



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Elaine Morais da Silva

As políticas de acesso e permanência para pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior: um estudo de revisão sistemática

Orientadora: Profa. Dra. Naraiana de Oliveira Tavares

Goiânia,
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ELAINE MORAIS DA SILVA

3. Título do trabalho

As políticas de acesso e permanência para pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior: um estudo de revisão sistemática

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Naraiana De Oliveira Tavares, Professor do Magistério Superior**, em 10/03/2025, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Moraes Da Silva, Discente**, em 17/03/2025, às 08:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5219418** e o código CRC **144A2793**.



As políticas de acesso e permanência para pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior: um estudo de revisão sistemática

Trabalho final de Mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia, na área de concentração em Psicologia, na linha de pesquisa "Processos Psicossociais e Educacionais", sob a orientação da Profa. Dra. Naraiana de Oliveira Tavares.

Goiânia,

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.



Silva, Elaine Morais da

As políticas de acesso e permanência para pessoas com
necessidades educativas especiais no ensino superior: um estudo de
revisão sistemática [manuscrito] / Elaine Morais da Silva. - 2024.
ix, 63 f.

Orientador: Prof. Dr. Naraiana de Oliveira Tavares.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2024.

Inclui lista de figuras.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino Superior. 4.
Necessidades Educativas Especiais. I. Tavares, Naraiana de Oliveira ,
orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 48 da sessão de Defesa de Dissertação de **ELAINE MORAIS DA SILVA** que confere o título de **Mestra em Psicologia** pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGP/FE/UFG, na *área de concentração em Psicologia*.

Aos **dezessete dias do mês de dezembro de dois mil e vinte e quatro (17/12/2024)**, a partir das **08h30**, nas dependências da Faculdade de Educação da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "*As políticas de acesso e permanência para pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior: um estudo de revisão sistemática*". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Naraiana de Oliveira Tavares (PPGP/FE/UFG)**, doutora em Neurociências pela UFMG, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Divino de Jesus da Silva Rodrigues (PUC/GO)**, doutor em **Psicologia** pela **PUC/GO** - integrante titular externo e Prof^ª. Dr^ª. **Maria do Rosario Silva Rezende (PPGP/UFG)**, doutora em **Psicologia Social** pela **PUC/SP** - integrante titular interna. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof^ª. Dr^ª. Naraiana de Oliveira Tavares, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos dezessete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Naraiana de Oliveira Tavares

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Rosario Silva Rezende

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Naraiana De Oliveira Tavares, Professor do Magistério Superior**, em 17/12/2024, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Do Rosario Silva Resende, Professora do Magistério Superior**, em 17/12/2024, às 09:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Divino de Jesus da Silva Rodrigues, Usuário Externo**, em 10/03/2025, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Morais Da Silva, Discente**, em 17/03/2025, às 08:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5043173** e o código CRC **60259202**.

Referência: Processo nº 23070.063959/2024-11

SEI nº 5043173

**As políticas de acesso e permanência para pessoas com necessidades
educativas especiais no ensino superior: um estudo de revisão sistemática**

Discente: Elaine Moraes da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Naraiana de Oliveira Tavares

Data do Exame de Defesa: 17/12/2024

Banca Examinadora

Prof. ^a Dr. ^a Naraiana de Oliveira Tavares
Universidade Federal de Goiás – UFG
(orientadora – presidente da banca)

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUCGO
(membro externo ao PPGP)

Prof. ^a Dr. ^a Maria do Rosário Silva Resende
Universidade Federal de Goiás – UFG
(membro interno do PPGP)

RESUMO

No período de 2000 a 2022, as instituições de ensino superior no Brasil vivenciaram um notável aumento no número de estudantes com necessidades especiais. Nesse contexto, houve um empenho em estabelecer diversas regulamentações, normas e resoluções com o objetivo de fornecer diretrizes e disposições relacionadas à educação especial e à acessibilidade. Isso evidencia a tentativa de consolidar uma pedagogia que valoriza a diversidade e a alteridade. Este estudo é parte integrante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa em Processos Psicossociais e Educacionais. Neste contexto, o objetivo desta pesquisa é realizar uma revisão bibliográfica para identificar, a partir dos artigos científicos, as percepções dos estudantes com necessidades educacionais especiais em relação às políticas de acesso e permanência no Ensino Superior. A revisão sistemática foi utilizada como ferramenta para examinar e sintetizar as discussões presentes na produção científica sobre o tema. Dessa maneira, por meio da pesquisa bibliográfica-sistemática, busca-se considerar a percepção dos próprios alunos sobre o processo de inclusão, considerando sua situação e os desafios imbricados nesse processo. Com este estudo, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de um possível banco de dados sobre o tema de pesquisa. A ferramenta central para realizar essa revisão sistemática, conforme proposto neste estudo, foi o programa *StArt (State of the Art through Systematic Review)*, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LAPES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa resultou em um total de 97 produções. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 11 trabalhos foram selecionados, enquanto outros 80 foram descartados. E, por fim, os resultados alcançam que embora as políticas sejam necessárias para os avanços nas discussões sobre educação especial e inclusiva no ensino superior. A percepção dos estudantes é incipiente no auxílio e construção dessa base de dados, seja na literatura, seja na imersão de políticas públicas nacionais e mundiais.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Ensino Superior; Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

