



DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E CONDIÇÕES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Challenges and strategies for the Educational Inclusion of Students with Disabilities and Specific Learning Conditions in Higher Education

Desafíos y estrategias para la inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad y Condiciones Específicas de Aprendizaje en la Educación Superior

Elenice Parise Foltran¹, Dierone César Foltran Junior²

Resumo: Este estudo analisa os desafios e as estratégias para a inclusão educacional no ensino superior de estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem, em uma instituição pública do estado do Paraná. A pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, foi realizada em 2024 com 386 estudantes de cursos de graduação, por meio de um questionário estruturado. Dentre os participantes, 186 declararam possuir deficiência ou condições específicas, como transtorno do espectro autista - TEA, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, dislexia, ansiedade e depressão. A análise dos dados revelou três áreas críticas: formação de professores, uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas. Os principais desafios identificados envolvem a insuficiência de formação continuada dos professores, a carência de recursos acessíveis e a necessidade de metodologias e práticas de ensino mais flexíveis. Conclui-se que a efetivação da inclusão educacional no ensino superior requer o fortalecimento das políticas institucionais de acessibilidade, a ampliação das estratégias pedagógicas voltadas à diversidade e a promoção de uma cultura acadêmica que reconheça as diferentes formas de aprender e participar.

Palavras-chave: inclusão educacional; ensino superior; condições específicas de aprendizagem.

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG | Ponta Grossa | PR | Brasil. E-mail: epfoltran@uepg.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1066-9395>

² Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG | Ponta Grossa | PR | Brasil. E-mail: dierone@uepg.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6502-341X>

Abstract: This study analyzes the challenges and strategies for educational inclusion in higher education of students with disabilities and specific learning conditions at a public university in the state of Paraná, Brazil. The research, with a quantitative-qualitative approach, was conducted in 2024 with 386 undergraduate students through a structured questionnaire. Among the participants, 186 reported having a disability or specific condition, such as autism spectrum disorder - ASD, attention deficit hyperactivity disorder - ADHD, dyslexia, anxiety, and depression. Data analysis revealed three critical areas: teacher training, use of assistive technologies, and inclusive pedagogical practices. The main challenges identified include insufficient continuing teacher education, lack of accessible resources, and the need for more flexible teaching methods and practices. It is concluded that the implementation of educational inclusion in higher education requires strengthening institutional accessibility policies, expanding pedagogical strategies aimed at diversity, and promoting an academic culture that recognizes different ways of learning and participating.

Keywords: educational inclusion; higher education; specific learning conditions.

Resumen: Este estudio analiza los desafíos y las estrategias para la inclusión educativa en la educación superior de estudiantes con discapacidad y condiciones específicas de aprendizaje, en una universidad pública del estado de Paraná, Brasil. La investigación, de naturaleza cuanti-cualitativa, se realizó en 2024 con 386 estudiantes de grado mediante un cuestionario estructurado. Entre los participantes, 186 declararon tener una discapacidad o condición específica, como el trastorno del espectro autista - TEA, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad - TDAH, la dislexia, la ansiedad y la depresión. El análisis de los datos reveló tres áreas críticas: formación docente, uso de tecnologías asistivas y prácticas pedagógicas inclusivas. Los principales desafíos identificados incluyen la insuficiencia de la formación continua del profesorado, la falta de recursos accesibles y la necesidad de metodologías y prácticas de enseñanza más flexibles. Se concluye que la efectivización de la inclusión educativa en la educación superior requiere el fortalecimiento de las políticas institucionales de accesibilidad, la ampliación de las estrategias pedagógicas orientadas a la diversidad y la promoción de una cultura académica que reconozca las diferentes formas de aprender y participar.

Palabras clave: inclusión educativa; educación superior; condiciones específicas de aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem nas universidades públicas representa um desafio para a educação brasileira contemporânea. Nas últimas décadas, o Brasil avançou significativamente em políticas de acesso e equidade, impulsionado por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 – LDB (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015– LBI (Brasil, 2015). Estes dispositivos consolidaram o direito à educação para todos e estabeleceram parâmetros para que as instituições garantam a acessibilidade física, pedagógica, comunicacional e atitudinal. Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão educacional ainda enfrenta obstáculos relacionados à insuficiência de formação docente continuada e à fragilidade das políticas institucionais voltadas à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes (Cabral; Melo, 2017; Cabral; Orlando; Meletti, 2020). A inclusão educacional no ensino superior refere-se à criação de ambientes de aprendizagem acessíveis, participativos e equitativos, capazes de acolher a diversidade dos modos de aprender e de ser. Nesta perspectiva, a inclusão educacional é entendida como um processo que exige a superação de barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais, bem como a construção de uma cultura universitária pautada na empatia, na valorização das diferenças e na corresponsabilidade social (Mantoan, 2015; Pletsch, 2020).

Nesse estudo, o foco recai sobre a inclusão educacional de estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem. A expressão “condições específicas” é adotada para abranger a diversidade de situações que impactam o processo de aprendizagem e permanência no ensino superior, incluindo deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento, dislexia, TDAH, ansiedade e depressão. Esta terminologia amplia o entendimento do público atendido, reconhecendo que, embora nem todos os estudantes se enquadrem legalmente no público-alvo da Educação Especial, suas experiências acadêmicas são atravessadas por barreiras que demandam adaptações pedagógicas e apoios institucionais diferenciados (Mantoan, 2015; Sassaki, 2003).

