

# FATORES QUE IMPACTAM A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E MEXICANAS<sup>1</sup>

Lucas de Souza Leite<sup>2</sup>  
Adriana Teixeira Costa<sup>3</sup>  
Edson Pantaleão<sup>4</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo identificar e analisar fatores específicos que atravessam a trajetória de estudantes com deficiência, analisando como impactam os processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Os dados foram produzidos em quatro universidades, Universidade Federal do Espírito Santo e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Brasil e Universidad Veracruzana (UV) e Universidad de Guadalajara (UdeG) – México. Como aporte teórico, os dados foram analisados a partir do quadro teórico que versa sobre a temática e nos pressupostos da Teoria Sociológica Figuracional de Norbert Elias. A análise dos dados permitiu identificar e categorizar quatro fatores que impactam positivamente (serviços e recursos de apoio, atitudes sociais inclusivas e práticas pedagógicas, recursos de tecnologias e relação interpessoal) e três que impactam negativamente (infraestrutura e Materiais específicos, comunicação e Informação, formação docente e Práticas pedagógicas) os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Superior. Processos de Inclusão. Política de Permanência.

**ABSTRACT:** This article aims to identify and analyze specific factors that shape the trajectories of students with disabilities, examining how they affect teaching and learning processes in Higher Education. Data were produced in four universities: the Federal University of Espírito Santo and the Federal University of Grande Dourados (UFGD) – Brazil, and the Universidad Veracruzana (UV) and the University of Guadalajara (UdeG)

<sup>1</sup> Esse artigo é resultado do projeto de pesquisa intitulado “Trajetória de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior: um estudo comparado em realidades brasileiras e mexicanas”, com apoio técnico-financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

<sup>2</sup> Doutorando em Educação (PPGE/Ufes), Mestre em Educação (2022) e Graduado em Geografia/Licenciatura (2019) pela UFES e Pedagogia (2025) pela Uniasselvi. Professor de Educação Especial (SEME/Cariacica) e integrante do grupo de pesquisa (CNPq): Política, Gestão e Inclusão Escolar (GRUPGIE). E-mail: [lucas.souzaleite@outlook.com](mailto:lucas.souzaleite@outlook.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1373540005252016>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0825-5046>.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia - Licenciatura, pela Universidade Federal do Espírito Santo, atuando como bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e integrante do grupo de pesquisa (CNPq): Política, Gestão e Inclusão Escolar (GRUPGIE), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES). E-mail: [adrianatcosta65@gmail.com](mailto:adrianatcosta65@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6672725190670392>. Orcid: 0009-0003-2588-480X.

<sup>4</sup> Possui Mestrado e Doutorado em Educação (1999 e 2009, respectivamente), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do grupo de pesquisa (CNPq): “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (UFES), Professor Adjunto IV do Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES/CE/DEPS), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGE/UFES). E-mail: [edpantaleao@hotmail.com](mailto:edpantaleao@hotmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2060844750389871>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9460-9359>.

– Mexico. As a theoretical framework, the data were analyzed based on the literature addressing the theme and on the assumptions of Norbert Elias's Figurational Sociological Theory. Data analysis made it possible to identify and categorize four factors that have a positive impact (support services and resources, inclusive social attitudes and pedagogical practices, technological resources, and interpersonal relationships) and three that have a negative impact (infrastructure and specific materials, communication and information, teacher education and pedagogical practices) on the teaching and learning processes of students with disabilities in Higher Education.

**KEYWORDS:** Higher Education. Inclusion Processes. Student retention policy.

## 1. Considerações iniciais

A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior configura um avanço importante nas políticas educacionais brasileiras. Neste sentido, essa inclusão impõe desafios à organização das práticas e processos didáticos nas universidades que vão além da acessibilidade arquitetônica (Oliveira, Araújo e Silva, 2022).

Embora o acesso seja garantido por diferentes legislações, os grandes desafios centram-se na permanência e participação desses sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme enfatiza Braga Júnior (2022, p. 25), em relação à inclusão, “[...] a Educação Superior vem atravessando um momento histórico-social semelhante ao enfrentado pela Educação Básica da rede pública de ensino no início dos anos 2000 [...]”, com a chegada desses estudantes e a necessidade de alteração do *status quo* das Instituições de Ensino Superior (IES).

No Brasil, dentre as principais legislações que contribuem para a inclusão desses estudantes nesse nível de ensino podemos destacar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e o Decreto n.º 11.785, que institui o Programa Federal de Ações Afirmativas. Por outro lado, no contexto mexicano podemos citar a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2011), a *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (2003) e o fato do México ser signatário de acordos para fomentar e democratizar o acesso ao ensino superior, como a *Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el Contexto de la Educación Superior Inclusiva* (2016).

Considerando isso, concordamos com Hora, Bazilatto e Pantaleão (2023) quando, ao se apoiarem na teoria dos processos civilizadores de Norbert Elias, argumentam que a constituição de espaços universitários inclusivos exige transformações nas estruturas

institucionais. Nesse sentido, a universidade, enquanto espaço de formação e sociabilidade, é também um campo de produção de vínculos e posicionamentos sociais. Assim, a condição de deficiência deve ser compreendida não apenas como demanda técnica, mas como um marcador social que convoca rupturas simbólicas e culturais. Conforme os autores, embora os marcos normativos de países latino-americanos, como Brasil e México, apresentam similaridades no que tange à inclusão, a lógica tecnocrática que permeia as instituições emerge enquanto barreira para concretização da inclusão (Hora; Bazilatto; Pantaleão, 2023).