Between 2000 and 2022, higher education institutions in Brazil recorded a significant increase in the number of students with special needs. In this context, efforts have been made to establish various regulations, standards and resolutions with the aim of providing guidelines and provisions for special education and accessibility. This highlights the attempt to consolidate a pedagogy that values diversity and otherness. This study is part of the Postgraduate Program in Psychology at the Faculty of Education of the Federal University of Goiás, in the line of research Psychosocial and Educational Processes. In this context, the aim of this research is to carry out a literature review to identify, from scientific articles, the perceptions of students with special educational needs in relation to policies for access and permanence in Higher Education. The systematic review was used as a tool to examine and synthesize the discussions present in scientific production on the subject. In this way, through systematic bibliographical research, we seek to consider the students' own perceptions of the inclusion process, taking into account their situation and the challenges that this process entails. The aim of this study is to contribute to the development of a possible database on the research topic. The central tool for carrying out the systematic review proposed in this study was the program *StArt (State of the Art through Systematic Review)*, developed by the Software Engineering Research Laboratory (LAPES) at the Federal University of São Carlos (UFSCar). The search resulted in a total of 97 productions. After applying the inclusion and exclusion criteria, 11 articles were selected, while another 80 were discarded. Finally, the results show that, although policies are needed to advance debates on special and inclusive education in higher education, students' perceptions are incipient in higher education. The perceptions of students are incipient to assist and build this database, whether in the literature or in the immersion of national and global public policies.

Keywords: Special education. Inclusive education. Higher Education. Special Educational Needs.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo I - A Psicologia Escolar e Educacional e a Educação Inclusiva no Ensino Superior	16
1.1 Psicologia Escolar e Educacional e a Democratização da Escola	16
1.2 Psicologia, Educação Inclusiva e a Diferença	22
1.3 A Abordagem Sócio-histórica da Educação Inclusiva	27
1.4 Educação Inclusiva no Ensino Superior	33
Capítulo II – Educação Inclusiva: Conceitos, Políticas e Perspectivas	36
2.1 O Conceito de Educação Inclusiva	36
<i>2.1.1 Percurso histórico do conceito</i>	<i>40</i>
2.2 Políticas de Educação Inclusiva no Ensino Superior Brasileiro	43
Capítulo III – Percurso Metodológico	48
3.1 Revisão sistemática de literatura	48
3.2 Procedimentos de Pesquisa	49
<i>3.2.1 Strings de busca</i>	<i>50</i>
<i>3.2.2 Critérios de seleção de produções</i>	<i>50</i>
<i>3.2.3 Critérios de exclusão</i>	<i>51</i>
<i>3.2.4 Artigos selecionados</i>	<i>51</i>
<i>3.2.5 Extração das informações</i>	<i>58</i>
3.2.5.1 Insights from training a blind student in biological sciences/ insights da formação de um aluno cego em ciências biológicas/ Insights sobre o treinamento de um aluno cego em ciências biológicas	60
3.2.5.2 Accesibilidad académica en la educación superior. Docencia en línea en contexto de pandemia por COVID19/ Acessibilidade acadêmica no ensino superior. Ensino online no contexto da pandemia de COVID-19	61
3.2.5.3 Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas/ Educação superior inclusiva: um desafio para as práticas pedagógicas	61
3.2.5.4 Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: revisão integrativa	61
3.2.5.5 A (in)visibilidade de pessoas com deficiência visual nas ciências exatas e naturais: percepções e perspectivas	62
3.2.5.6 Student and faculty perspectives of inclusive teaching practices in teacher training degree programs/perspectivas de alunos e professores(as) de práticas de ensino inclusivas em programas de formação de professores(as)	62
3.2.5.7 Ensino inclusivo em um curso de educação física: análise das adaptações pedagógicas para o estudante cego na educação superior	62
3.2.5.8 Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso / Avaliação das necessidades de apoio em universitários com diversidade funcional de origem física: um estudo de caso	63

3.2.5.9 Docencia universitaria y estudiantes con discapacidad: cuestiones sobre accesibilidad y adaptación en el estudio / Docência universitária e alunos com deficiência: questões sobre acessibilidade e adaptação no estudo	63
3.2.5.10 Introduction to special issue on universal design for inclusive pedagogy and a future research agenda / Introdução ao tema especial sobre desenho universal para a pedagogia inclusiva e uma agenda de pesquisa do futuro	63
3.2.5.11 Individual-centred approaches to accessibility in stem education / Abordagens centradas no indivíduo para a acessibilidade na educação stem/	64
Capítulo IV – Discussão dos Resultados	65
4.1 Desafios no Processo de Ensino - Aprendizagem	66
4.2 Desafios quanto à Acessibilidade	68
4.3 Desafios quanto ao Acesso e Permanência	70
4.4 Contradições e divergências entre metodologias e técnicas	72
Considerações Finais	74

Introdução

Entre 2000 e 2022, as universidades brasileiras experimentaram um crescimento expressivo de estudantes com necessidades especiais, devido ao surgimento de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Essas normativas propiciaram o ingresso desse público por meio de ações afirmativas e outras medidas de acessibilidade, revertendo a tendência anterior de marginalização e ausência na Educação Superior. As legislações e resoluções estabelecidas visam garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a plena participação desses estudantes no ambiente acadêmico, promovendo a Educação Inclusiva e Especial¹ especialmente no que se refere ao acesso, à permanência e à acessibilidade desse grupo.

Dessa forma, percebe-se que a partir da criação de uma estrutura normativa acerca da Educação Especial, houve um crescimento no número de alunos e alunas com necessidades especiais no Ensino Superior, permitindo um aumento de 113% entre 2009 e 2018 (Borges, 2021). Diante disso, foram estabelecidos critérios para o acesso desses estudantes, levando em consideração suas especificidades e necessidades. Esses critérios incluem adaptações na infraestrutura, como instalações acessíveis; recursos tecnológicos assistivos; suporte educacional personalizado, incluindo tutores e intérpretes; flexibilizações curriculares e avaliativas; capacitação de professores e professoras em práticas inclusivas; e apoio psicossocial.