Este artigo fundamenta-se na concepção de inclusão educacional como um processo contínuo de eliminação de barreiras e de promoção de equidade nas oportunidades de aprendizagem. A presença de estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem desafia as universidades a repensarem suas práticas pedagógicas, seus currículos e suas políticas de acessibilidade, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico. Assim, o estudo analisa os principais desafios e estratégias da inclusão educacional no ensino superior, a partir das percepções de estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem, de uma instituição pública do estado do Paraná, buscando identificar as práticas pedagógicas que eles consideram necessárias para garantir sua inclusão educacional.

O estudo fundamenta-se em referenciais da educação inclusiva e da legislação educacional brasileira, além de dialogar com autores que discutem a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas à equidade. A pesquisa visa fortalecer o debate sobre a formação docente voltada à diversidade e sobre a consolidação de políticas institucionais de inclusão no ensino superior.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Políticas e Práticas Inclusivas no Ensino Superior

A inclusão de estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem nas universidades públicas brasileiras é amparada por um sólido arcabouço legal, cujo objetivo é assegurar o direito à educação em igualdade de condições. A Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996) estabelecem princípios que visam à democratização do ensino superior e à ampliação das oportunidades de ingresso e permanência. No entanto, o alcance desses direitos é marcado por desigualdades socioeconômicas, regionais e estruturais que limitam a participação de diversos grupos sociais, especialmente das pessoas com deficiência e daquelas com condições específicas de aprendizagem. A LBI (Brasil, 2015) reforça o dever das instituições de ensino de eliminar barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, assegurando acessibilidade universal e o uso de tecnologias assistivas, mas sua implementação ainda enfrenta entraves práticos e institucionais que comprometem a inclusão educacional no ensino superior (Cabral; Melo, 2017; Cabral; Orlando; Meletti, 2020).

A criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior -IES representa um importante avanço, pois viabiliza o acompanhamento individualizado dos estudantes e o apoio na produção de materiais acessíveis, na capacitação docente e na implementação de tecnologias assistivas. No entanto, a consolidação de políticas institucionais de inclusão requer o envolvimento de toda a comunidade acadêmica (Duarte *et al.*, 2013), bem como o reconhecimento de que as condições específicas de aprendizagem, como TDAH, dislexia, ansiedade e depressão, também demandam acolhimento e estratégias pedagógicas diferenciadas.

2.2 Formação docente e inclusão educacional

A formação de professores é um dos pilares para a consolidação de práticas inclusivas no ensino superior. A falta de capacitação adequada dos professores tem se revelado uma das principais barreiras à implementação de práticas inclusivas. Cabral e Melo (2017) destacam que muitos docentes ainda não estão preparados para lidar com a diversidade de necessidades educacionais que existem em sala de aula.

Uma pesquisa conduzida por Foltran e Foltran Junior (2022) em sete instituições públicas de ensino superior no Paraná revelou que a oferta de disciplinas voltadas para a educação inclusiva é limitada. Embora disciplinas como a Língua Brasileira de Sinais

- Libras sejam obrigatórias e amplamente oferecidas, a abordagem de conteúdos mais amplos sobre educação inclusiva está restrita principalmente a alguns cursos. Foltran e Foltran Junior (2022) apontam para a necessidade de reorganizar os currículos das licenciaturas, de forma que incluam tanto conteúdos teóricos quanto práticos voltados para a educação inclusiva, garantindo que os futuros docentes desenvolvam as competências necessárias para atuar de maneira eficaz com alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Segundo Pletsch e Leite (2017), muitos docentes desconhecem as especificidades dos estudantes com deficiência e das condições específicas de aprendizagem, o que pode resultar em práticas excludentes, ainda que não intencionais. Esta lacuna formativa reforça a necessidade de ações de formação continuada que contemplem tanto o desenvolvimento de competências pedagógicas quanto a sensibilização atitudinal para o acolhimento da diferença.

Nozu, Bruno e Cabral (2018) defendem que a formação docente deve ir além da dimensão técnica e envolver processos reflexivos sobre o papel social da universidade e o compromisso ético com a equidade. A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige, portanto, um corpo docente preparado para reconhecer e responder à diversidade, ajustando metodologias, instrumentos avaliativos e estratégias de acompanhamento. Deste modo, a formação inicial e continuada de professores torna-se fundamental para o fortalecimento da inclusão educacional no ensino superior, promovendo uma cultura acadêmica que reconheça as potencialidades dos estudantes e elimine barreiras atitudinais e institucionais.

2.3 Tecnologias assistivas e acessibilidade pedagógica

As tecnologias assistivas e digitais exercem papel fundamental na eliminação de barreiras à aprendizagem, na ampliação do acesso à informação e na promoção da autonomia e da participação ativa dos estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem no ensino superior. A LBI (Brasil, 2015) e as Diretrizes Nacionais de Acessibilidade na Educação Superior estabelecem que as IES devem garantir tanto a acessibilidade física quanto a digital, por meio da disponibilização de materiais em formatos acessíveis, plataformas virtuais compatíveis com leitores de tela e ferramentas de apoio à comunicação.

De acordo com Cabral e Melo (2017), o uso das tecnologias digitais no ensino superior é um fator determinante para a inclusão pedagógica, pois permite a adaptação dos conteúdos, dos recursos e das formas de avaliação às necessidades de cada estudante. Ferramentas como softwares de leitura e ampliação de texto, sistemas de legendagem automática, ambientes virtuais colaborativos e aplicativos de organização cognitiva podem potencializar a aprendizagem e reduzir barreiras comunicacionais. Duarte *et al.* (2013) acrescentam que elas permitem que os estudantes acessem materiais acadêmicos de forma flexível, no formato e ritmo que melhor atendem às suas necessidades.