Essas questões que atravessam a inclusão no Ensino Superior também são discutidas por Nozu *et al.* (2018), ao analisarem como ações pontuais e políticas fragmentadas inviabilizam a inclusão. Embora observemos importantes avanços em relação a outros momentos históricos, principalmente caracterizados pela criação dos núcleos de acessibilidade, pela inserção de disciplinas sobre educação especial e inclusiva e a obrigatoriedade do ensino de Libras, muitos desafios ainda permanecem. Segundo os autores, aspectos como a concentração de estudantes com deficiência em cursos das ciências humanas, altos índices de evasão desse público e a subnotificação da presença deles na Educação Superior são exemplos de desafios persistentes (Nozu *et al.*, 2018).

Nesse sentido, concordamos com a perspectiva de Hora; Bazilatto; Pantaleão (2023, p. 158) quando destaca que “a educação superior deve romper com a lógica quantitativa e considerar as experiências e vivências como formas legítimas de conhecimento”. A partir dessa forma de compreensão, aproximamo-nos teórica e epistemologicamente das construções teóricas da sociologia figuracional (Elias, 1993), para analisar a complexidade dos processos de inclusão. Analisando a partir da abordagem figuracional, compreendemos que a interdependência entre os sujeitos e a dinâmica relacional das transformações sociais emerge enquanto fio transversal das relações sociais. Como analisa Elias (1993, p. 37), “na história, nenhum fato isolado jamais produz por si mesmo qualquer transformação, mas apenas em combinação com outros”. Neste sentido, podemos dizer que as políticas públicas, o conjunto legislativo e as normativas institucionais são aspectos interdependentes no processo de inclusão de estudantes com deficiência nesse nível de ensino.

A importância dessa temática centra-se, portanto, no fato de que os estudantes com deficiência enfrentam, na sua jornada acadêmica, desafios específicos, e, portanto, identificar esses fatores auxilia na elaboração de políticas públicas e institucionais e

práticas docentes que assegurem não somente o ingresso, mas também a permanência e participação com qualidade desses estudantes nos processos interdependentes de ensinar e aprender.

Por assim dizer, destacamos que este artigo tem como objetivo identificar e analisar fatores específicos que atravessam a trajetória de estudantes com deficiência, analisando como impactam os processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior.

## **2. Aspectos metodológicos**

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, é caracterizada enquanto um estudo de casos múltiplos. Esse tipo de pesquisa busca realizar compreensões amplas sobre determinados fenômenos a partir de diferentes contextos (Yin, 2015). Em algumas áreas do conhecimento (principalmente antropologia e ciência política), os estudos de caso do tipo múltiplo foram considerados como uma metodologia diferente dos estudos de caso único. Entretanto, concordamos com Yin (2015) quando enfatiza que, substancialmente, os dois tipos de estudo podem ser enquadrados na mesma estrutura metodológica.

Conforme argumenta Yin (2001), na condução de estudos que envolvem múltiplos casos, é essencial que sua compreensão não se baseie na lógica da amostragem estatística, como ocorre em pesquisas quantitativas com diversos participantes, mas sim na lógica da replicação. Essa lógica, no contexto metodológico adotado, implica a escolha de diferentes casos com o objetivo de confirmar ou contrastar proposições teóricas previamente formuladas. Nesse sentido, a ênfase recai não sobre a representatividade numérica dos casos, mas sobre a análise empreendida. Ao adotar essa perspectiva, a investigação se orienta pela busca de evidências analíticas, possibilitando a apreensão das dinâmicas e complexidades do fenômeno estudado (Yin, 2001).

Yin (2001) ressalta a importância dessa distinção metodológica, ao destacar que os estudos de caso não devem ser tratados como simples extensões de levantamentos amostrais. A lógica da replicação, nesse tipo de investigação, estabelece uma forma própria de construção e interpretação dos dados, sustentada por princípios lógicos distintos, mais adequados ao campo das ciências humanas e sociais.

Considerando isso, nesta pesquisa, utilizamos como campo empíricos para a produção de dados, duas universidades brasileiras, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e duas mexicanas, a Universidad Veracruzana (UV) e a Universidad de Guadalajara (UdeG). Em relação às

universidades brasileiras, a UFGD está situada na cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul, e a UFES, em Vitória, Espírito Santo. Já em relação às mexicanas, a UV está localizada no estado de Veracruz e a UdeG no estado de Jalisco.

As universidades foram escolhidas por apresentarem grande número de matrícula de estudantes com deficiência (respeitando seus contextos nacionais). No caso brasileiro, segundo dados da Secretaria de Inclusão Acadêmica e Acessibilidade (Siac/UFES), até dezembro de 2024 a UFES contava com a matrícula de 522 estudantes com deficiência<sup>5</sup>. Em relação à UFGD, os dados mais recentes são de 2019 e apontam para 112 estudantes, o que representava 1,5% do número total de matrículas.

No contexto mexicano, segundo dados atualizados até 2023, a UdeG contava com a matrícula de 3951 estudantes com deficiência. Já na UV, os dados mais recentes, também de 2023, apontam que a instituição contava com 136 matrículas desses estudantes.

Para a produção de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência matriculados em diferentes cursos de graduação da IES. Neste sentido, constituem-se como sujeitos desta pesquisa, 15 estudantes: deficiência física (6); surdez (3); deficiência não especificada (3); baixa visão (2); deficiência visual (1). Para a análise de dados, apoiamo-nos teórica e metodologicamente na Análise Temática (AT), delineada por Braun e Clarke (2006) e apresentada, no Brasil, por Souza (2021). Esse procedimento caracteriza-se como um método qualitativo de análise de dados que busca identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de um conjunto de dados. Segundo Souza (2021), a Análise Temática possui seis fases, quais sejam, a familiarização, codificação, busca por temas, revisão dos temas, definição e nomeação e produção do relatório. Adicionalmente, apoiamo-nos na Teoria Sociológica Figuracional de Norbert Elias (1994; 2006) a fim de compreender as dinâmicas interdependentes imbricadas na relação de ensinar e aprender no ensino superior, e na inclusão enquanto um processo social contínuo e de longa duração.