Compreende-se a Educação Especial como uma forma de educação que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados desde a proposta pedagógica, passando pelos aspectos institucionais, assistenciais e arquitetônicos, de modo que possa garantir condições para que os estudantes que necessitam delas possam desenvolver suas potencialidades (Brasil, 2001).

A forma de assegurar esse conjunto de recursos e serviços que atendam as necessidades desse grupo de estudantes, foram elaboradas políticas públicas específicas. Desse modo, a formulação de Políticas de Acesso ao Ensino Superior permitiu o ingresso de grupos sociais, antes marginalizados e ausentes da esfera educacional. Um exemplo

¹ A Educação Especial oferece suporte específico para estudantes com necessidades únicas, enquanto a Educação Inclusiva integra todos e todas em ambientes comuns, promovendo adaptações para igualdade e acesso. Ambas buscam eliminar barreiras educacionais

significativo dessas políticas é a adoção de Políticas Afirmativas, como a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), que foi fundamental para modificar o paradigma da educação no Brasil uma modificação do paradigma da educação no Brasil. Essa legislação estabeleceu medidas para promover o acesso de grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas, quilombolas, pessoas de baixa renda e estudantes de escolas públicas. A implementação dessas políticas representou um marco histórico nas políticas educacionais brasileiras, ao reconhecer e abordar a necessidade de inclusão social e educacional desses grupos (Tomelin et al., 2018).

A ampliação das Políticas Afirmativas, especialmente para contemplar estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais, foi implementada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (quatro anos após a promulgação da Lei nº 12.711, de 2012) que passou a compreender a inclusão de pessoas com necessidades especiais, também, como beneficiários dessas políticas. Esse processo foi crucial para garantir condições equitativas a esses estudantes, que anteriormente estavam ausentes do Ensino Superior no Brasil (Brasil, 2016).

Nesse contexto, as políticas educacionais e de inclusão são fundamentais, representando um conjunto compreensivo de medidas, legislações e normativas que visam orientar e facilitar o acesso e a permanência ao Ensino Superior no Brasil. Essas políticas estabelecem os princípios essenciais para guiar o processo e a definição de ações e cuidados necessários para garantir que a inclusão seja eficaz e alcance um grande número de estudantes.

As políticas educacionais e de inclusão focam na promoção da equidade, diversidade e na criação de condições materiais objetivas que reconheçam e respondam às necessidades específicas de cada estudante. Adicionalmente, muitas dessas iniciativas se traduzem em programas específicos destinados a grupos sub-representados, fomentando a diversidade e o acesso equânime ao Ensino Superior. Por essa razão, é preciso entender essas políticas como um sistema interligado de estratégias que evidencia a necessidade de uma abordagem integrada para superar os desafios de inclusão no sistema educacional brasileiro, reconhecendo as diversas barreiras que cada estudante pode enfrentar e implementando soluções que respondam às diferentes necessidades (Vieira & Gradowski, 2019).

Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral apreender, por meio da análise de publicações científicas, quais as percepções que os estudantes com necessidades educacionais especiais possuem sobre as políticas de acesso e permanência no Ensino Superior. E os objetivos específicos são: analisar os desafios para a efetivação do processo de

ensino-aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior; identificar quais são os desafios dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) quanto à acessibilidade; e, explorar o impacto das políticas afirmativas para pessoas com necessidades educacionais especiais no ingresso e na permanência nesse mesmo nível de ensino.

Do ponto de vista institucional, esta pesquisa se justifica pela possibilidade de contribuir com as discussões existentes acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, compreendendo as dinâmicas existentes deste grupo no contexto do Ensino Superior. Por outro lado, do ponto de vista acadêmico, esta pesquisa permite analisar as condições existentes no âmbito da Educação Inclusiva, estabelecendo uma relação entre estudos da psicologia e as práticas político-pedagógicas. Além disso, torna-se importante observar de que maneira esses recursos jurídico-legais são aplicados e como se refletem nos serviços oferecidos, por meio das normativas internas já estabelecidas pela instituição.

Em relação aos procedimentos metodológicos, este trabalho recorreu-se a uma revisão sistemática de literatura. A revisão sistemática de literatura é uma técnica avançada em comparação com revisões bibliográficas convencionais, incorporando rigorosos estágios e critérios para garantir qualidade e reprodutibilidade. Realizada por meio de uma lógica narrativa ou meta-síntese, destaca-se pela meticulosa planificação, tornando-se metodicamente explícita e passível de reprodução.

Na pesquisa em questão, foi empregada a revisão bibliográfica sistemática para mapear produções textuais sobre a temática. Utilizando o programa *StArt (State of the Art through Systematic Review)*, desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a pesquisa foi conduzida em três módulos principais: planejamento, execução e sumarização. O uso desse programa como ferramenta dessa investigação oferece agilidade, precisão e capacidade de replicação, facilitando o processo de revisão sistemática.

Devido ao grande número de etapas e atividades envolvidas, a Revisão Sistemática é um processo complexo e repetitivo. Assim, contar com o apoio de uma ferramenta computacional torna-se indispensável para aprimorar a qualidade de sua execução. Nesse contexto, foi criada a ferramenta *StArt (State of the Art through Systematic Review)*, com o objetivo de auxiliar os pesquisadores na aplicação dessa metodologia. A ferramenta *StArt* tem sido utilizada por estudantes de pós-graduação, que destacam seus benefícios e vantagens em comparação a outras ferramentas disponíveis (Lapes, 2024).