Entretanto, como destacam Diniz e Goergen (2019), a eficácia das tecnologias assistivas depende da formação dos docentes e do suporte institucional contínuo. Ainda há carência de políticas de incentivo à produção de materiais acessíveis e de investimento em infraestrutura tecnológica, o que limita o uso destas ferramentas de forma equitativa. Para que as tecnologias cumpram seu papel inclusivo, é necessário que sejam incorporadas ao planejamento pedagógico, e não utilizadas apenas de forma pontual ou compensatória.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo quanti-qualitativo de caráter descritivo e exploratório, voltado à análise das percepções e experiências de estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem matriculados em uma universidade pública do estado do Paraná. Esta abordagem foi escolhida por possibilitar a compreensão de aspectos objetivos como o tipo das condições declaradas e subjetivos como as percepções dos estudantes sobre as práticas inclusivas e os desafios de permanência acadêmica.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, sob o Parecer nº 6.834.976 e CAAE 79264524.5.0000.0105, assegurando o cumprimento dos princípios éticos previstos nas Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública de ensino superior do estado do Paraná, durante o ano de 2024. Participaram 386 estudantes de diferentes cursos de graduação, matriculados em diversas áreas do conhecimento. Dentre os participantes, 186 declararam possuir deficiência ou condição específica de aprendizagem, constituindo o recorte analítico principal deste estudo.

A coleta dos dados foi realizada de forma anônima e voluntária, mediante consentimento livre e esclarecido, por meio do preenchimento de um questionário estruturado *on-line*, disponibilizado via ambiente virtual da universidade, que contemplou questões fechadas e abertas abordando dados gerais, tipo de deficiência ou condição específica de aprendizagem, percepções sobre práticas pedagógicas inclusivas, acessibilidade, tecnologias assistivas e desafios enfrentados na trajetória acadêmica.

Os dados quantitativos foram analisados por meio de frequências e percentuais, considerando apenas as respostas dos 186 estudantes que declararam deficiência ou condição específica de aprendizagem. Para facilitar a análise, o perfil dos participantes foi organizado em cinco categorias principais: (i) Deficiências sensoriais, intelectuais e físicas, abrangendo limitações auditivas, visuais, físicas, intelectuais e múltiplas; (ii) Transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo TEA, TDAH e transtornos específicos de aprendizagem; (iii) Condições psicossociais, como ansiedade, depressão, bipolaridade e outras que impactam a saúde mental; (iv) Altas habilidades/superdotação, associadas ao desenvolvimento cognitivo acima da média

e talentos específicos; e (v) Condições contextuais, relacionadas a doenças crônicas não incapacitantes. As respostas abertas foram submetidas à análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), o que possibilitou uma leitura ampliada da inclusão educacional, contemplando a diversidade de perfis existentes no ensino superior.

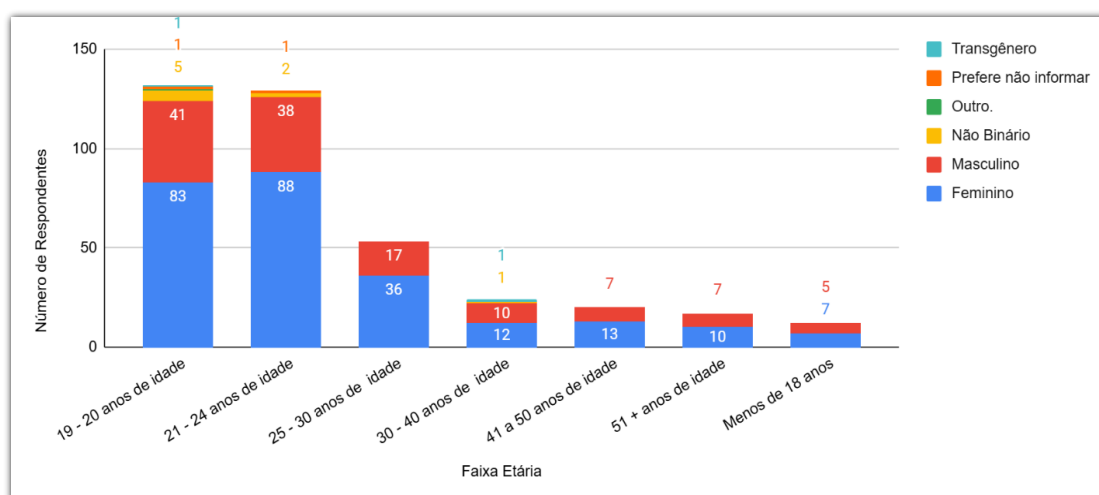
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados obtidos com os 186 estudantes que declararam possuir deficiência ou condição específica de aprendizagem, revela um panorama abrangente o que pode demandar atenção pedagógica diferenciada ou apoio institucional para garantir sua permanência e inclusão no ensino superior.

4.1 Perfil dos estudantes

O perfil dos participantes indica uma expressiva diversidade em termos de curso, faixa etária e gênero, com predominância de mulheres e estudantes matriculados em cursos de licenciatura principalmente na área das ciências humanas. Este dado reflete um fenômeno amplamente observado nas universidades públicas brasileiras, cujas mulheres representam a maioria dos ingressantes e concluintes, nestes cursos (INEP, 2023). A faixa etária dos respondentes também se mostrou variada, com presença significativa de estudantes jovens, mas igualmente de adultos que retornaram aos estudos após intervalos formativos, o que reforça a importância de políticas de acolhimento e flexibilidade curricular. O gráfico 1, a seguir, demonstra o perfil dos participantes quanto à faixa etária e sexo:

Gráfico 1 – Distribuição faixa etária e gênero



Fonte: elaboração própria.

Quanto à autodeclaração referente à cor/raça/etnia, dos estudantes com deficiência ou condições específicas de aprendizagem, observa-se uma predominância de indivíduos que se identificam como brancos (148) seguido dos estudantes pardos

(24) e depois os negros (10). As autodeclarações de cor amarela (2) e etnia indígena (2) foram menos frequentes.

4.1.1 Curso, turno e ano

A pesquisa contou com respondentes de 40 cursos de graduação distintos, refletindo uma ampla diversidade de áreas do conhecimento. Entre estes, a presença de estudantes com deficiência ou condições específicas de aprendizagem é mais expressiva em determinados cursos. Destacam-se, por exemplo, os cursos de Serviço Social, com 57,1% de seus respondentes pertencentes a este grupo; Pedagogia - Licenciatura, com 53,8%; Letras - Licenciatura, com 47,8%; Direito, com 42,3%; e Enfermagem, com 42,8%. Estes percentuais indicam uma concentração relevante de estudantes com deficiência e/ou condições específicas em cursos voltados majoritariamente à formação de professores, às ciências humanas e às áreas da saúde, o que pode refletir maior sensibilidade a estas temáticas ou mesmo maior abertura institucional à inclusão.

Contudo, é importante destacar que estudantes com deficiência ou condições específicas de aprendizagem foram identificados em aproximadamente 75% dos cursos com respondentes, ainda que em menor número. Cursos como Administração, Ciências Biológicas, Engenharia de Computação, História, Geografia, Farmácia, Artes Visuais, entre outros, também registraram a presença de estudantes com essas características, o que reforça que as demandas por acessibilidade e apoio não estão restritas a determinadas áreas, sendo uma realidade transversal no ensino superior.

Quanto ao turno de funcionamento dos cursos, observa-se uma distribuição relativamente equilibrada. Os estudantes com deficiência ou condições específicas estão presentes em todos os turnos, com destaque para os cursos noturnos e integrais, que juntos concentram a maioria dos participantes. Isto pode indicar que estes turnos concentram tanto uma maior oferta de cursos quanto estudantes que conciliam o ensino superior com outras demandas, como trabalho ou cuidados familiares, os quais podem gerar sobrecarga emocional e afetar seu desempenho acadêmico.

Em relação ao ano em curso, a maior parte dos estudantes com deficiência ou condições específicas de aprendizagem encontra-se nos anos iniciais da graduação, especialmente no 2º ano e no 1º ano. Esta distribuição acompanha a tendência geral da pesquisa, entretanto chama atenção à importância de fortalecer o acolhimento, a diferenciação curricular e os apoios pedagógicos já nos primeiros semestres, uma vez que é neste momento que muitos estudantes enfrentam maiores desafios de adaptação ao ensino superior. Além disso, oferecer suporte adequado desde o ingresso pode contribuir para a permanência destes alunos ao longo do curso e para a conclusão de sua formação.

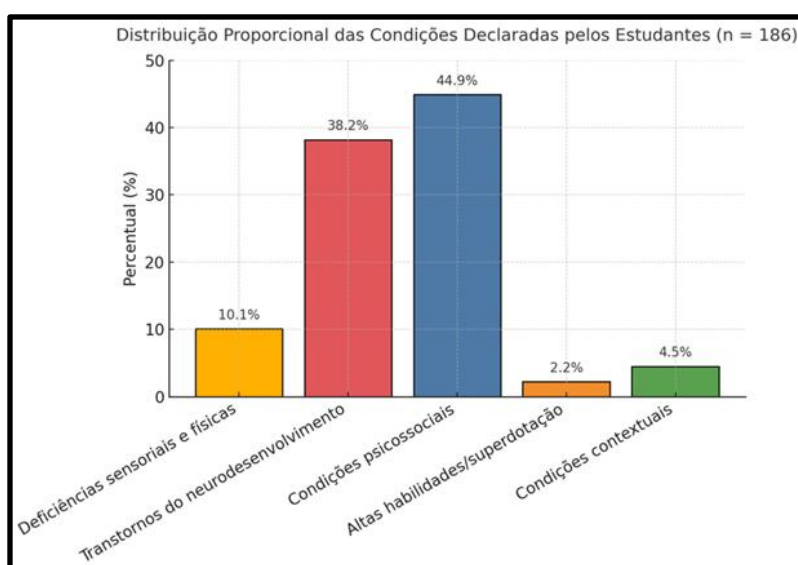
4.1.2 Deficiência e condições específicas de aprendizagem

A análise dos dados obtidos com os 186 estudantes evidenciou a diversidade do público presente no ensino superior. Esta heterogeneidade reforça que a inclusão

educacional não se restringe às deficiências físicas ou sensoriais, mas também abrange aspectos cognitivos, psicológicos e contextuais que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

O gráfico 2 apresenta a distribuição percentual das condições declaradas pelos participantes. Observa-se a predominância das condições psicossociais 44,9%, seguidas pelos transtornos do neurodesenvolvimento (38,2%), pelas deficiências sensoriais e físicas 10,1%, pelas condições contextuais (4,5%) e, por fim, pelas altas habilidades/superdotação 2,2%.

Gráfico 2 – Distribuição das deficiências e condições específicas de aprendizagem



Fonte: elaboração própria

Os dados do gráfico 2 revelam que as condições psicossociais são as mais incidentes entre os respondentes, sobretudo os transtornos de ansiedade e os transtornos depressivos, que juntos superam 59% dos relatos dentro deste grupo. Este cenário reflete a crescente preocupação com a saúde mental universitária, evidenciada em pesquisas recentes que apontam altos índices de sofrimento emocional entre estudantes do ensino superior (OMS, 2022). Tais condições afetam diretamente a concentração, o desempenho acadêmico e a permanência, exigindo ações institucionais de acolhimento psicológico e pedagógico.

Os transtornos do neurodesenvolvimento, que representam 38,2% dos participantes, incluem principalmente o TDAH e o TEA, além dos transtornos específicos de aprendizagem como dislexia, discalculia e disgrafia. Tais condições requerem o uso de práticas pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem -DUA e em metodologias flexíveis que considerem as diferenças cognitivas e comunicacionais (CAST, 2024).

As deficiências sensoriais e físicas, embora representem 10,1% do grupo, continuam a exigir atenção institucional constante. A deficiência visual foi a mais

recorrente, seguida pelas deficiências física e auditiva. As barreiras arquitetônicas, tecnológicas e comunicacionais ainda limitam a plena participação destes estudantes, ressaltando a necessidade de tecnologias assistivas acessíveis e formação docente voltada à eliminação de barreiras (Mantoan, 2015).

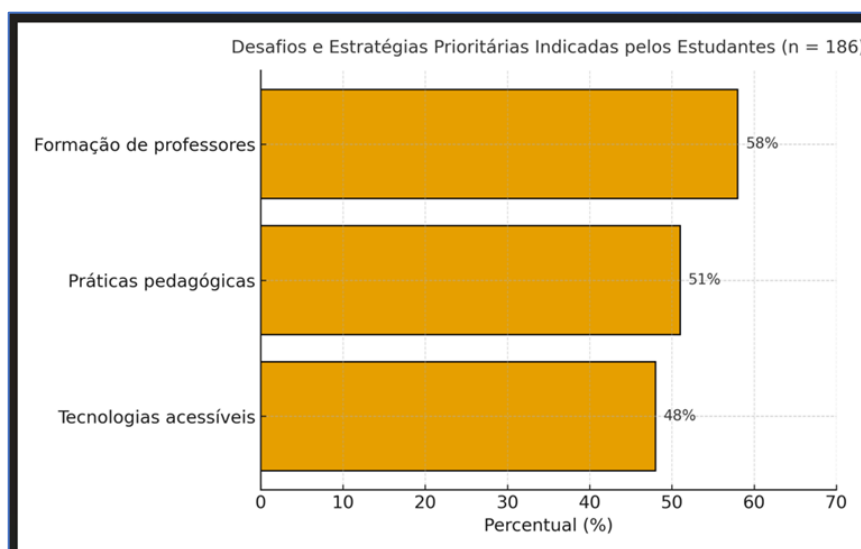
As condições contextuais, que incluem doenças crônicas, corresponderam a 4,5% das respostas e representam dimensões emergentes da inclusão. Por fim, as altas habilidades/superdotação, embora representem apenas 2,2% dos casos, indicam a presença de estudantes com potencial elevado, cuja atenção institucional ainda é limitada. Conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEPEI (Brasil, 2008), estes sujeitos requerem programas de enriquecimento curricular, orientação acadêmica e estímulos à produção científica e criativa.

De modo geral, a análise dos dados aponta para um perfil de inclusão cada vez mais abrangente, que engloba deficiências, transtornos, condições psicológicas e contextuais, reafirmando a necessidade de políticas de acessibilidade integradas e da consolidação de uma cultura universitária que compreenda a diversidade humana como dimensão estruturante da qualidade educacional.

4.2 Desafios e estratégias para a inclusão

A partir da análise das respostas dos 186 estudantes com deficiência e/ou condições específicas de aprendizagem, foi possível identificar três eixos estruturantes que sintetizam os principais desafios e estratégias identificados: formação de professores, tecnologias acessíveis e assistivas, e práticas pedagógicas inclusivas, conforme gráfico 3:

Gráfico 3 - Desafios e Estratégias para a Inclusão no Ensino Superior



Fonte: elaboração própria.

Os resultados apontam que 58% dos estudantes consideram a formação docente o eixo mais relevante para a consolidação da inclusão universitária. Este eixo envolve o preparo pedagógico e emocional dos professores para lidar com a diversidade, compreender as especificidades dos transtornos do neurodesenvolvimento, das deficiências e das condições psicossociais, bem como adotar práticas empáticas e flexíveis.

O segundo eixo refere-se às práticas pedagógicas inclusivas, indicadas por 51% dos respondentes. Neste eixo, os estudantes ressaltam a importância de metodologias participativas, avaliações adaptadas, uso de diferentes linguagens e diálogo constante com os docentes.

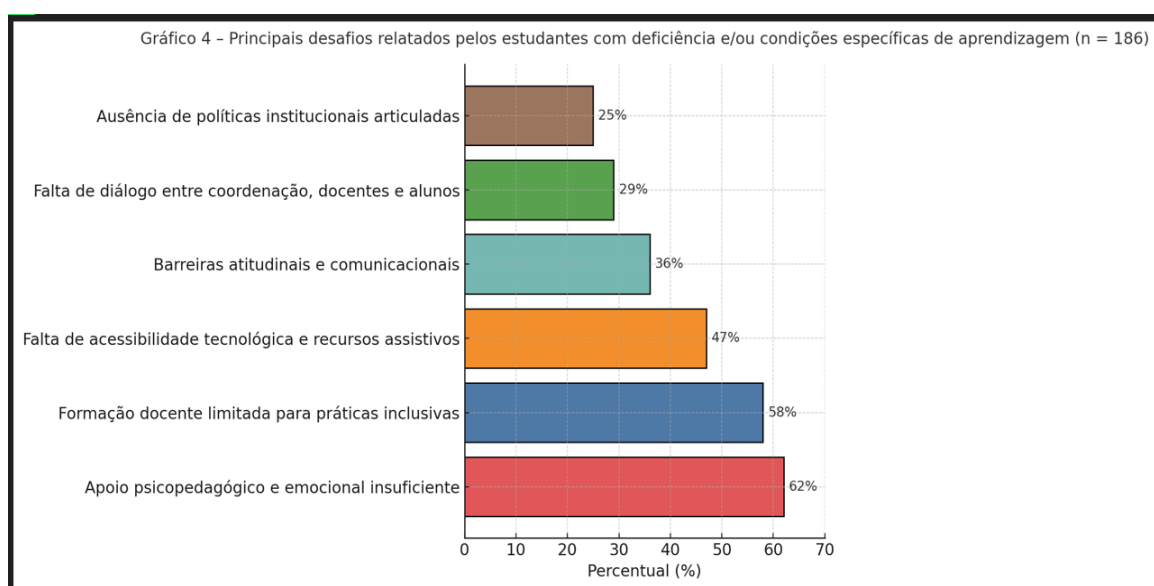
Por fim, 48% destacam as tecnologias assistivas e digitais como elementos essenciais para a autonomia e o engajamento dos alunos, reforçando a necessidade de garantir o acesso a softwares de leitura, legendagem, materiais acessíveis e ambientes virtuais inclusivos.

Esses eixos expressam o que Pletsch (2020) descreve como pilares da educação inclusiva contemporânea: a formação contínua de professores, a inovação pedagógica e o uso ético e criativo das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1 Desafios relatados pelos estudantes

A partir desses eixos, foram identificados os principais desafios enfrentados pelos estudantes em seu percurso acadêmico. A análise dos dados revelou que a falta de apoio psicopedagógico, as barreiras atitudinais, a escassez de recursos tecnológicos acessíveis e a formação docente insuficiente ainda comprometem a efetivação da inclusão universitária.

Gráfico 4 - Desafios relatados pelos estudantes



Fonte: elaboração própria

Os relatos reforçam que a inclusão não se restringe a aspectos estruturais, porém envolvem o acolhimento humano e o reconhecimento das diferenças como parte da diversidade acadêmica:

Muitas vezes, o professor não entende que eu não consigo acompanhar o mesmo ritmo da turma. Preciso de mais tempo e de outras formas de aprender (Estudante 42 – TDAH.)

Tenho diagnóstico de ansiedade e depressão. Falta escuta e acolhimento na universidade. A cobrança é muito alta e os prazos, inflexíveis (Estudante 87 – Transtorno de Ansiedade).

Uso leitor de tela, mas nem sempre os materiais estão acessíveis. PDFs digitalizados ou imagens sem descrição me impedem de estudar (Estudante 15 – Deficiência visual).

Esses relatos exemplificam o que Booth e Ainscow (2012) denominam de barreiras à participação, que vão além das limitações físicas, incluindo atitudes, métodos e relações institucionais, apontando caminhos estratégicos que podem ser seguidos pelas instituições para promover a inclusão educacional.

4.2.2 Formação de professores

Os dados indicam que 58% dos participantes apontaram a formação docente como um dos principais desafios para a inclusão. Muitos relataram que os docentes, embora bem-intencionados, carecem de preparação adequada para lidar com as demandas específicas dos alunos com deficiência, TEA e TDAH.

Esses resultados evidenciam a necessidade de formação continuada voltada à educação inclusiva, de modo que os docentes possam planejar e aplicar práticas pedagógicas mais equitativas e acessíveis. Como destacam Foltran e Foltran Junior (2022), ainda é comum que professores não possuam preparo suficiente para lidar com a diversidade em sala de aula, o que pode resultar em práticas excludentes, ainda que não intencionais.

Os relatos dos participantes reforçam esta lacuna "os professores não sabem como lidar com alunos com deficiência" (Estudante 24 – TDAH) e "falta empatia e cuidado" (Estudante 03 – TEA). Tais depoimentos corroboram os estudos de Nozu, Bruno e Cabral (2018), que identificam a deficiência na formação inicial e continuada dos docentes como um dos fatores que mais limitam a consolidação da inclusão educacional.

Além do aspecto técnico, os estudantes também relataram situações de falta de acolhimento, revelando carência de preparo atitudinal e emocional para o trabalho com alunos com deficiência. Tal cenário confirma as análises de Cabral, Orlando e Meletti (2020), os quais defendem a urgência de formações que contemplem o desenvolvimento de atitudes inclusivas, fundamentadas em empatia, escuta e sensibilidade humana.

4.2.3 Tecnologias de acessibilidade

O uso das tecnologias digitais e assistivas foi identificado por 48% das respostas, destacando que as tecnologias ainda não são amplamente acessíveis ou adaptadas para todos os alunos com deficiência e condições específicas de aprendizagem. A falta de recursos adequados, como leitores de tela, materiais em formatos acessíveis e infraestrutura tecnológica nas salas de aula foi uma queixa comum entre os estudantes.

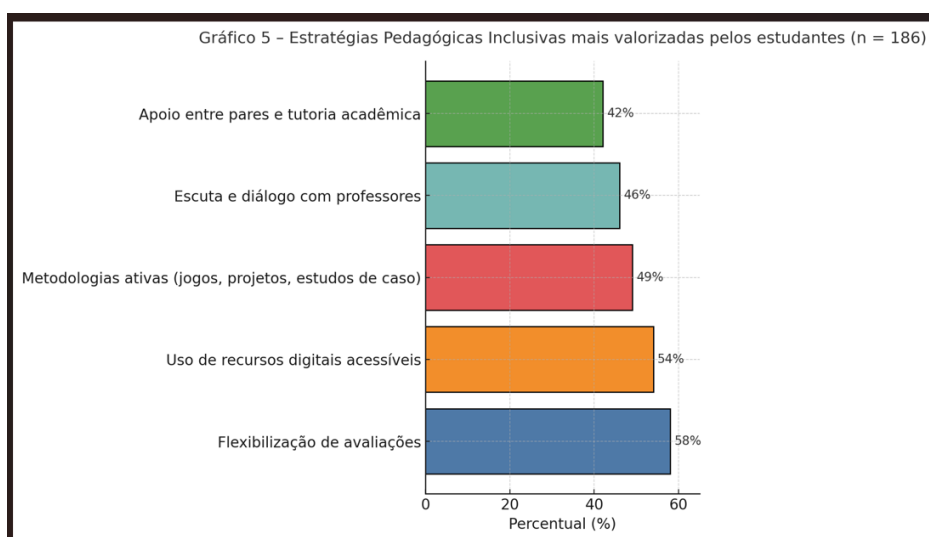
Os relatos ilustram as dificuldades cotidianas: "Preciso usar abafadores em sala de aula, mas não há compreensão dos professores, nem sala separada para provas" (Estudante 66 – TEA), "Seria essencial que a universidade oferecesse materiais digitais acessíveis, como livros em PDF com leitor de tela" (Estudante 55 – Deficiência visual). Estas observações confirmam as lacunas apontadas por Diniz e Goergen (2019), quando abordam a importância das tecnologias como instrumentos de inclusão, mas alertam para a falta de investimento e planejamento institucional nas universidades brasileiras.

A pesquisa revelou que muitos estudantes desconhecem os recursos tecnológicos disponíveis ou não sabem como acessá-los. Tal constatação reforça o argumento de Cabral e Melo (2017) que, além de disponibilizar tecnologias de suporte, as universidades precisam ser mais proativas em divulgar essas ferramentas, garantindo que os alunos saibam como acessá-las.

4.2.4 Estratégias e práticas Pedagógicas Inclusivas

Com base nos dados coletados, os estudantes indicaram estratégias prioritárias para fortalecer as ações inclusivas na universidade, as quais se alinham diretamente aos três eixos estruturantes discutidos anteriormente: formação docente, tecnologias acessíveis e práticas pedagógicas inclusivas.

Gráfico 5 – Estratégias pedagógicas inclusivas



Fonte: elaboração própria

As estratégias mais mencionadas pelos participantes foram: flexibilização das avaliações 58%, uso de recursos digitais acessíveis 54%, adoção de metodologias ativas e colaborativas 49%, diálogo constante entre professores e alunos 46%, e apoio entre pares e tutoria acadêmica 42%.

Esses dados indicam que os estudantes reconhecem a centralidade da formação docente e da inovação metodológica para uma aprendizagem significativa, entretanto expõem a importância de um ambiente institucional baseado na escuta, no respeito e na corresponsabilidade, como afirmou um dos participantes: “A inclusão não acontece sozinha. Quando temos diálogo com os professores e apoio dos colegas, tudo se torna mais leve” (Estudante 119 – Dislexia).

No campo das práticas pedagógicas, as respostas reforçam a necessidade de adaptação das metodologias de ensino e avaliação, com maior flexibilidade e colaboração, a fim de reduzir o estresse e a ansiedade gerados pela competitividade acadêmica. Estudantes com TEA, TDAH relataram que, apesar de suas condições, não recebem adaptações adequadas, sendo tratados de forma homogênea.

Esse cenário confirma as análises de Pavão e Pavão (2018), para quem a efetivação da inclusão requer metodologias diversificadas, currículos e formas avaliativas diferenciadas, capazes de contemplar as especificidades individuais. Entre as sugestões mais recorrentes, destaca-se a realização de provas adaptadas, com tempo ampliado e ambientes menos ruidosos, especialmente para alunos com TEA e TDAH.

Os estudantes também destacaram a relevância do apoio psicopedagógico contínuo dentro da universidade. Embora alguns reconheçam a existência de atendimentos especializados, muitos consideram o serviço insuficiente ou pouco divulgado. Esta lacuna reforça as conclusões de Cabral, Orlando e Meletti (2020), os quais defendem uma abordagem institucional estruturada de apoio emocional e pedagógico, articulando núcleos de acessibilidade, coordenações de curso e setores psicopedagógicos, ou seja, uma mudança de atitude docente e institucional, pautada na empatia, no compromisso ético e na valorização das diferenças como parte da aprendizagem coletiva.

As estratégias e práticas aqui analisadas, portanto, revelam uma compreensão amadurecida da inclusão educacional como um processo dinâmico, que exige ações pedagógicas integradas, formação continuada e políticas de apoio efetivas.

Em síntese, a análise dos dados permitiu compreender que a inclusão no ensino superior não se resume à eliminação de barreiras físicas, mas envolve a transformação cultural e pedagógica das instituições. Os resultados apontam que, embora haja avanços no campo da acessibilidade e das políticas de acolhimento, persistem lacunas significativas na formação dos professores, no uso das tecnologias assistivas e na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas.

A presença de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e condições psicossociais exigem ações intersetoriais, que articulem a docência, o apoio pedagógico, a tecnologia e a gestão universitária. As

respostas dos participantes demonstram que a inclusão efetiva só se concretiza quando o estudante se reconhece acolhido, compreendido e valorizado em sua singularidade.

Conforme ressalta Pletsch (2020), promover a inclusão significa reconstruir o modo de ensinar, aprender e avaliar, reconhecendo as diferenças como potencialidades e não como limitações. Neste sentido, o fortalecimento da formação docente continuada, a difusão das tecnologias acessíveis e o estímulo à inovação pedagógica constituem pilares para o avanço da educação inclusiva no ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que, embora haja avanços legais e institucionais no campo da educação inclusiva, existem desafios significativos no ensino superior, sobretudo no que diz respeito à formação docente, ao uso de tecnologias assistivas e à implementação de práticas pedagógicas acessíveis.

A análise dos dados demonstrou que grande parte dos estudantes com deficiência e condições específicas enfrentam barreiras que comprometem seu processo de aprendizagem e sua permanência na universidade. A falta de preparo dos professores, a escassez de recursos e a rigidez das avaliações foram os aspectos mais recorrentes nas respostas dos participantes.

Os resultados indicam que a formação docente continua sendo uma das maiores barreiras para a inclusão no ensino superior. Muitos professores carecem de formação adequada para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem. A pesquisa aponta para a urgência da inclusão de conteúdos voltados para a educação especial e inclusiva nos cursos de graduação, bem como de um esforço contínuo de formação continuada dos docentes, propiciando o desenvolvimento de competências pedagógicas e atitudinais que garantam a equidade no processo de ensino e aprendizagem, como sugerido por Foltran e Foltran Junior (2022).

As tecnologias digitais precisam ser integradas ao cotidiano acadêmico de forma mais abrangente, não apenas como ferramentas assistivas, porém como elementos centrais no planejamento pedagógico, promovendo maior acessibilidade e personalização ao ensino.

As práticas pedagógicas, por sua vez, precisam ser repensadas e diferenciadas para atender às necessidades dos estudantes. A flexibilização dos métodos de avaliação, a promoção de práticas pedagógicas colaborativas e o fortalecimento do suporte psicopedagógico são estratégias essenciais para garantir a inclusão plena destes estudantes.

Para superar essas barreiras, torna-se imprescindível que as instituições invistam em formação continuada, promovam a cultura da inclusão em sua gestão e implementem políticas efetivas de acessibilidade e apoio. Assim, é fundamental que

os serviços de apoio psicopedagógico sejam fortalecidos e articulados às demais instâncias universitárias.

A inclusão no ensino superior demanda um compromisso coletivo que envolva a gestão institucional, o corpo docente, os técnicos-administrativos e os estudantes. Somente por meio de uma ação articulada e responsável será possível garantir não apenas o acesso, como também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Bristol: CSIE, 2012. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/MRE_PolíticasEducaçãoEspecial.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 55-70, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O retrato da exclusão nas universidades brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CAST - Center for Applied Special Technology. **Diretrizes de design universal para aprendizagem versão 3.0**. Estados Unidos: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 22 fev. 2025.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 573-593, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3787>. Acesso em: 18 fev. 2025.

DUARTE, E. R. *et al.* Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vysNfqkGp33FbMDyzLwpVPC>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FOLTRAN, E. P.; FOLTRAN JUNIOR, D. C. A educação inclusiva nos cursos de formação de professores: análise epistemológica e teórico-metodológica das disciplinas ofertadas nos cursos de licenciaturas das instituições públicas do Paraná. In: PIRES, C. *et al.* (org.). **Educação e cidades: tempos, espaços, atores e culturas**. Atas do XVI Congresso da SPCE. *E-book*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2022. p. 12-21. Disponível em: https://spce.org.pt/home/wp-content/uploads/2024/07/Livro_de_Atás_SPCE_2022.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2023: análise dos dados de matrículas e ingressos**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior>. Acesso em: 20 fev. 2025.

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

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 105-113, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional de Doenças para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade**. 11. ed. rev.) – CID-11. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/pt>. Acesso em: 18 fev. 2025.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. **Estratégias pedagógicas inclusivas na educação superior**. Santa Maria: FACOS UFSM, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://www.ufsm.br/editoras/facos/estrategias-pedagogicas-inclusivas-na-educacao-superior>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 87-106, 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51042>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HXgzbFY4WGCBsKPBrJgww3R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HXgzbFY4WGCBsKPBrJgww3R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes que colaboraram com a pesquisa, contribuindo com seus relatos e experiências, registra-se o reconhecimento pelo valor das informações fornecidas. À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP e à Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, agradece-se pela autorização institucional e pelo apoio ao desenvolvimento do estudo. Reconhece-se, ainda, o papel da UEPG no incentivo à pesquisa científica voltada à inclusão e ao fortalecimento de práticas educacionais equitativas no ensino superior.

Contribuição dos autores

Elenice Parise Foltran – Coordenadora da pesquisa, participação ativa na elaboração do instrumento, coleta, análise dos dados e escrita final.

Dierone César Foltran Junior – Pesquisador com participação na elaboração e divulgação do instrumento de pesquisa, tabulação e análise dos dados e auxílio para a escrita do artigo.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência e condições específicas de aprendizagem no ensino superior”.

Disponibilidade de Dados

Os dados que embasam este estudo podem ser solicitados ao(à) autor(a), mediante justificativa, em razão de restrições de caráter ético, de segurança e/ou financeiras.

Revisado por:

Eliane Traversoli Parise Cruz

E-mail: elianeparise@gmail.com