### **3 - Resultados e Discussão**

---

<sup>5</sup> Dos quais 168 com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 140 com deficiência física, 129 com visão monocular ou baixa visão, 41 com deficiência auditiva, 35 com deficiência intelectual e nove totalmente surdos.

### 3.1. Fatores que favorecem a aprendizagem no Ensino Superior

A partir das entrevistas, identificamos nas narrativas de estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior, fatores específicos que contribuem para sua aprendizagem neste nível de ensino. A análise dos dados possibilitou categorizar esses fatores em cinco categorias, quais sejam: a) Serviços e recursos de apoio; b) Atitudes sociais inclusivas; c) Práticas pedagógicas e tecnologias;

#### a) Serviços e recursos de apoio

Tanto no Brasil quanto no México os participantes da pesquisa destacaram serviços que as IES ofertam e que, ainda que não estejam diretamente relacionados com os processos de ensino e aprendizagem, contribuem para sua efetivação.

Na Universidade de Guadalajara (UdeG) os estudantes destacaram um projeto institucional que auxilia na locomoção interna dentro da instituição, voltado para pessoas com mobilidade reduzida e/ou que não se locomovem com autonomia. Conforme narra um dos estudantes participantes,

[...] Aqui há uma unidade que transporta as pessoas que precisam se deslocar de uma sala para outra, e eles me ajudavam. Antes eu conseguia andar, mas devagar. Mas se as distâncias eram muito longas, daqui até onde às vezes eu tinha aulas, atravessar toda a universidade... sim, eu ficava cansado. [...] (Estudante 1, UdeG, 2022, tradução nossa).

Essa iniciativa da Universidade consiste na disponibilização de pequenos automóveis<sup>6</sup> para auxiliar a locomoção dos estudantes com deficiência física dentro do campus, facilitando o deslocamento e evitando atrasos nas aulas, por exemplo. Consideramos que a locomoção, compreendida como um aspecto diretamente relacionado à acessibilidade arquitetônica, é um fator importante para os processos inclusivos.

Corroborando essa análise, o aspecto da locomoção foi apontado como fator que influencia diretamente na aprendizagem, de modo que, as políticas apresentadas pela Instituição podem minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes e oferecer serviços que reduzem essa barreira. Neste sentido, fala-se da locomoção dentro do campus universitário, mas também da locomoção até a Instituição.

---

<sup>6</sup> Segundo os participantes, esses automóveis se assemelham aos que são utilizados em campos de golf ou futebol.

Naquela época, estava recomeçando, como se fosse a normalidade após a pandemia. Eu não tinha recursos para vir e precisava vir de Uber. E isso me custava muito dinheiro, além disso, na cadeira de rodas não era tão viável vir, porque eu não podia fazer muitas coisas (Estudante 1, UdeG, 2022, tradução nossa).

#### O estudante também complementa que

Ultimamente, como este semestre tem sido um pouco mais híbrido, tenho tido alguma dificuldade com a questão do transporte. Porque, apesar de morar perto, às vezes vou a pé e, quando o faço, tenho de ir muito devagar, porque, se não, machuco-me rapidamente. E essa é uma das principais dificuldades (Estudante 1, UdeG, 2022, tradução nossa).

Dessa forma, e considerando que essa era uma realidade de outros estudantes com deficiência, a Unidade de Inclusão da Universidade de Guadalajara (UdeG) elaborou um projeto a fim de conversar com os coordenadores de curso e professores para elaborar horários de aula que favorecessem seu deslocamento e o tempo que estariam na Instituição. Conforme narra um dos estudantes participantes da pesquisa,

Já foi possível mitigar isso pelo fato de que esse departamento de inclusão teve um programa como prioridade na agenda, e isso me ajudou a gerenciar bem meu horário. Ou seja: posso organizar minhas aulas para vir das 9h às 13h e não precisar sair novamente. Porque, quando chego em casa, preciso passar cremes e fazer massagens na prótese, pois o coto, para não me machucar, fica seco (Estudante 2, UdeG, 2022, tradução nossa).

Esses dados corroboram a importância das ações desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidades nas IES, que são responsáveis por articular as ações de inclusão de estudantes com deficiência, propor políticas de acessibilidade, prestar suporte pedagógico, técnico e tecnológico, além de acompanhar as condições de acesso, permanência e participação desses estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. No Brasil, a ação desses núcleos é amparada pelo Decreto n.º 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior, em articulação com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Legalmente, sua obrigatoriedade de criação e diretrizes de funcionamento são normatizadas pela Nota Técnica Brasileira (NBR) n.º 02/2014. No caso do México, embora não exista uma legislação específica que estabeleça a institucionalização de núcleos de acessibilidade nas IES, há um conjunto legal-normativo que fundamenta e orientam a promoção da inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência nesse nível educacional, sendo as principais a Lei Geral para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (LGIPD), de 2011, e a Lei Geral de Educação (LGE), reformada em 2019.

A importância da ação desses núcleos, centros e/ou secretarias de inclusão é também evidenciada nas narrativas dos sujeitos brasileiros, que destacam que os serviços prestados por esses órgãos auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem. Ao refletir sobre essa questão, um estudante da UFES destaca:

[...] um serviço que, que eu utilizo é de monitoria<sup>7</sup>, que é uma pessoa que me ajuda a me deslocar aqui dentro, a pessoa me pega no colo, me leva para sala, aí, depois da aula ela volta comigo. Para mim é um serviço que é muito importante (Estudante 1, UFES, 2023).

A criação e o funcionamento desses núcleos nas Universidades brasileiras decorrem, dentre outros fatores, das recomendações instituídas pelo ‘Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior’ (2005), engendrados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com a Secretaria de Educação Superior - SESu. Segundo essas diretrizes, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior implica garantir participação plena na comunidade acadêmica, com igualdade de oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, sem restrições baseadas na deficiência, cabendo às instituições de ensino superior assegurar serviços e recursos de acessibilidade que viabilizem esse direito (Brasil, 2013)

De igual maneira, na realidade mexicana os estudantes também apontaram para a importância desses núcleos, principalmente para a aquisição de bolsa de estudos (becas), com condições diferentes que os demais estudantes.

[...] as bolsas oferecidas aqui na plataforma [núcleo de acessibilidade] são muito úteis para mim, como digo, como bolsista, e depois fiz outro processo para a bolsa para pessoas com deficiência, da qual também já fui beneficiado [...]. Isso me ajuda a continuar vindo, pois, sem isso, não conseguiria vir (Estudante 1, UdeG – 2022, tradução nossa).

Considerando que no México há, mesmo nas universidades públicas, taxas de matrícula e manutenção (ainda que simbólicas), e o custo da alimentação, transporte e material, as bolsas de estudo configuram-se como uma importante política de permanência no Ensino Superior.

---

<sup>7</sup> Na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), os monitores para estudantes com deficiência são fruto de um projeto criado pelo Núcleo de Acessibilidade que conseguiu, junto à Reitoria, bolsas para os estudantes que realizam esse trabalho didático-pedagógico.



Os participantes narram que, por intermédio da Plataforma de Inclusão da UdeG o número de bolsas, conseguidas por meio de programas, aumentou, impactando diretamente na permanência e nos processos de ensinar e aprender.

Atualmente, existem vários programas de inclusão de pessoas com deficiência. Nós pudemos nos beneficiar deles, assim como tivemos apoio com o programa “Jovens escrevendo o futuro”. Nesse programa, existem outros requisitos indispensáveis para se poder se beneficiar, mas a própria universidade nos apoiou para que tivéssemos prioridade (Estudante 1, UdeG – 2022, tradução nossa).

Na mesma direção, alguns estudantes da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) narram o papel do Núcleo como essencial para o apoio didático-pedagógico. Refletindo acerca do Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMiAc), um dos participantes ressalta que

[...] o NuMiAc foi essencial para eu ter apoio físico e pedagógico, também para me auxiliar, só que na época [início do curso] eu não descobri que ia ter apoio intelectual como eu tenho hoje, mas foi ótimo ter uma pessoa para me auxiliar porque às vezes, até com a pessoa ali que escrevia eu não entendia<sup>8</sup>. É claro que as matérias teóricas eu entendia, agora matérias exatas não, eu tenho mais dificuldade (Estudante 1, 2024 - UFGD).

Por outro lado, alguns estudantes também relatam dificuldades relacionadas à ação do Núcleo, imbricadas especialmente na dificuldade de comunicação e atribuição de responsabilidades entre os docentes e os Núcleos, além de, em alguns casos, certa burocracia para ter acesso ao atendimento. Ao narrar sobre a necessidade de materiais ampliados, um participante da pesquisa destaca: “eu tive que me virar, praticamente, porque a universidade não imprime material ampliado, e fica empurrando pro núcleo de acessibilidade” (Estudante 1, Ufes, 2023). Evidenciamos, portanto, a burocratização do acesso aos recursos e materiais específicos, bem como o fato de que muitos docentes ainda não reconhecem sua responsabilidade sobre o processo de inclusão desses alunos, buscando terceirizar suas tarefas pedagógicas nos núcleos de acessibilidade e inclusão.

Apesar desse aspecto, as narrativas dos estudantes evidenciam que esses núcleos cumprem papel essencial nas IES no que tange aos processos inclusivos, o que nos convoca à necessidade de buscar o fortalecimento desses órgãos por meio de políticas de financiamento, a fim de que sua ação acompanhe proporcionalmente o avanço do número de matrículas nas universidades.

---

<sup>8</sup> Esse participante é uma pessoa com deficiência física e intelectual e demanda de um monitor para ajudá-lo com as anotações e apoio didático.

## **b) Atitudes sociais inclusivas**

Os estudantes pontuaram algumas atitudes sociais inclusivas que partiram de professores, colegas de sala e/ou comunidade universitária, que favoreceram de alguma forma o seu processo de ensino-aprendizagem. Essas atitudes sociais inclusivas referem-se a comportamentos e posturas predispostos à ação (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2009) que, no campo da Educação Especial, devem ser consideradas e perseguidas. Pessoas com atitudes sociais favoráveis à inclusão usam “com mais frequência recursos inclusivos do que aqueles com atitudes menos favoráveis” (Torres; Mendes, 2019, p. 766). Diante disso, alguns estudantes das quatro IES investigadas relataram alguns exemplos dessas atitudes que favoreceram suas trajetórias acadêmicas, como um estudante da UdeG que enfatiza: “Eu realmente tive professores que tiveram a iniciativa de querer explicar bem” (Estudante 2, UdeG - 2022, tradução nossa).

A fala do estudante desvelela como as atitudes sociais inclusivas se materializam no cotidiano acadêmico, especificamente através da atuação dos professores, destacando a iniciativa docente em querer “explicar bem” os conteúdos ministrados, o que demonstra um comprometimento com o processo de aprendizagem dos estudantes e revelando uma postura que valoriza a individualidade e também promove um ambiente de apoio.

Tanto a biblioteca quanto os professores têm me ajudado muito, seja com livros, seja com vídeos no YouTube, seja com muitas recomendações, seja até mesmo com conselhos. (Estudante 3, UdeG, 2022, tradução nossa).

Associado ao fato de ter professores preocupados em “explicar bem”, os estudantes também ressaltaram a mediação ativa da biblioteca da instituição, que não apenas fornecem os exemplares, mas também indicam recursos complementares e oferecem uma orientação própria e individual quando os estudantes os procuram. Na mesma direção, um estudante UFES destaca:

Tô no segundo, segundo semestre. Assim, os professores são muito solícitos. Eles fazem umas adaptações para mim, como eu tenho direito de adaptação no currículo, isso me ajuda bastante, mas assim, no começo eu tive que me virar, anatomia mesmo foi o que eu mais quebrei a cabeça, pra conseguir passar (Estudante 2, Ufes - 2023)

O relato do estudante, evidencia o seu direito de ter o conteúdo ministrado de maneira acessível, mostrando uma trajetória gradual para que isso se concretizasse. Ele complementa:

O conteúdo da aula todo adaptado, ela [a professora da universidade] arrumava um tablet para mim, notebook, para ampliar tudo, quando não fazia, fazia tudo ampliado provisoriamente. Também repetia bastante o conteúdo na sala de aula (Estudante 2, Ufes - 2023).

[...] eles estão fazendo uma adaptação porque eu não consigo muito acompanhar o restante da sala. Eu entendo tudo que eles falam em sala de aula, mas além da deficiência visual, tem o TDAH que afeta a minha memória, aí eles fazem uma adaptação pra mim (Estudante 2, Ufes - 2023).

As narrativas do estudante corroboram a ideia de que quando os professores têm atitudes sociais inclusivas, tendem a mobilizar recursos didático-pedagógicos que auxiliam nos processos de ensino e aprendizagem. Concordamos, nesse sentido, com Omote (2018, p. 28) ao enfatizar que “Nessa caminhada, o fator humano pode ser mais determinante que qualquer conquista tecnológica, uma vez que ele determina o uso que será feito das tecnologias”. Tal fator humano não se trata, necessária e unicamente, de caridade ou favor. É, na verdade, a garantia de direitos constitucionais fundamentais.

### **c) Práticas pedagógicas, recursos de tecnologias e relação interpessoal**

Já a terceira categoria de dados emergida a partir da análise das entrevistas aponta para a importância do uso de tecnologias e plataformas digitais como um suporte às aulas, apontando para uma ampliação dos meios de ensino e também para a preocupação docente em acompanhar as inovações tecnológicas. Diretamente relacionada com a categoria anterior, aqui os relatos evidenciam que quando os professores assumem uma postura inclusiva, oferecendo explicações que tornam-se acessíveis, materiais diversificados e um apoio contínuo, criam condições mais favoráveis para os processos de aprendizagem e conseqüentemente para permanência dos estudantes no Ensino Superior. Diferentes narrativas apontam para esse aspecto, conforme destacamos:

Ajudou-me o fato de que hoje em dia os professores ou as aulas são mais acompanhados por plataformas digitais como o *YouTube*, como o *Classroom*, como este módulo [*moodle*] e alguns outros (Estudante 3, UdeG, 2022, tradução nossa).

[...] tem professor que costuma projetar a matéria no quadro e vai explicando, eu acho que assim dá para aprender legal. Dá para fixar bem a matéria assim, é bem bacana (Estudante 1, UFES - 2023).

A tecnologia educacional desempenha um papel central nos processos de ensino e aprendizagem, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Diferentes estudos (Azevedo, 2022; Leite *et al.*, 2020) apontam que os recursos digitais, incluindo ambientes

virtuais de aprendizagem, ferramentas interativas e plataformas *online*, favorecem a aprendizagem, aumentam o envolvimento dos estudantes e auxiliam no trabalho docente.

Teve um professor que ensinou a gente a fazer *podcast*. O cara ensinou a gente a fazer resenha sem “viajar na maionese”, o cara ensinou a gente sobre gestão [...] (Estudante 3, UFES - 2023).

É, eles enviam para mim, pode ser pelo WhatsApp, pode ser pelo email, pode ser no grupo, eles mandam, mandam de antemão, eu pego e salvo, daí quando for eu acompanho. Porque eu pego o meu notebook e acompanho os slides dele e os professores estão sendo bons (Estudante 1, 2024 - UFGD).

As narrativas desses estudantes expressam a valorização do trabalho docente, destacando a didática, principalmente quando associada aos recursos de tecnologia digital. No mesmo sentido, outros estudantes refletem sobre as práticas de ensino e aprendizagem, destacando atividades realizadas pelos professores que auxiliam na trajetória acadêmica.

Ele [o professor] teve um sistema de aula com a gente que ele pediu a gente para fazer nas folhas de papel almaço, cada aula dele. Então, a gente escrevia o nosso diário da aula (Estudante 3, UFES - 2023).

O comentário do estudante demonstra o impacto positivo de um professor que vai além da técnica, influenciando a compreensão dos estudantes e demonstrando a valorização de práticas pedagógicas contemporâneas e aplicadas à realidade dos estudantes. Conforme destaca Cruvinel (2023), ao refletir sobre a prática pedagógica inclusiva dos professores

É fundamental que a escola esteja comprometida em desenvolver um processo educativo inclusivo, que leve em consideração as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo. Para isso, é necessário que sejam adotadas práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento pleno dos alunos, com o intuito de promover a igualdade de oportunidades e o respeito às diversidades.” (Cruvinel, 2023, p. 318).

Essa prática inclusiva para com os alunos, reflete em uma devolutiva dos alunos de suas aulas, o apoio docente mostra-se uma forma eficaz e facilita o acompanhamento, evidenciando uma prática inclusiva. Concordamos com Azevedo (2022, p. 97).

Os métodos de trabalho do professor também foram alterados com o advento das técnicas diferenciadas de comunicação e informação. Ele não se posiciona nessa configuração que se estabelece como o detentor do conhecimento, mas como um mediador que encaminha o processo de conhecer. A sala de aula também se altera: o trabalho discente, colaborativo passa a ser mais frequente do que a aula expositiva, a experimentação torna-se preponderantes.

Ainda dentro do tópico da utilização de ferramentas de tecnologia no ensino superior, os estudantes destacam que as avaliações que podem ser feitas em relação ao trabalho dos professores ao final dos semestres também mobilizam práticas pedagógicas inclusivas. Segundo eles:

[...] hoje em dia está melhorando bastante é porque tem um questionário que o pessoal está preenchendo todo final de semestre. Que é no anonimato e você pode colocar lá quais são as suas dificuldades e o que os professores podem fazer para estar melhorando. E, assim, isso daí fez com que os professores mudassem bem o modo de didática deles e isso daí está ajudando demais. Ninguém fica sabendo quem falou e como que funciona as aulas, mas está melhorando bastante devido a isso (Estudante 2, 2024 - UFGD).

Nesse sentido, observa-se uma contradição: embora a avaliação realizada pelos estudantes e a consequente mobilização de novos fazeres docentes a partir das devolutivas possam ser consideradas aspectos positivos, cabe questionar se tais mobilizações estão sendo impulsionadas por um compromisso efetivo com a melhoria dos processos formativos ou se respondem, prioritariamente, a demandas externas associadas ao cumprimento de expectativas institucionais.

O último aspecto que destacamos neste tópico relaciona-se às relações interpessoais entre estudantes com e sem deficiência e com os docentes, sendo apontado como um dos fatores positivos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo um estudante da UFGD participante da pesquisa,

Então, nos lugares que eu estudei [as relações interpessoais] sempre foram boas. Os professores sempre atenciosos comigo, sempre à disposição nas matérias, sempre me ajudaram nas minhas questões. E foi isso (Estudante 3, 2024 - UFGD).

No mesmo sentido, o estudante destaca que a relação com os colegas é boa, apontando para atitudes sociais inclusivas dos seus colegas de turma.

Nas amizades também os alunos me ajudaram. quando a escola não fornecia xerox, os colegas de sala copiavam para mim (Estudante 3, 2024 - UFGD).

Alguns estudantes da UV também apontam para essas questões, evidenciando o interesse dos professores por melhores maneiras de se relacionar com esses estudantes.

Mas vemos que os professores estão gradualmente se interessando em poder se comunicar em língua de sinais (Estudante 2, 2024 - UV, tradução nossa)

Mas a gente vê que os professores estão aos poucos se interessando em poder se comunicar em língua de sinais, ter algum tipo de comunicação

com a gente, como a professora Rosa<sup>9</sup> que tem a língua de sinais com a gente. Alguns dos professores também estão procurando pacientemente maneiras de fazer o mesmo com os intérpretes. E assim, de segunda a sexta temos horários diferentes, e os intérpretes também mudam, mas nós gostamos muito (Estudante 2, 2024 - UV, tradução nossa).

E nossas aulas preferidas são as de inglês com a professora Rosa, porque ela nos ajuda com as dúvidas e está sempre atenta ao que podemos dizer (Estudante 2, 2024 - UV, tradução nossa).

Segundo Mantoan (2006), a inclusão educacional não se dá apenas por meio da presença física do estudante com deficiência na escola ou universidade, mas pela efetiva participação nos processos de ensino e aprendizagem, o que exige mudanças nas práticas pedagógicas e nas formas de comunicação. Nesse sentido, a tentativa de estabelecer diálogo com estudantes surdos por parte dos professores representa um passo importante rumo à construção de um ambiente acessível.

Além disso, quando o estudante afirma que os professores estão buscando formas de aprender língua de sinais, evidencia-se o reconhecimento da comunicação como parte integrante do processo educacional. A mediação por intérpretes de língua de sinais, quando articulada com o trabalho pedagógico, contribui para a equidade no acesso ao currículo, como aponta Skliar (1998), ao discutir a centralidade da linguagem nos processos de inclusão e as especificidades da cultura surda no contexto escolar.

Desse modo, o conjunto dessas narrativas revela que, ainda que de forma inicial, há um movimento de transformação nas práticas e atitudes docentes contribuindo para um ensino superior inclusivo, em consonância com os princípios da educação como direito (Brasil, 2008; 2015) e com a perspectiva da acessibilidade como condição para a permanência estudantil.

### **3.2 - Fatores que desfavorecem a aprendizagem no Ensino Superior**

Em paralelo ao que foi exposto no tópico anterior, a análise das entrevistas realizadas permitiu identificar, através das narrativas dos estudantes com deficiência, a recorrência de experiências que evidenciam a presença de algumas barreiras ao processo de ensino, ou seja, que se configuram como fatores que desfavorecem o ensino e a aprendizagem no ensino superior.

---

<sup>9</sup> Nome fictício para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

A análise dos dados possibilitou categorizar esses fatores em quatro categorias, quais sejam: a) Infraestrutura e materiais específicos, b) Comunicação e Informação, c) Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

#### **a) Infraestrutura e Materiais específicos**

Em relação à acessibilidade e às barreiras estruturais, tanto em contextos brasileiros, quanto mexicanos, os participantes da pesquisa apontaram a existência de limitações nos serviços oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que, embora não estejam diretamente ligados ao ensino e à aprendizagem, acabam por dificultar ou comprometer a efetivação desses processos.

Dessa forma, alguns relatos dos estudantes de diferentes universidades onde realizamos os estudos de caso desvelam como a acessibilidade física ainda representa uma barreira significativa no ensino superior. Os estudantes apontem que, decorrente da sua condição de deficiência, o deslocamento lento e as longas distâncias entre as salas e banheiros os deixavam fisicamente cansados e mentalmente sobrecarregados, demonstrando que a simples presença na universidade pode exigir esforços desproporcionais em relação a outros estudantes.

Neste sentido, a narrativa de uma estudante da UFGD, que apresenta uma condição física nos pés, tem dificuldades com a exigência de precisar ficar por longos períodos em pé durante as aulas práticas, o que acaba gerando dores físicas. Isso nos evoca a importância de adequação dos espaços e das rotinas acadêmicas, que não podem ser engessadas e nem aplicadas a todos estudantes da mesma maneira, afinal, a acessibilidade não se limita ao acesso curricular, mas também envolve aspectos do cotidiano acadêmico. Segundo narra:

“Comecei a sentir mais dificuldades quando eu precisava passar longos períodos em pé... não conseguia ficar por, sei lá, duas, três horas em pé, porque eu já começava a sentir dor.” (Estudante 5, UFGD - 2024).

No mesmo sentido, outros estudantes apontam para dificuldades em relação aos banheiros e ao mobiliário das instituições.

Os banheiros de lá, eles não são adaptados... o banheiro acessível virou depósito do pessoal da limpeza... a porta do banheiro, em vez dela abrir para fora, ela abre para dentro... às vezes não tinha nem papel dentro do banheiro, às vezes não tinha água para dar descarga.” (Estudante 5, UFGD - 2024).

As mesas de trabalho, o fogão, chegam até o meu peito e, como não posso usar os braços, era muito difícil para mim estar lá. (Estudante 1, UdeG - 2022, tradução nossa).

“O mais urgente para mim é o material né, didático, que eu necessito e infelizmente, por falta de conhecimento da universidade, eles falam que o auxílio estudantil é feito para isso, mas não é.” (Estudante 2, UFES - 2023).

Esses relatos evidenciam alguns desafios institucionais, de modo que, mesmo em realidades diferentes os estudantes com deficiência experienciam questões similares em relação à deficiência, impactando negativamente nos seus processos de aprendizagem. Esse quadro reforça a necessidade de políticas institucionais que não apenas asseverem sobre o acesso, mas que promovam também condições específicas e concretas para a permanência com equidade de acessibilidade contínua em todos os espaços e tempos da vida acadêmica.

No âmbito da inclusão na Educação Superior, destacamos que essas questões devem ser tratadas como prioritárias pela gestão das universidades e seus respectivos centros/faculdades de ensino, pois são basilares para a continuidade de todo processo educativo. Conforme destacam Almeida *et al.* (2015), a acessibilidade arquitetônica dos espaços físicos constitui condição essencial para garantir a participação e a autonomia de pessoas com deficiência.

#### **b) Comunicação e Informação**

O desconhecimento dos serviços e o sentimento de vergonha para buscar ajuda emergiu nas narrativas dos estudantes como um fator limitante para participação equitativa na rotina acadêmica. Em diferentes entrevistas nas universidades pesquisadas encontramos relatos similares:

“Porque antes era desconhecido, muitas pessoas não sabem que a plataforma existe aqui... elas não se aproximam por vergonha ou sei lá o quê, mas é sabido que para as pessoas que precisam de ajuda nós podemos dar a elas e elas não se aproximam por vergonha ou ignorância” (Estudante 1, UdeG - 2022, tradução nossa).

“Eu tenho um pouco de dificuldade de falar com as pessoas que me rodeiam sobre isso. Por justamente, no passado, eu ter sofrido muito bullying.” (Estudante 6, 2024 - UFGD).

Esse sentimento de vergonha dos estudantes soma-se à pouca sincronia e comunicação interna entre os setores institucionais, dificultando o acesso a serviços.



“O que falta melhorar é a conversa entre os setores né. A professora de biologia ficou constrangida ao descobrir em sala de aula que eu tinha deficiência, porque não foi repassado para ela, falta uma conversa, assim, com setores, que não tem, não tem mesmo, até o meu núcleo de educação física só foi saber duas semanas depois que eu tinha deficiência.” (Estudante 2, UFES - 2023).

Esse fator é mais sentido, especialmente, entre os estudantes surdos. Conforme relatos, a falta de intérpretes e comunicação em língua de sinais representa uma das barreiras mais significativas enfrentadas por estudantes surdos. A ausência desses profissionais compromete o acesso à informação, à interação em sala de aula e à participação nas atividades acadêmicas. Quando não há intérpretes em número suficiente, ou quando estes não estão presentes de forma contínua e qualificada, o estudante surdo fica à margem dos processos de ensino e aprendizagem.

Às vezes não há muita comunicação com os intérpretes, e há aulas em que não há interpretação, e isso é complicado para nós” (Estudante 3 – UV, tradução nossa).

Acerca dessa relação entre a presença dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), concordamos como Costa Júnior; Sobrinho e Juarez (2024, p. 26) quando enfatizam que

Isso mantém vínculos estreitos ao habitus social de nossa época, fortemente marcado pelas perspectivas neoliberais e nacionalistas hegemônicas. Aqui os processos de informalização que afrouxam os habitus nacionais se revelam como inapropriados.

Assim, a presença de intérpretes e a valorização da língua de sinais, depende, para além de aspectos comunicacionais, de financiamento apropriado para assegurar sua contratação.

### **c) Formação Docente e Práticas Pedagógicas**

A análise dos dados evidencia que as práticas pedagógicas na Educação Superior ainda apresentam limitações significativas no que se refere à acessibilidade didático-pedagógica e à atenção às especificidades dos estudantes com deficiência. Um dos aspectos recorrentes diz respeito aos métodos de ensino pouco acessíveis, marcados por estratégias expositivas tradicionais e por um ritmo acelerado de condução das aulas, o que compromete os processos de ensino e aprendizagem. Essa realidade é expressa no relato de um estudante ao afirmar que

“Tem alguns professores que só colocam lousa. Tem uns que falam muito rápido, por exemplo.” (Estudante 4, UFGD - 2024).

Outro depoimento aprofunda essa percepção ao destacar a ausência de mediação pedagógica sensível às necessidades dos estudantes:

“Tem muitos professores que falam demais, falam muito rápido, e querem que a gente sustente aquelas informações todas ali e deixam a gente louco da cabeça [...] não tem aquela paciência de sentar, conversar, procurar o que o aluno tem e não fica jogando informações, ‘toma e se vira.’” (Estudante 3, UFES - 2023).

Esses fragmentos dialogam com a literatura da área, que aponta que práticas pedagógicas homogêneas e centradas na transmissão acelerada de conteúdos tendem a reforçar processos de exclusão, especialmente quando desconsideram as condições concretas de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Além das limitações metodológicas, os dados revelam a falta de abertura e de apoio por parte de alguns docentes, o que fragiliza a construção de ambientes acadêmicos inclusivos. Um estudante relata situações de inflexibilidade institucionalizadas nas práticas docentes:

“Mas tem alguns professores da graduação que eles não são abertos, né? Tipo assim, não estão nem aí, na verdade... eles falaram: ‘se você não fizer prova, você vai reprovar’.” (Estudante 6, UFGD - 2024).

Em outro relato, observa-se que, mesmo quando não há intencionalidade excludente, o cotidiano acadêmico contribui para o esquecimento das necessidades específicas dos estudantes:

“30%, já, esquecem, não é que eles não tenham zelo, não tem carinho, mas o cotidiano faz eles esquecerem dos nossos tratamentos, eles esquecem que eu tenho deficiência tal e peço para fazer uma coisa e depois, ‘aí desculpa’, e esquece que fulano tem deficiência de, não enxerga bem.” (Estudante 3, UFES - 2023).

Esses achados reforçam a nossa compreensão da inclusão a partir da teoria sociológica figuracional, entendida como um processo relacional e contínuo, interdependente não apenas de normativas institucionais, mas das disposições e práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos.

## **Considerações finais**

Nesse artigo, tivemos o objetivo identificar e analisar fatores específicos que atravessam a trajetória de estudantes com deficiência, analisando como impactam os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

A partir das análises e discussões realizadas, identificamos quatro fatores que impactam positivamente (serviços e recursos de apoio, atitudes sociais inclusivas e práticas pedagógicas, recursos de tecnologias e relação interpessoal) e três que impactam negativamente (infraestrutura e Materiais específicos, comunicação e Informação, formação docente e Práticas pedagógicas) os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior. A análise e identificação desses fatores contribui para a constituição de ações concretas e pontuais, em termos de gestão institucional e políticas públicas para garantia do acesso, permanência e aprendizagem à Educação Superior. Destacamos também que esses fatores não dicotômicos entre si, mas permeiam uma teia de interrelações.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Kênea Martins; FERNANDES, Viviane Viviane dos Reis Lourenço; ALBUQUERQUE, Karolina Alves de; MOTA, Gibran Ayupe; CAMARGOS, Ana Cristina Resende. O espaço físico como barreira à inclusão escolar/The physical space as a barrier to school inclusion. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 75–84, 2015. DOI: 10.4322/0104-4931.ctoAO512. Disponível em: <https://cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/956>. Acesso em: 25 jan. 2026.

ARRUDA, Amanda Thássya Ferreira Félix Pompeu; CASTRO, Eveline Lima de; BARRETO, Raquel Figueiredo de Barreto. Inclusão no ensino superior: um desafio para a docência. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4534>>. Acesso em: 1 jul. 2025.

AZEVEDO, Ana Leticia Padeski Ferreira de. Usos da Tecnologia na Educação: uma revisão bibliográfica. *Revista de Educação e Ensino da Faculdade Unina*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2022. DOI: 10.51399/reunina.v3i1.79. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/79>. Acesso em: 22 jul. 2025.

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, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 7 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, **Abingdon**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI:

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 1 jul. 2025.

COSTA JUNIOR, E. R. da; SOBRINHO, R. C.; JUAREZ, A. de L. A. C. Formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais brasileiros e mexicanos na perspectiva sociológica figuracional. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 7, p. e5542, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n7-079. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/5542> . Acesso em: 26 jan. 2026.

HORA, Júnio; BAZILATTO, Alexandre; PANTALEÃO, Edson. **Legislações e políticas públicas: um estudo comparado internacional em Educação Especial na Educação Superior**. Educación, v. XXXII, n. 62, p. 144–160, março 2023. DOI: 10.18800/educacion.202301.003.

LEITE, Tailana Santana Alves; FERREIRA, Ana Maria Alves; SANTOS, Maria Márcia dos; SOUSA, Thayane Dayane da Silva. *O uso de tecnologias digitais como instrumento para gestão da aprendizagem: uma revisão da literatura*. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 1, p. 90–104, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1119>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MÉXICO. **Declaração de Yucatán sobre os direitos das pessoas com deficiência no contexto da educação superior inclusiva**. Mérida: Encuentro Internacional de Educación Superior y Discapacidad, 2016. Disponível em: <https://www.uady.mx/pdf/Declaracion-de-Yucatan.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, Número Especial, p. 105-113, 2018. DOI: 10.1590/2175-3539/2018/056.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TORRES, Josiane Pereira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 765-780, 2019. Disponível em: [v25,n4,2019.indd](#). Acesso em: 22 jul. 2025.

YO TAMBIÉN? Qu? hizo la Universidad de Guadalajara para aumentar el ingreso de alumnos con alguna discapacidad?. Disponível em: [?Qu? hizo la Universidad de Guadalajara para aumentar el ingreso de alumnos con alguna discapacidad? - Yo También](#). Acesso em: 21 jul. 2025.