A análise exploratória do tópico permitiu a definição de palavras-chave e a formulação da questão de pesquisa, resultando em um protocolo de 18 campos orientando busca, seleção e extração de dados. O *StArt* facilita todos esses passos e gera relatórios que caracterizam o estado atual do tópico pesquisado. Para a seleção dos artigos, foram estabelecidos critérios específicos de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: trabalhos que utilizem pesquisas sobre estudantes com necessidades educacionais especiais, matriculados no Ensino Superior; trabalhos publicados e disponíveis integralmente nas bases científicas buscadas; e estudos que investigam a percepção dos estudantes com necessidades educacionais especiais em relação às políticas de acesso e permanência na universidade. Por outro lado, os critérios de exclusão foram: trabalhos que não tenham como foco estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior; estudos que se concentram em estudantes sem necessidades educacionais especiais ou em outras etapas da educação que não a universidade; e trabalhos que não apresentem resumo/abstract. Após a aplicação dessas diretrizes, 97 artigos foram inicialmente encontrados, mas apenas 11 produções foram selecionadas, distribuídas em diferentes bases de dados.

Dentre esses, 6 foram extraídos após a avaliação na etapa de Extração de Informações. Nesta fase, os critérios para a extração foram aplicados, considerando aspectos como a investigação da percepção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a referência a políticas de acesso e permanência, e a consideração da pesquisa no contexto do ensino superior universitário. Durante essa etapa, os estudos foram submetidos a uma análise minuciosa para a obtenção de dados relevantes, resultando em 11 artigos finais para a conclusão da análise.

Durante a fase de extração de informações na revisão sistemática, foram excluídos 6 artigos que, apesar de inicialmente atenderem aos critérios básicos de inclusão, revelaram-se fora do escopo proposto ao serem analisados em profundidade. A exclusão baseou-se na identificação de que os estudos enfocavam o ensino regular em vez do ensino superior, o que não se alinha ao objetivo principal da pesquisa, que é investigar a inclusão e acessibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto universitário. Essa decisão foi fundamental para manter a consistência metodológica e assegurar que os dados analisados refletissem diretamente o problema de pesquisa.

A etapa de extração é essencial para a qualificação dos estudos que compõem uma revisão sistemática, pois permite refinar o conjunto inicial de artigos selecionados. Durante essa fase, cada artigo foi revisado integralmente, possibilitando uma análise mais detalhada de seus objetivos, métodos e resultados. Esse processo revelou que os artigos excluídos tratavam

de contextos educacionais que não contemplavam o ensino superior, como o ensino médio regular ou práticas educacionais gerais, desviando-se do foco nas políticas de acesso e permanência para estudantes universitários com necessidades especiais. Assim, a exclusão desses artigos garante que as conclusões da revisão sejam relevantes e alinhadas ao propósito investigativo.

Diante do exposto, organizamos nossa fundamentação teórica em dois capítulos, sendo que o primeiro aborda de maneira abrangente a interseção entre a Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva no contexto do Ensino Superior. Destaca-se que no cenário atual, impulsionada principalmente pela promulgação da Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e da Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994), marcos legais que desencadearam uma série de estudos e pesquisas sobre a inclusão educacional. A LDB estabeleceu as bases para adaptações curriculares e recursos pedagógicos que atendem à diversidade dos alunos, enquanto a Declaração de Salamanca promoveu princípios de inclusão escolar, ressaltando a necessidade de as escolas se adaptarem para servir a todos os estudantes de maneira equitativa.

Inicialmente, o capítulo explora a evolução da Psicologia Escolar no Brasil ao longo dos últimos 20 anos, destacando seu papel na transição de uma abordagem clínica e laboratorial para um ambiente educacional mais inclusivo. Segundo Dazzani (2010), o avanço nos debates sobre a inclusão escolar está fortemente relacionado à promulgação de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Declaração de Salamanca, que estabeleceram bases fundamentais para a inclusão na educação. Além disso, a atuação de organizações como o Conselho Federal de Psicologia, que regula e orienta a prática profissional da psicologia em diversas áreas, e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), que reúne grupos de estudo específicos, contribuiu significativamente para o desenvolvimento de práticas inclusivas e a promoção de debates sobre a inclusão escolar. Essas organizações complementam os marcos legais ao fomentar pesquisas e políticas que incentivam a inclusão no ambiente educacional.

O capítulo I explora também a relação entre a Psicologia Escolar e a democratização da escola, ressaltando a necessidade de superar práticas excludentes historicamente presentes na sociedade. Nesse sentido, autores como Gomes e Souza (2011) e Dazzani (2010) apontam para a importância de compreender a inclusão escolar como um processo, além da simples integração física, demandando uma abordagem que considere as diferentes particularidades e especificidades dos alunos.

Ainda nesse capítulo, há um espaço dedicado à "Psicologia, Educação Inclusiva e a

Diferença", onde tecemos uma discussão aprofundada sobre como a diversidade e as práticas inclusivas interagem no cenário educacional, sublinhando o papel vital da Psicologia Educacional nesta intersecção. A análise revela que a influência das relações sociais no ambiente escolar evidencia o potencial transformador da educação em gerar mudanças sociais significativas.

Outro tema abordado é a Educação Inclusiva sob a perspectiva sócio-histórica, destacando a importância de uma análise psicológica abrangente para entender as necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. Finalizando esse primeiro capítulo com apontamentos sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior. E os “porquês” de se pensar a inclusão nesse nível de ensino constitui-se um aspecto amplo, pois não pode englobar apenas indivíduos racialmente distintos como, por exemplo, os negros, pardos, indígenas e quilombolas, mas precisa avançar no sentido de oferecer oportunidades para uma integração de outros grupos socialmente marginalizados, tal como a inclusão de pessoas com necessidades especiais (Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves & Ferreira, 2013).

O capítulo II, busca discutir a temática da Educação Inclusiva, explorando seus conceitos, políticas e perspectivas no contexto educacional brasileiro. Partindo do princípio de que essa modalidade de educação, entendida como um direito fundamental de cada indivíduo, é discutida à luz das políticas públicas, da formação de professores(as) e da necessidade de adaptação estrutural para atender às demandas dos alunos e alunas.

No primeiro segmento, realiza-se uma análise do conceito de Educação Inclusiva, destacando sua fundamentação filosófica que reconhece e celebra a diversidade. A discussão vai além da simples integração de estudantes ao sistema existente, enfatizando a transformação intrínseca do sistema educacional para torná-lo genuinamente inclusivo.

Desse modo, busca-se estabelecer um percurso histórico do conceito, desde os modelos iniciais de segregação até os movimentos internacionais que culminaram na Declaração de Salamanca e na promoção da inclusão como direito humano. A evolução do conceito no Brasil é contextualizada através de marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A segunda seção, do capítulo II, concentra-se nas políticas de Educação Inclusiva no Ensino Superior brasileiro. Destaca-se a importância da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei nº 12.711/2012, que institui as políticas de ações afirmativas, na busca por uma Educação Superior mais equitativa. Contudo, são identificados desafios persistentes, como a necessidade de infraestrutura adequada e a formação docente voltada para a inclusão. Na terceira seção, são exploradas as perspectivas e

desafios da Educação Inclusiva no Ensino Superior. Dessa maneira, propõe-se a continuidade de esforços para fortalecer políticas de inclusão, adaptar currículos e métodos de ensino, envolver ativamente os estudantes com necessidades educacionais especiais e investir em pesquisas.

O capítulo encerra sublinhando o papel crucial das políticas públicas na promoção da Educação Inclusiva, desde o acesso até estratégias efetivas para garantir a permanência e o sucesso acadêmico. A análise histórica destaca a evolução do conceito, ressaltando os desafios remanescentes. Após a contextualização teórica, histórica e das políticas do ensino superior que visam compreender o acesso e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nesse ambiente educacional. Recorremos a pesquisas acadêmicas recentes, a fim de responder como a produção científica na área da Psicologia tem abordado o acesso e a permanência, a partir da visão do discente. Concluímos, com os dados da revisão da literatura de forma sistemática, que existem ainda dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem, e desafios de acesso e acessibilidade.

Capítulo I - A Psicologia Escolar e Educacional e a Educação Inclusiva no Ensino Superior

A Educação Inclusiva tem se constituído um objeto demasiadamente importante para a Psicologia Escolar e Educacional. Esse processo é amplamente refletido na emergência de diversos estudos e pesquisas sobre essa temática. Como constatou Dazzani (2010), esse movimento ocorre, principalmente, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Brasil, 1996) e pela Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994). A partir desse contexto, a Psicologia Escolar e Educacional se encontra sob a égide de novos paradigmas que exigem respostas para a inclusão educacional, indo além de uma compreensão meramente integracionista. Nesse sentido, a inclusão não é apenas um aspecto sócio-histórico, mas também intersecciona diversas relações sociais que impactam diretamente as práticas educacionais.

Dessa maneira, o surgimento de políticas públicas, como a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), institui ações afirmativas para o ingresso de grupos sociais historicamente marginalizados e excluídos dos espaços educacionais. Tais políticas evidenciam que os problemas sociais não estão ausentes no espaço educacional, mas são enfrentados por meio de iniciativas que visam promover a equidade e a inclusão em todos os níveis de ensino.

Por fim, este capítulo também busca discorrer sobre a Psicologia Escolar e Educacional e a Educação Inclusiva no âmbito do Ensino Superior, buscando traçar uma discussão acerca da psicologia escolar e a democratização da escola. Posteriormente, encontra-se uma discussão acerca da psicologia, da Educação Inclusiva e a diferença. Depois disso, encontra-se a discussão relativa à educação inclusiva e especial no ensino superior e o apoio às necessidades educacionais especiais.

1.1 Psicologia Escolar e Educacional e a Democratização da Escola

A interseção entre psicologia e ambiente escolar propicia uma reflexão profunda sobre a evolução da psicologia clínica e laboratorial em direção à esfera educacional. Nos últimos 20 anos, o Brasil tem testemunhado o desenvolvimento contínuo da Psicologia Escolar, marcado por uma riqueza de temas e abordagens analíticas. Observar a relação entre a psicologia e a escola coloca como fundamento uma discussão demasiadamente ampla sobre a passagem de uma psicologia clínica e laboratorial para o ambiente educacional.

Inicialmente, a Psicologia Escolar no país era focada no diagnóstico e tratamento de estudantes com necessidades especiais por meio de abordagens clínicas e remediadoras,

começou a enfrentar críticas por suas práticas classificatórias e pela negligência do contexto social dos alunos. As décadas de 1960 e 1970 testemunharam um aumento na demanda por uma nova definição da relação da psicologia com a sociedade, culminando no surgimento de novas áreas de formação e atuação, especialmente ligadas à saúde e educação (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

A expansão do sistema educacional brasileiro, especialmente na década de 1970 com a implementação da lei nº 5.692/71 que estabeleceu a escolaridade obrigatória e gratuita, trouxe novos desafios. A crescente diversidade do corpo discente destacou a necessidade de adaptações significativas em termos de infraestrutura e metodologias pedagógicas. Neste contexto, a psicologia foi chamada a desempenhar um papel crucial, utilizando suas ferramentas psicométricas e clínicas para entender e intervir nas crescentes dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Durante esse período, segundo Dias, Patias e Abaid (2014), a função principal do psicólogo escolar e educacional era a de psicometrista, encarregado de avaliar os estudantes para detectar suas dificuldades acadêmicas. Durante esse período, a psicologia e a pedagogia desenvolveram práticas focadas na recuperação de alunos percebidos como “problemas” para o sistema escolar (Bock, 2003). A partir da década de 1980, esse modelo de atuação começou a ser intensamente questionado e, nos anos 2000, observou-se uma mudança significativa. As instituições escolares abandonaram o modelo clínico em favor de uma abordagem mais preventiva. Esse novo enfoque, fundamentado em estudos, pesquisas e práticas dos profissionais de psicologia, caracterizava-se por ser mais interdisciplinar e crítico (Duque et al., 2022).

Essas transformações culminaram na criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), um marco importante que ajudou a definir e expandir o campo da psicologia escolar no Brasil. Esta associação tem sido instrumental na promoção de discussões sobre as responsabilidades e a identidade dos psicólogos e psicólogas escolares, além de explorar suas aplicações práticas. Simultaneamente, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) tem aprofundado essas discussões, impulsionando o desenvolvimento teórico e prático na especialidade desde a década de 1990 (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Diante dessas mudanças e do papel crescente da psicologia na democratização da educação e da escola, conforme Leite (2022) enfatiza, o envolvimento ativo dos psicólogos e psicólogas com outros educadores é essencial para garantir que as escolas cumpram sua função social. Este compromisso não só enriquece o processo educacional mas também

promove uma abordagem mais crítica e transformadora, alinhando a educação aos princípios da cidadania. Assim, a contribuição da Psicologia Escolar e Educacional se estende além da formulação de políticas, alcançando o aprimoramento prático das práticas educativas, o que é crucial para uma sociedade mais justa e equitativa.

Dazzani (2010) buscando apresentar uma reflexão sobre a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil observou que nos últimos anos tem se desenhado um debate sobre a importância da inclusão escolar, o que corroborou significativamente para o surgimento de uma revisão crítica sobre essa psicologia.

As mudanças ocorreram, fundamentalmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, na qual menciona-se a garantia de acesso à educação para todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades especiais, em escolas regulares, e a adaptação do currículo, métodos, recursos e organização escolar para atender a esses alunos. Além disso, destaca-se a Declaração de Salamanca em 1996, que enfatiza a necessidade de criar sistemas educacionais que considerem as diversas habilidades e necessidades dos alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação adequada e inclusiva.

Para além disso, pode-se considerar o papel do Conselho Federal de Psicologia, que é essencial para garantir que as práticas psicológicas em ambientes educacionais sigam os princípios de inclusão e respeitem as diversidades. Além da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP, por meio da influência dessas legislações e dessas organizações possibilitam, segundo Martinez (2005), o surgimento de um debate robusto acerca da Educação Inclusiva e democrática. A inclusão escolar constitui hoje um dos temas mais debatidos no contexto educativo, ressaltando a necessidade de se estabelecer condições materiais objetivas que assegurem a implementação efetiva da inclusão. Isso envolve investimentos diretos em infraestrutura física acessível, recursos didáticos adaptados e capacitação de profissionais, garantindo que a inclusão vá além do discurso e se traduza em ações concretas que promovam o desenvolvimento integral de todos os alunos dentro do sistema educacional.

O caráter excludente da sociedade contemporânea, a situação da escolarização no País e as políticas educacionais em relação à inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros, têm constituído importantes elementos para incentivar as discussões sobre esse relevante tema. Mesmo com questionamentos, dúvidas e um certo grau de compreensível ceticismo, existem consensos no que diz respeito à necessidade de trabalhar em prol da inclusão escolar. O debate agudiza-se em relação a como compreendê-la, quais as

condições que podem favorecê-la e como fazê-la viável (Martínez, 2005, p. 95).

Essas políticas se transmutam para o plano prático quando se observa, por exemplo, as mudanças introduzidas no âmbito da estrutura física das escolas, com a introdução de equipamentos que possibilitasse a integração de estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como na construção de elementos que pudessem amparar esse alunos, como professores(as) de apoio, auxiliares e incentivos para que estes estudantes pudessem estar inseridos no ensino regular.

Essas políticas se transmutam para o plano prático quando se observa, por exemplo, as mudanças introduzidas no âmbito da estrutura física das escolas, como a instalação de rampas, elevadores e sinalização tátil, que visam promover a acessibilidade de estudantes com necessidades educacionais especiais. No entanto, é preciso questionar até que ponto essas adaptações atendem integralmente às demandas de inclusão e garantem a plena integração desses estudantes no ambiente escolar. A introdução de equipamentos e infraestrutura é um passo importante, mas insuficiente se não for acompanhada de transformações culturais e pedagógicas mais amplas. Por exemplo, a presença de professores(as) de apoio e auxiliares pode reforçar a inclusão, mas também suscita desafios sobre a formação adequada desses profissionais e a real articulação entre ensino regular e atendimento especializado.

Além disso, é pertinente problematizar o caráter muitas vezes fragmentado dessas iniciativas, que podem ser concebidas como ações pontuais ou meramente reativas, sem integrar uma política educacional abrangente que transforme a escola como um espaço inclusivo para todos. Incentivos para que estudantes com deficiência ingressem e permaneçam no ensino regular são louváveis, mas não podem ser desvinculados da análise das barreiras sociais, econômicas e culturais que continuam a dificultar a efetiva participação desses indivíduos na sociedade. Por fim, cabe perguntar se o foco em mudanças estruturais e assistenciais não corre o risco de reproduzir uma visão caritativa e limitada da inclusão, ao invés de promover uma educação verdadeiramente emancipatória, que valorize as diferenças como elemento central na formação de uma sociedade mais equitativa.

A trajetória da Psicologia Escolar e Educacional não esteve isenta de críticas, especialmente no que tange à sua participação histórica na patologização de comportamentos estudantis e na implementação de práticas segregacionistas sob o pretexto de diagnóstico. Tais práticas foram amplamente questionadas por estudiosos que argumentam contra a marginalização de estudantes com base em avaliações psicológicas que, em vez de facilitar a inclusão, reforçavam barreiras à participação plena no ambiente educacional (Artiles, 2011). Este debate intenso sinalizou uma necessidade crítica de redefinir a função da Psicologia

Escolar e Educacional, ou seja, ela deve evoluir de uma ferramenta potencialmente excludente para se tornar um promotor essencial de um ambiente educacional inclusivo, onde a diversidade é não apenas valorizada, mas integralmente incorporada, e onde as diferenças individuais, coletivas e culturais são respeitadas e celebradas como aspectos enriquecedores da experiência educativa.

Partindo dessa perspectiva, Gomes e Souza (2011) notam que, na discussão sobre Psicologia Escolar e Educacional e a inclusão escolar, emergiram diversas correntes a partir de distintas perspectivas epistêmicas e práticas. Entre elas, destacam-se a Abordagem Humanista, que enfatiza a importância de satisfazer as necessidades emocionais e psicológicas de todos os estudantes; a Perspectiva Construtivista, defendendo que o conhecimento é ativamente construído pelo aprendiz com a mediação do professor, o qual tem o papel importante nesse processo de construção, o que promove a necessidade de adaptar o ensino às necessidades individuais; e a Teoria Sociocultural, que sublinha o significado do contexto social e cultural no processo de aprendizagem e a relevância da interação social. De forma paralela, Dazzani (2010) salienta aspectos que evidenciam essas mudanças, destacando a importância de entender a inclusão escolar não apenas como um conceito teórico.

Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que envolve transformações nas práticas pedagógicas e na cultura escolar. Mais do que um simples ajuste às necessidades de estudantes com deficiência, a inclusão requer uma reorganização profunda das estruturas escolares, de modo a criar ambientes que favoreçam a aprendizagem de todos, independentemente de suas particularidades. Como argumentam Lima e Silva (2015), essa transformação depende de uma abordagem colaborativa, onde todos os agentes escolares — professores, gestores, estudantes e famílias — estejam engajados em construir uma escola verdadeiramente inclusiva. A interação entre as diferentes perspectivas teóricas mencionadas (humanista, construtivista e sociocultural) aponta para a necessidade de uma educação que reconheça a diversidade como um elemento central, e não marginal, ao processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, há uma compreensão comum entre Dazzani (2010) e Gomes e Souza (2011), que trata de um desenvolvimento da inclusão escolar para uma democratização e universalização da escola. Esse processo ocorre, sobretudo, porque é necessário observar que a inclusão depende de uma dinâmica que consiga abrigar as diferentes particularidades e especificidades.

A proposta de inclusão escolar oferece, assim, a possibilidade da revisão das práticas

escolares excludentes, que cercam a sociedade historicamente. A reflexão constante da ação e compromisso com a mudança no tratamento da diversidade humana se torna o ponto central da participação da Psicologia nesse debate da inclusão e na busca para uma sociedade democrática (Gomes & Souza, 2011, p. 188).

A Psicologia Escolar e Educacional assume novas dimensões sociais, criando como possibilidade a emergência de novos campos de atuação e pesquisa e, ao mesmo tempo, lançando luz sobre novos fenômenos. Nesse contexto, as contribuições de Souza (2009) permitem elucidar os novos caminhos para uma democratização da escola e, conseqüentemente, uma democratização do ensino.

A educação inclusiva como um conceito prático e de constante diálogo social necessita de uma constante reflexão, em vista de incluir elementos que não eram levados em consideração em contextos anteriores. Para além disso, é importante observar que a inclusão não pode ser compreendida apenas como aspecto integrador ou integralizante, pois é necessário que a escola disponha de mecanismos para lidar com a diferença. Assim, observa-se o surgimento de novas práticas pedagógicas, dinâmicas escolares, ensino inclusivo e participativo, entre outros. Dazzani (2010) argumenta em relação a essa perspectiva observando que:

Comumente, a diferença concreta de etnia, religião, classes sociais e, também as diferenças individuais são ignoradas nas práticas cotidianas da escola, e a inclusão pela simples agregação do indivíduo no espaço físico da escola pode, em muitos casos, significar a interdição da diferença. Por isso, muitas vezes, a *demanda de queixa escolar* e o *fracasso* ignoram os processos de integração cultural que as crianças vivem na escola (Dazzani, 2010, pp. 385-6).

Em vista de apresentar respostas a essas questões, Andrada, Macedo, Gasparelli, Canton, Rovida e Cruz (2018) buscam investigar formas de intervenção da Psicologia Escolar e Educacional na educação e como essas ações contribuem para a democratização da educação. Nesse sentido, os autores verificam uma multiplicidade de formas de intervenção, mas torna-se importante observar que a inclusão e a diferença surgem como elementos centrais para a atuação desses profissionais.

Para além disso, Andrada et al. (2018) consideram a importância desses profissionais para a integração e inclusão de estudantes com necessidade especiais e, ao mesmo tempo, no

desenvolvimento de ações que visam diminuir a evasão e a exclusão desses estudantes.

Portanto, a contribuição da Psicologia Escolar e Educacional à inclusão e democratização educacional é indispensável. Conforme demonstrado por Dazzani (2010) e Franco e Gomes (2020), a inclusão vai além da simples presença física de alunos e alunas em salas de aula, exigindo a valorização da diversidade como recurso pedagógico. Este paradigma enfatiza a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas e políticas educacionais para promover um ensino adaptativo e inclusivo. A Psicologia Escolar e Educacional, portanto, ocupa uma posição estratégica na identificação e superação de barreiras físicas e socioculturais à educação, assegurando que todos os alunos e alunas, independentemente de suas particularidades, possam acessar um ambiente de aprendizado equitativo.

Com base nisso, torna-se importante destacar que a escola e, conseqüentemente, a Psicologia Escolar não estão descolados dos problemas sociais e flexionam-se diretamente com as dinâmicas sociais, econômicas e políticas.

1.2 Psicologia, Educação Inclusiva e a Diferença

A investigação sobre a interação entre diversidade e abordagens inclusivas no contexto educacional enfatiza a essencialidade da Psicologia Escolar e Educacional e destaca o papel ativo dos psicólogos e psicólogas neste âmbito. Segundo Barbosa e Araújo (2010) e Gomes e Souza (2011), a influência das relações sociais sobre o ambiente escolar demonstra a capacidade da educação de induzir transformações sociais significativas. É imprescindível compreender como os indivíduos são moldados por essas interações, examinando a diversidade e seus impactos tanto no âmbito social quanto educacional, bem como suas conseqüências psicológicas, conforme analisado por Crochík (2010). Este entendimento destaca a necessidade de abordar conscientemente a diversidade e promover uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, considerando os efeitos amplos dessas interações na sociedade e nos indivíduos.

Nesse contexto, a Psicologia Escolar é identificada como um elemento central para a efetivação de um modelo de Educação Inclusiva que transcende a simples implementação de diretrizes políticas ou procedimentos convencionais. Esta área do conhecimento se propõe a desvendar e intervir nas intrincadas dimensões da experiência humana e nos obstáculos que obstruem o caminho para uma inclusão efetiva, ao mesmo tempo que valoriza a vasta diversidade encontrada em ambientes de aprendizagem contemporâneos. Tal dedicação à

inclusão representa um avanço em direção a metodologias pedagógicas que não se limitam a aceitar a diversidade de forma passiva, mas que, de fato, a exaltam e se enriquecem com a pluralidade de experiências e pontos de vista (Artiles, Kozleski, Dorn, & Christensen, 2006).

Assim, torna-se necessário observar a constituição dos sujeitos, da diferença e seus impactos sociais, educacionais e, fundamentalmente, seus impactos psíquicos. Crochík (2010) considera que mudanças estruturais no âmbito da economia, do trabalho, das relações sociais, entre outros corroboram para uma mudança no sentido do sujeito. Essas mudanças, por sua vez, ocasionaram em uma posicionalidade do sujeito distinta de outros contextos históricos. Com isso, Mancebo (2002) introduziu nessa discussão a emergência do neoliberalismo e uma fragmentação do indivíduo. Ao mesmo tempo, as considerações de Mancebo possibilitam aferir de que forma essas mudanças impactaram a questão da subjetividade. Retomando as matrizes componentes da subjetividade, emergentes nos dois séculos passados, tem-se nos dias que correm um homem movido pelo individualismo competitivo, pela intimização exacerbada, pela disciplina e docilidade imposta aos corpos, ou por todas essas dinâmicas combinadas, mas submetido ao império de uma microética que o impede de formular e agir em prol de acontecimentos globais (Mancebo, 2002).

Consequentemente, essas mudanças estruturais estabelecem um cenário para o surgimento de um contexto no qual ocorre uma supervalorização do indivíduo, em detrimento de questões e relações mais amplas. Ao mesmo tempo, pode-se considerar que o “outro”, o “diferente”, situa-se em um espaço que, por um lado, é privilegiado – sobretudo pela perspectiva de integração neoliberal – e por outro, revela-se como um ambiente inóspito.

A respeito disso, torna-se cada vez mais importante observar, por exemplo, a relação entre racismo, machismo, capacitismo e educação. Ao longo do trajeto que nos coloca neste ponto, percebe-se uma constante reafirmação da perspectiva de que fenômenos que se desenvolvem na sociedade afetam diretamente o ambiente educacional. Por isso, recorrer a essa discussão possibilita não apenas discutir a relação entre Educação Inclusiva e diferença, mas também observar o papel do psicólogo nesse processo. Gonzales (1984) em seu artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, observa, por exemplo, como as representações do negro e da mulher negra na sociedade brasileira os coloca em uma condição divergente ou distante da perspectiva de democracia racial.

Assim, conforme considera Gonzales (1984), o racismo e o sexismo encontram um espaço bastante complexo na sociedade brasileira. Esse processo, por sua vez, confere às mulheres negras um espaço de exclusão e de marginalização. Ainda segundo o autor

Acontece que a mucama “permitida”, a empregada doméstica, só faz cutucar a culpabilidade branca porque ela continua sendo a mucama com todas as letras. Por isso ela é violenta e concretamente reprimida. Os exemplos não faltam nesse sentido; se a gente articular divisão racial e sexual de trabalho fica até simples. Por que será que ela só desempenha atividades que não implicam em “lidar com o público”? Ou seja, em atividades onde não pode ser vista? Por que os anúncios de emprego falam tanto em “boa aparência”? