade garantir esse espaço efetivo para ela. Ou seja, esse paradigma possibilita a presença da pessoa com deficiência nos lugares, mas não oferta ações que realmente garantem a qualidade/aproveitamento dessas pessoas nesses espaços. Ainda, Sasaki (2006) disserta que a inclusão é o paradigma na qual vem para assumir e promover mudanças culturais, sociais e espaciais, buscando compreender as reais necessidades desse público, em qualquer um dos espaços em que os mesmos se fazem presentes.

Assim, atentando-se a uma questão de período histórico, pode-se destacar que a exclusão se localiza predominantemente na antiguidade até o início do século XX. A segregação, entre às décadas de 20 até 40, a integração, da década de 50 até 80 e a inclusão, das décadas de 90 até as próximas décadas do século XXI (Leme; Fontes, 2017). Entretanto, como já mencionado anteriormente, devido tais pressupostos serem paradigmas, a ocorrência deles em cada país pode ser divergente, podendo, por exemplo, um país ainda estar no paradigma da integração e outras nações, já vivenciarem o paradigma da inclusão.

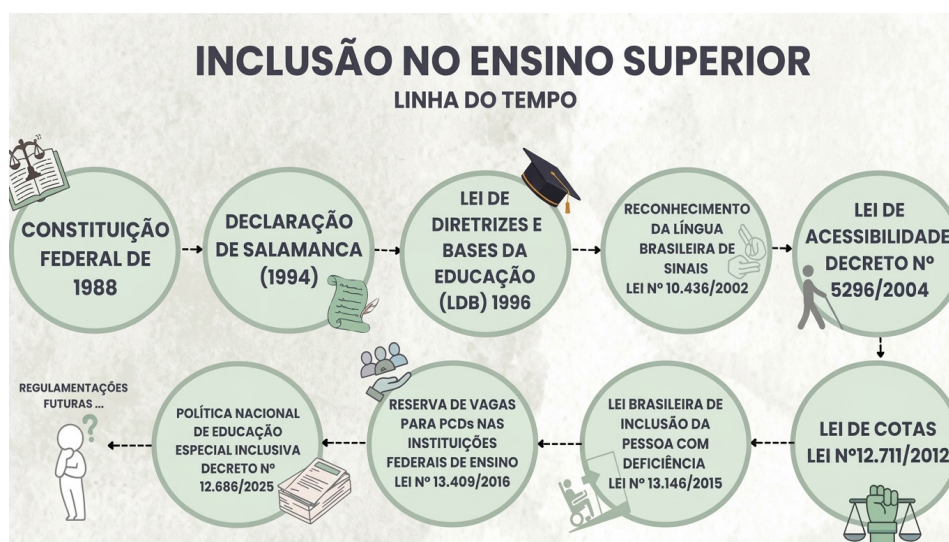
Com base nessa perspectiva, é possível, agora, elucidar sobre esses paradigmas no Brasil. Atualmente, entende-se que o país ainda se encontra, predominantemente, dentro do paradigma da integração, uma vez que, é recente a entrada das pessoas com deficiência em espaços como a universidade ou o mercado de trabalho. Além disso, é fundamental discorrer que o Brasil começou a regulamentar leis mais efetivas a respeito da inserção das pessoas com deficiência nos diferentes espaços, a poucos anos, sendo agora, o movimento destas pessoas poderem estar nos diferentes ambientes e começarem a usufruir de direitos mínimos, logo, pode-se constatar que a sociedade e o Estado ainda precisam avançar na qualidade/aproveitamento dessas pessoas, nesses espaços, ou seja, ainda existem muitas barreiras presentes no que se refere às pessoas com deficiência, podendo assim, considerar que o país ainda não encontra-se dentro de um sistema realmente inclusivo (Leme; Fontes, 2017).

Por outro lado, não há como negar que o Brasil obteve grandes avanços, uma vez que, leis que inexistiam foram criadas e o olhar sobre a pessoa com deficiência mostrou-se uma realidade. Acessos estão sendo possibilitados e as discussões sobre a inclusão se fazem cada vez mais presentes, principalmente no que tange a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. Dessa maneira, recentemente, o objetivo do país vem sendo pensar na inclusão, descrevendo como essa ação pode ser colocada em prática, ou seja, à um entendimento de que o país está saindo da integração e começando a adentrar na inclusão, porém, como já bem pontuado anteriormente, ainda há a necessidade de muitos esforços para que essa ação, de fato, seja efetivada (Leme; Fontes, 2017).

1.2 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO BRASILEIRO

A inclusão no Ensino Superior é um fenômeno recente na história do Brasil, sendo um evento que na contemporaneidade vem se mostrando mais expressivo. Essa maior expressividade vem se concretizando graças a regulamentações governamentais, como Decretos e Leis, nas quais abrem possibilidades para adesão de pessoas de inclusão neste nível de ensino, ainda que incipiente e pouco investido (Rossetto, 2009). Nesse sentido, a fim de ampliar a discussão e demonstrar de modo ilustrativo, veja a FIG.1, a qual elucida, por meio de uma linha do tempo, os principais marcos históricos da inclusão no Ensino Superior até o presente momento.

FIGURA 1 - Inclusão no Ensino Superior: Linha do Tempo



FONTE: Adaptado de Brasil (1988, 1996, 1997, 2002, 2004, 2015, 2016, 2025a)

Baseando-se na FIG. 1, pode-se perceber que a entrada do aluno de inclusão é recente, tendo regulamentações para entrada deste, no Ensino Superior, somente em 2012, quando se criou a Lei de Cotas. Ainda nessa linha de raciocínio, conforme Rossetto (2009), com a chegada do aluno com deficiência dentro das universidades, é essencial pensar numa inclusão que não seja apenas relacionada a entrada do aluno no local de ensino, mas a sua real inclusão com o meio, ou seja, sua relação de aprendizagem com o lugar, bem como, com tal território, tanto na sua esfera acadêmica, como social, na qual vise a permanência, interesse e interação deste estudante, juntamente com sua capacitação profissional (Díaz *et al.*, 2009).

A inclusão, dessa maneira, diz respeito à vivência do sujeito no lugar, ou seja, é importante haver uma leitura interna do território. A partir de tal exposto, é possível afirmar que a inclusão não é apenas o manejo de instrumentos de inclusão ou a inserção

de uma política pública, pedagógica ou digital, mas sim, a forma como o sujeito se sente parte do ambiente (Díaz *et al.*, 2009). É diante deste olhar que se cria um lugar de movimento, desenvolvimento e potência, logo, de inclusão e é por meio deste olhar, que tal pesquisa buscou-se alinhar.

Assim, o aluno de inclusão precisa ser acolhido e observado como um sujeito único, que pode apresentar dificuldades, mas também potencialidades. Desse modo, a inclusão no Ensino Superior deve oportunizar que este discente atinja os objetivos acadêmicos, mas que também se desenvolva pessoal e profissionalmente, podendo estar em um espaço que de fato, o inserirá e o reconheça enquanto sujeito (Díaz *et al.*, 2009).

Corroborando com essa perspectiva, Miguel *et al.* (2024) destacam que os avanços observados nas políticas de inclusão não foram suficientes para garantir que estudantes com deficiência vivenciem, de forma plena, o processo de formação universitária. Os autores evidenciam que o ingresso na Educação Superior não elimina as barreiras presentes ao longo da trajetória acadêmica, tornando indispensável que as Instituições de Ensino Superior desenvolvam estratégias capazes de favorecer a permanência, a participação e o desenvolvimento desses estudantes. Assim, evidencia-se que a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que a implementação de políticas públicas e dispositivos legais, demandando a construção de estratégias que favoreçam o acompanhamento, a aprendizagem e o pertencimento do estudante ao longo de toda a sua trajetória acadêmica (Miguel *et al.*, 2024).

Nesse sentido, observa-se que as discussões sobre inclusão vêm se deslocando gradativamente do enfoque no ingresso para a valorização da permanência, da aprendizagem significativa e da conclusão do percurso formativo. Tal compreensão reforça a ideia de que a inclusão deve ser concebida como um processo contínuo, que ultrapassa o momento da matrícula e envolve a criação de condições que possibilitem ao estudante participar ativamente da vida universitária (Miguel *et al.*, 2024). Essa perspectiva contribui com o entendimento de Díaz *et al.* (2009), ao considerar que a inclusão não se restringe à inserção formal do sujeito na universidade, mas compreende sua vivência no território acadêmico, suas relações sociais e seu reconhecimento enquanto parte integrante desse espaço.

1.3 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS

Numa perspectiva fora do cenário brasileiro, pode-se destacar que há países que são referências quando o assunto se refere à inclusão. A inclusão, dentro de países com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) elevados, ou seja, localidades em que as taxas

de expectativa de vida, educação e renda per capita, são expressivas, apresentam uma diversidade maior de estratégias/distribuição de recursos no atendimento ao aluno com deficiência, bem como, uma política mais rigorosa no que tange a equidade e inclusão (Unesco, 2024). A Islândia, por exemplo, encontra-se, conforme o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2025, na primeira posição, tendo uma política sobre a educação inclusiva no Ensino Superior mais elaborada, promovendo como estratégias, a flexibilidade no currículo e aplicação de didáticas e recursos livres dentro de sala de aula (Unesco, 2020). A Noruega, 2º lugar no ranking de melhor IDH, de 2025, apresenta estratégias dentro da Inclusão no Ensino Superior, focadas em serviços de aconselhamento educacional e psicológico e formação de professores para a educação inclusiva (Unesco, 2020).

Além disso, vale destacar que países que compõem a União Europeia, conjunto de países europeus que realizam parcerias políticas e econômicas entre si, estabelecem pilares para a educação inclusiva, na qual a inclusão se apresenta como uma temática importante e seguida à risca (Unesco, 2020). Entretanto, é válido frisar que todos os países que compõem o bloco apresentam uma quantidade populacional e extensão territorial muito inferior à do Brasil, bem como, cultura e cenário histórico distinto, não sendo pertinente uma comparação. Porém, observar tais contextos pode viabilizar um norte ou fomentar ideias de estratégias que podem ser usadas ou adaptadas no contexto brasileiro, considerando a realidade do país.

No cenário da América do Sul, o Chile apresenta o maior índice do IDH em comparação aos outros países deste continente (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], 2025) e sua política de inclusão se assemelha a do Brasil, considerando que também passa por uma fase de integração, encaminhando-se para a inclusão (Unesco, 2020). Já existem políticas dentro do Chile de inclusão em sala de aula, mas a presença de escolas especiais e a entrada recente de pessoas com deficiência no Ensino Superior, ainda é um cenário presente no país, sendo um local que ainda executa poucas estratégias/ações inovadoras sobre a temática (Unesco, 2020).

Por outro lado, um dos países com maior IDH, e com uma melhoria muito rápida nos últimos anos com relação à educação, é a Coreia do Sul, que se encontra em segundo lugar dos países do Leste Asiático no índice da ONU (PNUD, 2025). O processo de inclusão no país tem início já na Educação Básica, com alunos sendo incluídos na escola regular, com as devidas adequações para as necessidades educacionais de cada um e classes especiais para alunos que necessitem (Unesco, 2020).

Já no Ensino Superior, a lei que regulamenta o ensino inclusivo no país é o *Enforcement Decree of the Act on Special Education for Persons with Disabilities* (Coreia

do Sul, 2023).⁶ Ele cita que é proibido que haja discriminação de estudantes com deficiência nos exames de admissão ou na vida acadêmica do aluno, e há a exigência de que as universidades forneçam tecnologias assistivas e profissionais de apoio para ajudar no ensino desses estudantes, além de haver adaptações nos currículos quando necessário (Coreia do Sul, 2023). Além disso, a lei também estabelece a necessidade de se criar Centros de Apoio a Estudantes com Deficiência nas universidades, que é o local em que os exames de admissão serão adaptados e onde serão contratados os tutores e os intérpretes da Linguagem de Sinais Coreana (KSL), além de ser o local responsável por providenciar e disponibilizar as tecnologias assistivas para os campi das universidades (Coreia do Sul, 2023).

Pode-se observar que os países, de diferentes lugares do mundo, de uma maneira geral, estão desenvolvendo maiores estratégias no que tange à inclusão no Ensino Superior, uns mais consolidados, com recursos e estratégias colocadas em prática e outros ainda em testagem ou desenvolvimento de meios para a promoção da inclusão dentro destes espaços acadêmicos.

2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui proposta adota como metodologia, inicialmente, a pesquisa bibliográfica para criação de um aporte teórico sobre o tema da inclusão na Educação Superior. Através do levantamento das leis e decretos instituídos, principalmente pelo governo do Brasil, pode-se ter uma base de como a inclusão nas Instituições de Ensino Superior (IES) foram acontecendo e se reafirmando ao longo dos anos. Também foram utilizados dados dos Censos da Educação Superior, realizados pelo Inep anualmente, para compreender a presença e o crescimento da população com deficiência na Educação Superior Brasileira.

Em seguida, por meio do Google Forms, foi elaborado e validado um questionário pelos pesquisadores de caráter quali-quantitativo, com perguntas abertas e fechadas, sendo enviado por e-mail para docentes das Instituições de Ensino Superior de Curitiba. Tal método foi adotado de modo intencional, a fim de analisar a realidade da inclusão do Ensino Superior sob a ótica dos docentes, buscando coletar informações sobre as principais dificuldades encontradas por eles no que tange à inclusão das pessoas com deficiência dentro deste âmbito de ensino. O perfil adotado para os respondentes voltou-se unicamente para profissionais que lecionam em IES de Curitiba públicas ou

⁶ “Decreto de Execução da Lei de Educação Especial para Pessoas com Deficiência” (Tradução nossa).

privadas. Entretanto, foram obtidas respostas somente de profissionais que atuam em IES privadas. Cabe frisar que como critério de exclusão, foi descartado a possibilidade de aplicação do questionário aos docentes que lecionam em outros níveis da Educação ou ainda, que não ministram aulas em instituições de Curitiba. Em relação ao tamanho da amostra, foram coletadas e analisadas 20 respostas com auxílio do Google Planilhas. Tais dados contribuíram para os resultados finais deste estudo, uma vez que com estas análises, foi possível observar qual era o cenário atual da inclusão no Ensino Superior no contexto privado de Curitiba, bem como, quais eram as principais dificuldades e sugestões apresentadas pelos docentes dentro desta temática, norteando a pesquisa e dando subsídio para propostas inclusivas e inovadoras e metodologias e recursos para a inclusão no Ensino Superior.

Além disso, vale destacar que o questionário elaborado pelos pesquisadores obteve perguntas pertinentes aos objetivos do estudo. Nesse sentido, primeiramente, o questionário abordou 7 questões sobre o perfil dos respondentes, para compreender questões sobre a identidade, a escolaridade, tempo de atuação na profissão, onde leciona e a percepção sobre a inclusão na sala de aula dos educadores. Após essas perguntas, 6 questões foram levantadas sobre o uso das tecnologias assistivas, buscando entender as dificuldades de adaptação encontradas e quais suportes e apoios as IES oferecem para os docentes. Ao final do questionário, foi deixado um campo para sugestões, na qual os docentes podiam destacar propostas de inclusão para as instituições de Ensino Superior. Dessa maneira, ao total, foram elaboradas 14 questões no formulário, seguindo as categorias: perfil - atuação profissional - uso de tecnologias - sugestões.

Portanto, a pesquisa fundamentou-se no estudo de bibliografia de base para o entendimento do presente tema e na investigação das questões qualitativas e quantitativas que entremeiam as práticas dos docentes respondentes do questionário, de forma a entendê-las de maneira aprofundada e, assim, poder desenvolver técnicas e metodologias de ensino para uma formação mais inclusiva no Ensino Superior.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme as respostas da pesquisa aplicada no formato de formulário, o qual obteve um total de 20 participantes, pode-se analisar, como resultados deste questionário, a presença de um maior público feminino nas respostas (55% foram mulheres que responderam à pesquisa). Ademais, é importante frisar que a maior parte dos respondentes deste estudo, possuem mestrado (55%) e doutorado (40%). Consoante a este dado, pode-se observar que os respondentes da pesquisa se graduaram

respectivamente em Direito (5 pessoas), Psicologia (4 pessoas), Letras (3 pessoas), Ciências Econômicas (2 pessoas), Matemática (2 pessoas), Design (1 pessoa), Artes Visuais (1 pessoa), Ciências Sociais (1 pessoa), Publicidade e Propaganda (1 pessoa) e Administração (1 pessoa). Vale destacar que alguns dos respondentes possuem duas graduações.

Em relação ao ano de conclusão da graduação, a maioria dos respondentes concluiu sua graduação entre a década de 90 e 2000 adiante (ou seja, 10 pessoas concluíram a graduação na década de 90, 9 pessoas entre os anos 2000 a 2010 e 2 pessoas depois de 2010). Nesse sentido, a maioria dos respondentes lecionam no Ensino Superior há mais de 15 anos (75%).

Dentre as instituições de Ensino Superior que os respondentes da pesquisa lecionam, (50%) são da FAE Centro Universitário (10 pessoas), (35%) da Santa Cruz Centro Universitário (7 pessoas), (10%) da Uninter (2 pessoas) e (5%) respectivamente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1 pessoa), Gram Faculdade Curitiba (1 pessoa), Uniopet (1 pessoa), Faculdades Anchieta (1 pessoa), Faculdades Pequeno Príncipe (1 pessoa), Fundação de Estudos Sociais do Paraná (1 pessoa) e Viver Mais Psicologia (1 pessoa). Ainda, é fundamental visualizar que todas as instituições que os respondentes lecionam, são instituições privadas de ensino.

Somando-se aos dados anteriores, é importante destacar que os cursos em que os respondentes lecionam são (45%) no curso de Direito (9 pessoas), (25%) no curso de Psicologia (5 pessoas), (20%) no curso de Administração (4 pessoas), (15%) respectivamente, no curso de Ciências Econômicas (3 pessoas), Design (3 pessoas), Publicidade e Propaganda (3 pessoas), Negócios Internacionais (3 pessoas) e Relações Internacionais (3 pessoas). Ademais, (10%) respectivamente, no curso de Arquitetura e Urbanismo (2 pessoas), Ciências Contábeis (2 pessoas) e Negócios Digitais (2 pessoas) e (5%) respectivamente, no curso de Engenharia de Produção (1 pessoa), Ciência de Dados para Negócios (1 pessoa), Pós-Graduação em Psicologia (1 pessoa), Letras (1 pessoa) e Ciência da Computação (1 pessoa).

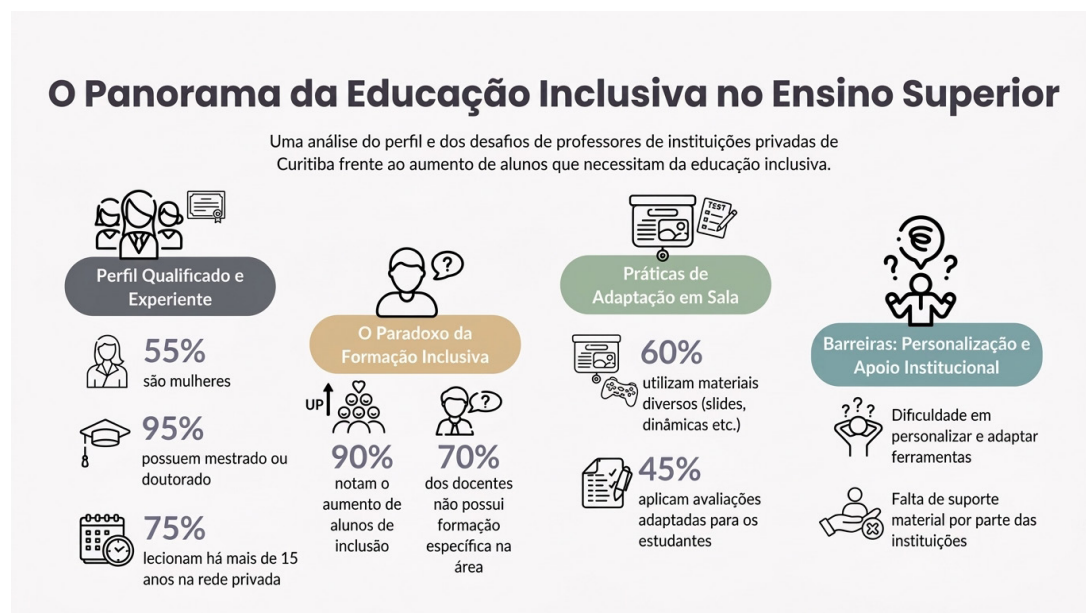
Além disso, é de suma importância destacar que a maioria dos respondentes da pesquisa (90%), destacaram perceber um aumento de alunos de inclusão dentro de sala de aula, dentre os respondentes, (55%) perceberam este aumento de modo significativo e (35%) ainda de maneira não tão expressiva. Ainda, vale pontuar que (70%) dos respondentes da pesquisa (14 pessoas), destacaram não possuir nenhuma formação/especialização ou capacitação em Educação Inclusiva e (5%) (1 pessoa), destacou ter pouco contato com capacitações sobre tal temática. Nesse sentido, apenas (30%) dos respondentes destacaram ter alguma especialização em Educação Inclusiva

(6 pessoas), sendo (15%) (3 pessoas) obtiveram tal formação por meio da instituição de Ensino Superior em que lecionam e apenas (15%) (3 pessoas) tiveram formação fora do campo em que atuam profissionalmente.

Outro ponto essencial a ser elucidado é em relação à utilização de algum instrumento/recurso digital/tecnologia educacional voltados para a inclusão em sala de aula, na qual, (60%) dos respondentes da pesquisa (12 pessoas), destacaram utilizar alternância de materiais em sala de aula (uso de quadro, slides, roda de conversa, dinâmicas de grupo), assim como, (45%) dos respondentes (9 pessoas), destacaram realizar avaliação e atividades com algum tipo de adaptação. Ademais, (30%) (6 pessoas), frisaram realizar uso de aplicativos/plataformas como dinâmica em sala de aula (Kahoot, quizzes, games) e (15%) (3 pessoas) destacaram ter como hábito a utilização de mapas mentais digitais e organizadores de tarefas e cronogramas visuais. Outras ferramentas apresentadas pelos respondentes desta pesquisa, consistiram-se em (10%) respectivamente, de versões em áudio de livros e outros documentos (2 pessoas), ampliadores de tela (lupas eletrônicas) (2 pessoas), tablets e computadores adaptados (2 pessoas), leitor de telas (2 pessoas), uso de legendas e intérpretes de LIBRAS (2 pessoas) e inteligência artificial como recurso (2 pessoas). Nesse sentido, apenas (5%) dos respondentes (1 pessoa) destacou utilizar softwares de reconhecimento de voz, bem como, somente (1 pessoa), destacou não usar nenhum instrumento (5%).

Já em relação a dificuldade no uso de tecnologias assistivas ou no atendimento aos estudantes que necessitam de algum tipo de inclusão/adaptação, (9 pessoas) dos participantes desta pesquisa, destacaram não apresentar nenhuma dificuldade nas ferramentas de adaptação utilizadas, ou seja, não destacaram dificuldades no uso de tecnologias. Entretanto, (8 pessoas) frisaram a dificuldade em realizar a personalização de alguma ferramenta ou adaptação para o aluno, conforme a necessidade de cada estudante, bem como, relataram dificuldades em relação à não obtenção de materiais para tais adaptações e recursos, por parte da instituição em que lecionam. Outras (3 pessoas) destacaram que a grande dificuldade não se refere às adaptações ou uso de tecnologias, mas sim, no que tange a socialização do aluno dentro de sala de aula.

FIGURA 2 - Panorama do perfil docente, práticas pedagógicas e desafios da educação inclusiva no ensino superior privado em Curitiba



FONTE: Os autores (2026)

Dando continuidade à pesquisa, na segunda seção do formulário, foram feitas perguntas com relação às práticas dos respondentes e o suporte que a instituição de ensino oferecia.

Na primeira pergunta, foi questionado quais os tipos de suportes que a instituição oferecia para auxiliar na inclusão dos estudantes no Ensino Superior. Na maioria das respostas (75%), a instituição de ensino oferece o suporte através de equipe de apoio, podendo ser pedagógico, psicológico ou psicopedagógico. Em menor quantidade (40%), mas ainda de forma significativa, os respondentes elencaram que, na instituição em que trabalham, há algum tipo de treinamento e capacitação para os professores. Ainda houve respondentes que sinalizaram que, na instituição de ensino, havia protocolos claros para atendimento a estudantes com deficiência (30%) e ainda alguns que disseram que eram ofertadas capacitações para adaptações de atividades e/ou provas (25%). Poucos são os respondentes (10%) que não tinham conhecimento de que existisse algum tipo de suporte nas instituições e, apenas dois dos respondentes (10%), afirmaram que eram disponibilizadas ferramentas e softwares de acessibilidade para inclusão de estudantes. Por fim, através de um comentário feito por um dos respondentes, foi sinalizado que, na instituição, havia a possibilidade de as provas serem aplicadas por equipe de apoio, quando necessário.

A segunda pergunta foi feita para descobrir qual a efetividade do apoio que a instituição prestava aos docentes com relação à utilização das tecnologias assistivas

na promoção da inclusão dos alunos. Nessa questão, as respostas ficaram divididas. 35% dos respondentes acreditam que a efetividade do apoio oferecido pela instituição é mediana, enquanto 25% deu nota 4 nesse quesito e outros 25% acham que esse apoio é extremamente efetivo para promover a inclusão dos alunos através do uso das tecnologias assistivas. Isso mostra que, da percepção dos professores, o apoio ofertado pela instituição necessita de melhorias, mas já se mostra ser maior e mais efetivo em certas instituições, visto as notas terem se concentrado nas escalas maiores do gráfico.

Finalmente, a última pergunta desta seção gostaria de compreender quais os profissionais que já haviam participado de algum curso, workshop ou capacitação que tenha sido oferecido por sua instituição, focado na educação inclusiva e/ou que pretendesse explicar as tecnologias assistivas. Nela, a maioria (65%) dos respondentes sinalizaram que já haviam participado de algum tipo de capacitação que tivesse o foco na educação inclusiva e/ou no uso das tecnologias assistivas ofertadas pela instituição de Ensino Superior da qual trabalhavam. O percentual é relativamente baixo, levando em conta o que seria ideal, mas está dentro do esperado, visto a dificuldade que ainda é encontrada para realizar as adaptações necessárias para que a inclusão seja efetiva em sala de aula.

Por fim, a última seção do formulário de pesquisa, consta com uma pergunta dissertativa aberta e opcional. A referida pergunta questiona ao respondente sobre quais sugestões o mesmo pode ofertar acerca do tema, e como as instituições de ensino podem contribuir para a melhora de um Ensino Superior mais inclusivo.

Visto que a pergunta é opcional, foi obtido um total de 9 respostas, isso representa 45% do total de respostas. Após realizar a análise das respostas, foi possível identificar 5 respostas (55%) que compartilham um ponto em comum, os respondentes sugerem que as instituições de ensino devem ofertar capacitações e treinamentos mais assertivos aos docentes, indicando uma possível lacuna e falta de preparo do corpo docente das IES. Três respondentes (33%) sugerem a contratação de profissionais qualificados na área para que seja prestado um apoio mais incisivo aos professores ministrantes, realizando adaptações e possíveis intervenções para prestar um auxílio ao docente e estudante. O último respondente (11%) sugeriu que sejam realizadas mais discussões de casos, sendo que a partir do estudo de caso é possível identificar possíveis “gaps” e proporcionar uma maior assertividade para uma inclusão efetiva.

Após a elucidação de todos esses dados, veja em (Apêndice A - Gráficos) os elementos visuais correspondentes às essas informações coletadas no questionário aplicado. Tais elementos permitem observar detalhes sobre os resultados obtidos, ilustrando os dados percorridos anteriormente.

Pensando agora, de maneira mais prática, podem-se pontuar algumas ações que já vêm sendo implementadas em algumas instituições de Ensino Superior, na qual, apresentam como objetivo, a permanência dos alunos de inclusão dentro do espaço acadêmico e não somente, na acessibilidade arquitetônica do local.

Nesse sentido, cabe destacar que ações como o atendimento e acompanhamento dos estudantes dentro da instituição, como um suporte educacional especializado, ou seja, a realização de estudos de caso, em que integram diversos aspectos da vivência do estudante de inclusão, dentro e fora do âmbito acadêmico, vem mostrando resultados significativos no que tange à aprendizagem e integração do aluno dentro de sala de aula, bem como, na preparação dos professores no que se refere ao manejo e elaboração de adaptações para tais discentes (Quispe; Rodríguez; Figueiredo, 2025).

É essencial pontuar que com este suporte, torna-se possível a criação de experiências educacionais personalizadas, instigando uma compreensão mais aprofundada das particularidades de cada estudante, fazendo com que haja um espaço tanto para os alunos elucidarem suas dificuldades, quanto para os docentes poderem compreender quais demandas existem e observar com maior clareza, as possibilidades de estratégias e ferramentas que podem ser usadas, dentro de cada caso.

Assim, o atendimento personalizado por profissionais especializados em Educação especial/Educação inclusiva, em um setor de inclusão específico dentro da instituição de ensino, em que trabalhe com o estudo de caso, de modo amplo, bem como, que integre todas as esferas concretas para a realização de um espaço que promova ações de inclusão para a universidade como um todo, abre caminhos para uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual, de fato, dê suporte real e efetivo aos discentes e docentes dentro do Ensino Superior (Quispe; Rodríguez; Figueiredo, 2025).

Diante desta linha de raciocínio, é de mister importância destacar uma pesquisa, realizada em 2016, por meio de entrevistas a profissionais da educação, de um curso de Licenciatura, de uma instituição de Ensino Superior não divulgada, na qual foram elucidados relatos de experiências de inclusão, a partir da criação de um Núcleo de Acessibilidade desenvolvido dentro da Universidade. Neste relato, foram percorridos as ações da instituição, frente à entrada de pessoas com deficiência dentro do local de ensino, após a concretização da Lei de Cotas de 2012 (Maciel *et al.*, 2017).

No relato foi pontuado que, primeiramente, a instituição de ensino criou um Programa de Apoio ao Acadêmico (PAAC), em que buscou realizar o atendimento a esses alunos, por meio de orientação e apoio no desenvolvimento integral dos estudantes de inclusão, partindo de supervisões da equipe pedagógica, na qual possibilitavam um trabalho pedagógico, psicológico, social e inclusivo dentro do local de ensino. Com o

passar dos anos, este programa foi sendo atualizado e passou a se chamar Núcleo de Acessibilidade, atendendo não apenas os discentes, mas também os docentes. Com este núcleo, foi possível trazer à Universidade alguns resultados no que se refere à inclusão, pontuando, por meio da experiência dos docentes, uma vivência de aprendizado, dificuldades e ganhos, sendo de extrema importância para o trabalho com a inclusão dentro de sala de aula (Maciel *et al.*, 2017).

Assim, visto este relato, foi possível perceber, por meio da ótica dos docentes desta pesquisa, a importância de um espaço de atendimento personalizado ou de um local em que se possa realizar a construção de estudos de caso, a fim de possibilitar uma maior compreensão de ações específicas que podem ser realizadas para, enfim, promover uma inclusão efetiva.

Ademais, outra pesquisa que pode ser mencionada dentro desta esfera dos estudos de caso, agora sob a perspectiva de um discente, ou seja, a partir do relato de um aluno de inclusão, refere-se a uma pesquisa, conduzida no segundo semestre de 2023, também por meio de entrevistas, na qual buscou compreender os desafios enfrentados pelos alunos de educação especial (Quispe; Rodríguez; Figueiredo, 2025).

Dado este exposto, é válido salientar que tal estudo trouxe em sua argumentação, um relato de um acadêmico de Engenharia Civil de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, em que elucidou os pontos-chave do seu processo de inclusão, vivenciado dentro da instituição de ensino em que estudava.

Diante desse viés, o acadêmico relatou grandes dificuldades tanto de aprendizagem, como de adaptação dentro de sala de aula, no início da faculdade, em relação às matérias de cálculo, sendo estes, fatores contribuintes para reprovações durante sua graduação. Nesse sentido, o acadêmico destacou, em entrevista, que recebeu auxílio de seus colegas de classe e em especial, da instituição em que estudava, o que contribuiu significativamente para seu processo de aprendizagem, conseguindo superar às barreiras que antes apresentava.

Ainda, durante o período da pandemia da Covid-19, o estudante observou que tal momento possibilitou uma fase de muita produção em sua jornada acadêmica. Isto é, o aluno destacou que, por ele possuir uma mobilidade reduzida nos membros superiores, o material on-line, ofertado no período de pandemia, o favoreceu em suas produções acadêmicas, possibilitando o acompanhamento das aulas e permitindo uma maior independência (Quispe; Rodríguez; Figueiredo, 2025).

Após o retorno das aulas presenciais, o estudante informou que se sentia mais organizado para suas atividades acadêmicas. Destacou, ainda, que o preparo e a formação do corpo docente da instituição foram de suma importância para seus aprendizados.

Entretanto, frisou a necessidade de melhorias no que tange à acessibilidade da IES, principalmente na oferta de materiais de adaptação, dentro de sala de aula (Quispe; Rodríguez; Figueiredo, 2025). Consoante a esta questão, o aluno ressaltou a importância da acessibilidade no contexto atual, não como uma pauta passageira, mas como um pilar para a inclusão assertiva, especialmente para as pessoas com mobilidade reduzida.

Por fim, é importante concluir que tal relato, evidenciou a importância de um corpo docente disposto a prestar o auxílio necessário, bem como, a relevância em ter colegas de classe receptivos às dificuldades apresentadas pelos alunos de inclusão. Assim, este estudo traz como pontos marcantes, a essencialidade de um olhar especializado, pelas universidades, em relação ao aluno com algum tipo de deficiência e o significativo resultado da socialização, no processo de aprendizagem e na fomentação de um real sentimento de pertencimento dentro do espaço de ensino (Quispe; Rodríguez; Figueiredo, 2025).

Somando-se a todos os pontos trabalhados no tópico anterior, pode-se destacar, uma outra pesquisa realizada por Lima e Barros (2015), na qual demonstrou uma experiência de inclusão que os pesquisadores tiveram ao trabalhar com um aluno surdo, no 7º período do curso de Pedagogia da UERN, na disciplina de Corpo, Movimento e Ludicidade, que pretende pensar sobre as relações que existem entre corpo-sujeito e sociedade, além de analisar como o corpo, o movimento e a ludicidade podem contribuir para o desenvolvimento humano e integral. Conforme relatado, o currículo do curso contava com duas matérias que abordavam a inclusão, sendo elas a Língua Brasileira de Sinais e Educação para Diversidade, além de terem a possibilidade de escolher entre duas áreas das disciplinas de aprofundamento: Educação Especial ou Educação Ambiental (Lima; Barros, 2015). Ainda é destacado pelos autores que o componente curricular de Educação Especial foi criado em 1996, dada a necessidade que existia em incluir as pessoas com deficiências, mas foi só mais tarde que foi implementado na universidade o NEPEI (Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Inclusão) e criado o DAIN (Departamento de Apoio à Inclusão) (Lima; Barros, 2015).

Os autores destacam que não possuíam o domínio da LIBRAS, mas havia um intérprete durante as aulas que ajudava o aluno com surdez. Desta forma, foi necessário rever as metodologias e dinâmicas das aulas de forma a melhor adaptar para promover a inclusão do aluno, visando contribuir com a atuação do intérprete de LIBRAS e com o entendimento e absorção do conteúdo pelo aluno. Para tal, foram utilizadas metodologias que iam de exposições dialogadas do conteúdo, oficinas que promoviam os trabalhos corporais e leituras e discussões dos textos analisados nas aulas (Lima; Barros, 2015).

No decorrer das aulas, os autores repensaram seus papéis como docentes, após a experiência com o aluno surdo, ponderando sobre a necessidade de mudar para proporcionar a inclusão para todos. Inicialmente, sem o preparo necessário para ajudá-lo a se incluir no grupo de alunos, os autores se propuseram a dialogar para entender como realizar a inclusão do aluno de forma que fosse melhor para ele, sempre de maneira respeitosa e com a ajuda do DAIN, por meio de uma equipe multidisciplinar que atende no departamento, e do intérprete de LIBRAS. Verifica-se, conforme o relato, que, à medida que o tempo foi passando, o aluno foi se sentindo mais familiarizado com a sala de aula e com seus colegas. (Lima; Barros, 2015). Destaca-se, por meio deste caso, a importância da formação continuada, por parte do docente, para expansão de seu conhecimento sobre a inclusão, possibilitando que novas adaptações sejam possíveis e ocorra uma efetiva inclusão dos alunos no Ensino Superior (Lima; Barros, 2015).

Consoante a este aspecto, pode-se afirmar que a adoção do estudo de caso como metodologia é uma possibilidade dentro das IES, na qual permite identificar as individualidades de cada aluno, podendo ser mais assertivo no que se refere às possíveis adaptações e orientações aos docentes e discentes. Nesse sentido, agora observando o panorama educacional inglês European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, 2026), tal localidade apresenta duas metodologias estruturadas que demonstram como o estudo de caso pode se desdobrar em ações concretas: o ciclo “avaliar-planejar-fazer-rever”, no qual as instituições de Ensino Superior documentam estratégias e recorrem a especialistas externos quando necessário, e o Plano de Educação, Saúde e Cuidado (EHC), destinado a casos de maior complexidade, elaborado por meio de avaliações multiprofissionais conduzidas pelas autoridades locais. Tal experiência internacional evidencia que reconhecer as individualidades do estudante deve ser o ponto de partida para uma intervenção planejada, colaborativa e progressiva.

Portanto, diante de todos os estudos apresentados anteriormente, pode-se concluir que o acompanhamento específico, ou seja, o atendimento personalizado, que vise um estudo de caso abrangente por parte da instituição, trabalhando tanto com o aluno de inclusão, como com os professores e demais funcionários da instituição, mostrou-se ser um mecanismo de grandes resultados dentro das Universidades anteriormente mencionadas, nas quais, obtiveram, dentro das pesquisas elucidadas, expressivos resultados no que tange à inclusão efetiva de pessoas com deficiência dentro do Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados coletados, tanto pelo questionário realizado em formato de formulário, como pela revisão de literatura realizada dentro deste estudo, foi possível identificar que, por mais que existam normas e dispositivos legais que possibilitem o processo de um ensino mais inclusivo, somente tais mecanismos não se mostram suficientes para a garantia e efetividade de práticas inclusivas nas IES investigadas, conforme a percepção dos participantes do questionário.

Nesse sentido, foi possível averiguar, nos relatos dos docentes, que a dificuldade da inclusão ultrapassa a acessibilidade física e tecnológica, sendo o âmbito social, a maior complexidade. Ainda dentro desta perspectiva, pode-se destacar que para que o ensino inclusivo realmente seja concretizado, é necessário que a instituição de ensino vá além da matrícula do discente, buscando, dessa maneira, realizar um acompanhamento por um núcleo especializado dentro da universidade, na qual tenha como foco, a realização de intervenções com os professores e alunos, a fim de possibilitar um real espaço de inclusão dentro da academia.

Diante deste aspecto, é essencial destacar que a adoção do estudo de caso como metodologia, é uma possibilidade dentro das IES, na qual permite identificar as individualidades de cada aluno, podendo ser mais assertivo no que tange às possíveis adaptações e orientações aos docentes e discentes.

Ademais, vale ressaltar a importância da capacitação e formação do docente sobre o tema, o qual, junto ao núcleo e ao discente, poderá dar contribuições a respeito dos respectivos casos e, principalmente, como conduzi-los, viabilizando estratégias mais assertivas para cada questão. Consoante o exposto, é fundamental frisar que o uso das Tecnologias Assistivas pode ser considerado ímpar para a promoção da inclusão, uma vez que são ferramentas que podem atuar como meios de facilitação para adaptações e acessibilidade.

Por fim, cabe mencionar que a presente pesquisa elucidou apenas um recorte do cenário atual do país, visto que os dados elencados foram de apenas algumas instituições de ensino, de uma região específica do Brasil. Entretanto, é inegável a relevância deste estudo para a promoção de uma sólida inclusão no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Tais Fim; COSTA, Ana Ludmila Freire (Org.). **Psicologia e políticas públicas educacionais:** criando possibilidades e promovendo experiências com a educação básica, ensino técnico e superior. São Paulo: Pimenta Cultural, São Paulo, 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p.1, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo da Educação Superior 2011. Brasília, DF: Inep, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de nível técnico e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Lei n. 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo da Educação Superior 2023. Brasília, DF: Inep, 2024a.

BRASIL. Lei n. 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2024b.

BRASIL. Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 201, p.4, 21 out. 2025a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2024. Brasília, DF: Inep, 2025b.

COREIA DO SUL. **Enforcement Decree of the Act on Special Education for Persons with Disabilities, etc.**: Presidential Decree n. 33418, de 18 abr. 2023. Seul: Korea Legislation Research Institute, 2023. Disponível em: https://elaw.klri.re.kr/eng_mobile/viewer.do?hseq=62719&type=part&key=16 . Acesso em: 21 mai. 2026.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION (EASNIE). **Overview of the inclusive education system in United Kingdom (England)**. [S.l.]: EASNIE, 2026. Disponível em: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/overview-inclusive-education-system>. Acesso em: 21 mai. 2026.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. 2. ed. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Panorama do Censo 2022. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/index.html> . Acesso em: 12 set. 2025.

LEME, Renata Salgado; FONTES, Samira da Costa. Da integração à inclusão social: o estatuto das pessoas com deficiência e a concretização da inclusão pelos direitos assegurados. **Revista Jurídica da FA7**, Fortaleza, v. 14, n. 1, p. 89-107, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/261>. Acesso em: 16 nov. 2025.

LIMA, Núzia Roberta; BARROS, Antônio José de Sousa Sampaio. Relato de Experiência com a Inclusão no Ensino Superior: uma realidade no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. In: II SEMINÁRIO POTIGUAR: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E ACESSIBILIDADE, Mossoró. **Anais [...]**, v. único, 2015, p. 391-401, 2015. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/educacao-atual/-arquivos/3678anais_atual_para_publicar.pdf. Acesso em: 06 mar. 2026.

MACIEL, Rosali Gomes Araújo; FERREIRA, Marcus Vinícius Anatócles da Silva; CRUZ, Aurealice de Ataíde Calderaro Nogueira; ALVES, Márcia Beatriz. Relato da experiência de inclusão no ensino superior: desafios e ganhos na ótica dos profissionais da educação. In: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO, 1., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-6/completo-7.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2026.

MIGUEL, Ana Cristina Cravo; ROCHA, Luís Cláudio de Melo Brito; CANTO, Cleunisse Aparecida Rauen de Luca; TEIXEIRA, Júlio Monteiro; FIGUEIREDO, Luiz Fernando Gonçalves de. Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: uma revisão de escopo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, e11, p. 1-23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X85630>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/85630>. Acesso em: 1 ago. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação (PNE). **Ministério da Educação**, Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne> . Acesso em: 10 set. 2025.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. **IBGE divulga censo sobre pessoas com deficiência no Brasil**. Gov.br, [s.l.], 23 mai. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/pela-primeira-vez-ibge-divulga-dados-sobre-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 12 set. 2025. - negrito no Gov.br

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 17 nov. 2025.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2025**: Uma questão de escolha: Pessoas e possibilidades na era da IA. Nova Iorque: PNUD, 2025. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2025reportpt.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2026.

QUISPE, Alana Paula Costa; RODRÍGUEZ, Rene Quispe; FIGUEIREDO, José Antônio Oliveira de. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos da educação especial no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 20, p. 1-15, 2025. <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1898401>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18984/19809>. Acesso em: 6 mar. 2026.

ROSSETTO, Elisabeth. Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas HISTEDBR: história, sociedade e educação no Brasil, 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2009. p. 1-16. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2486>. Acesso em: 02 nov. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

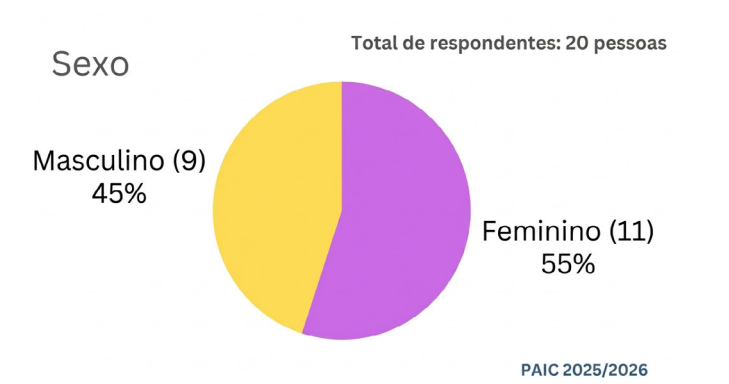
SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135–153, 2009. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UNESCO. **Equidade, inclusão e a transformação do ensino superior**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/equity-inclusion-and-transformation-higher-education>. Acesso em: 16 mai. 2026.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM)**: Perfis da Educação. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://education-profiles.org/>. Acesso em: 16 mai. 2026.

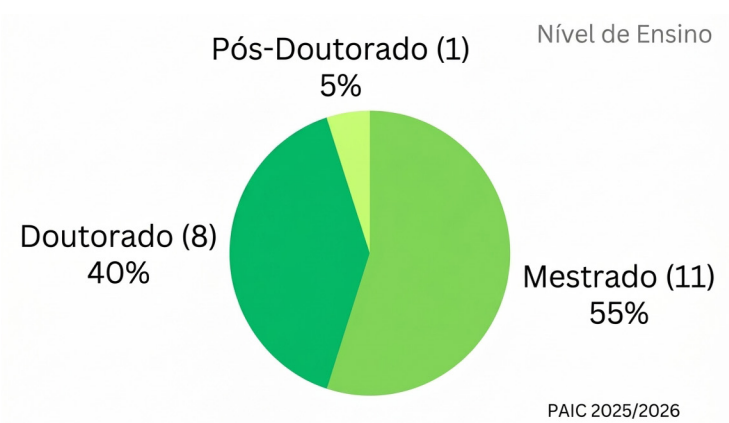
APÊNDICE A – GRÁFICOS

FIGURA A.1 - Quantidade de Respondentes



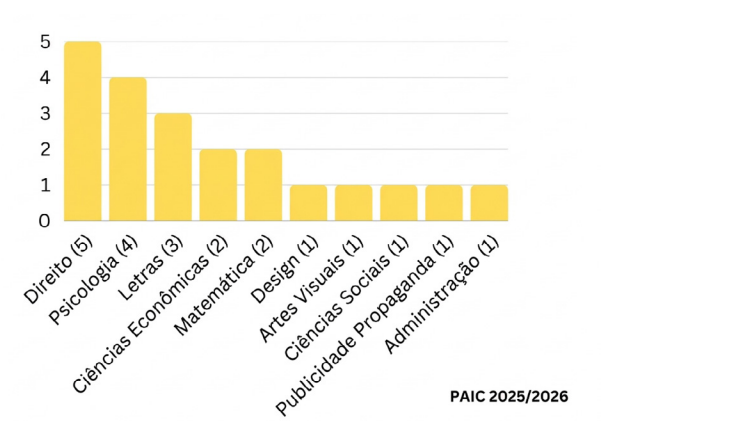
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.2 - Escolaridade dos Respondentes



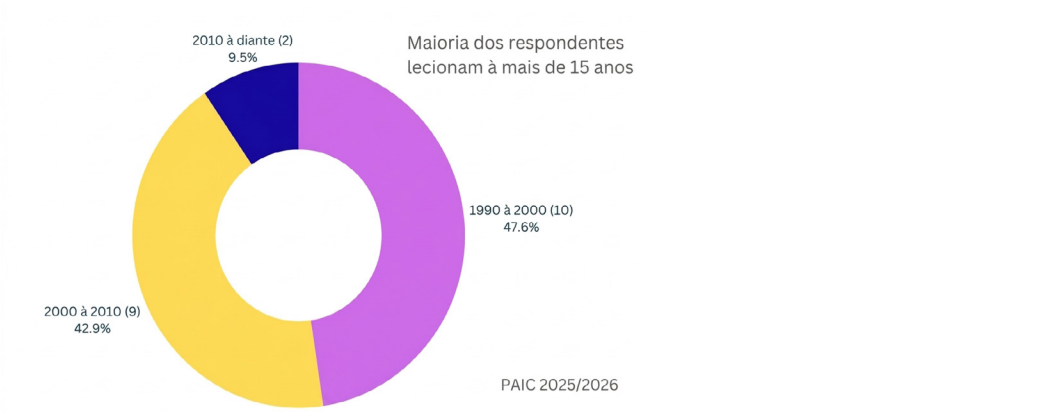
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.3 - Graduação dos Respondentes



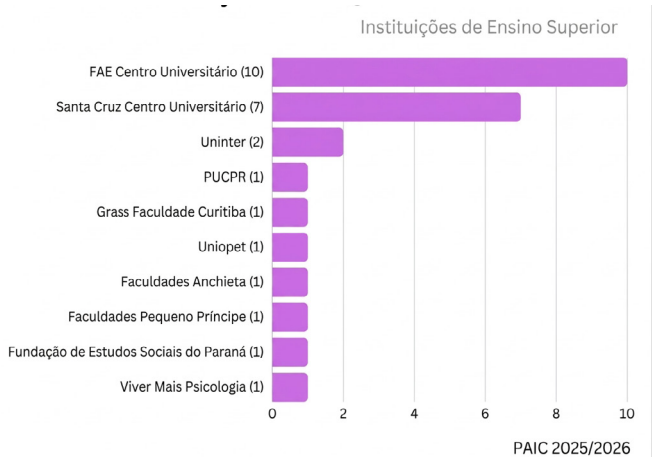
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.4 - Conclusão da Graduação



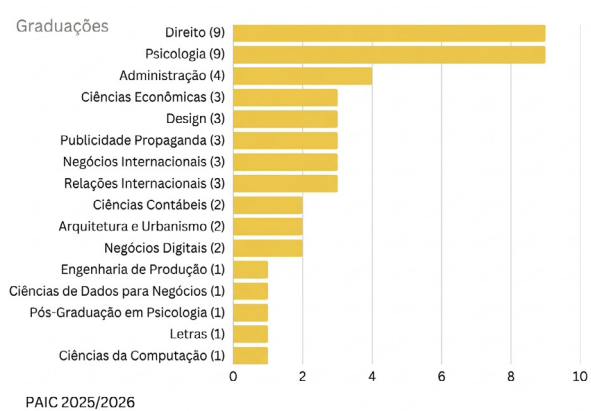
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.5 - Instituições em que lecionam



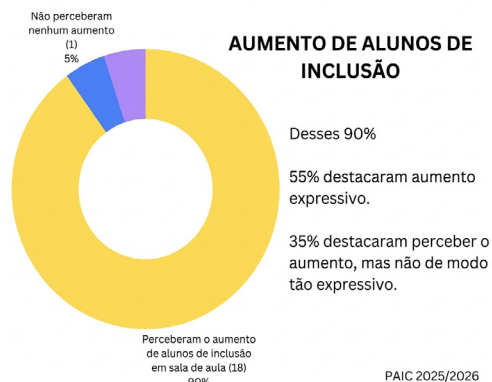
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.6 - Cursos em que os Respondentes Lecionam



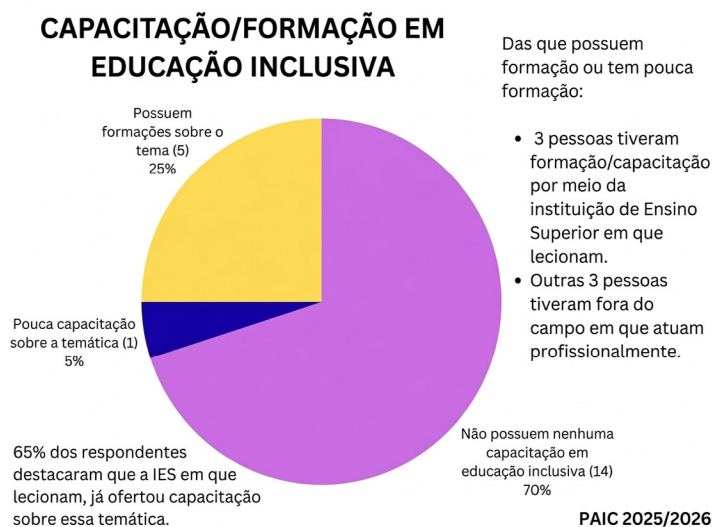
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.7 - Aumento de Alunos de Inclusão



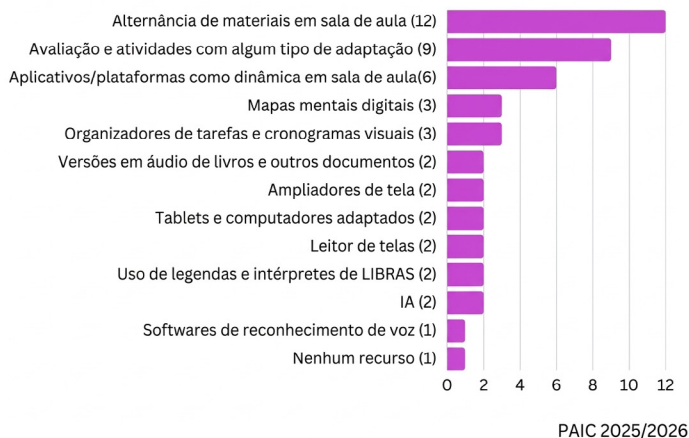
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.8 - Capacitação/Formação em Educação Inclusiva



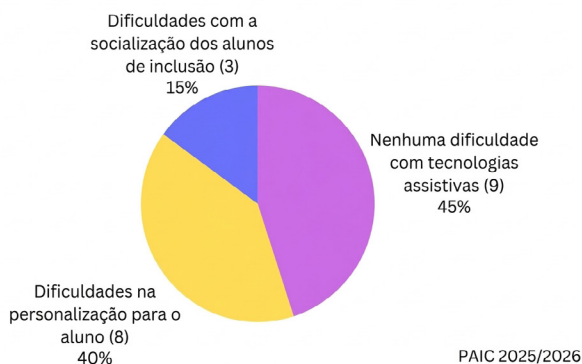
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.9 - Recursos Usados em Sala de Aula



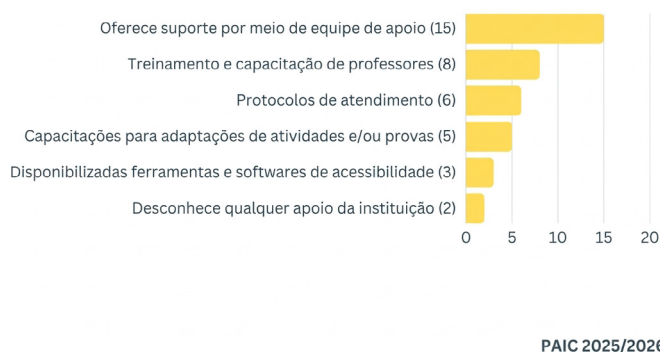
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.10- Dificuldades com Tecnologias Assistivas e Atendimento ao Aluno de Inclusão



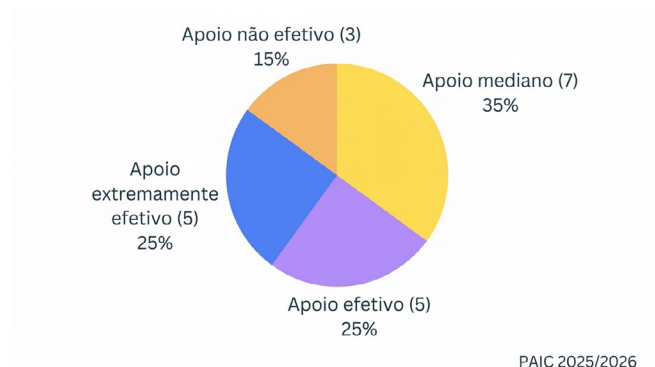
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.11 - Suporte da Instituição de Ensino Superior



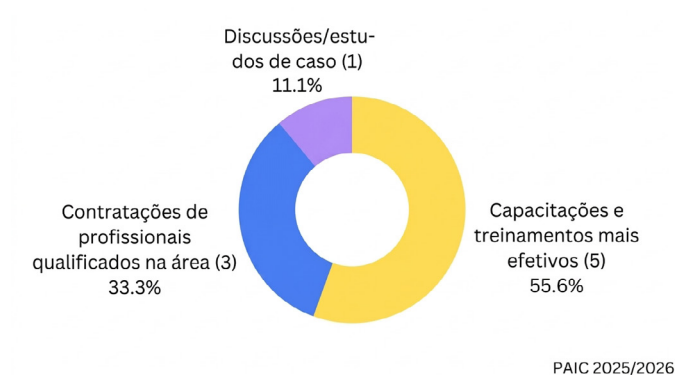
FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.12 - Efetividade do Apoio Institucional



FONTE: Os autores (2026)

FIGURA A.13 - Sugestões dos Docentes



FONTE: Os autores (2026)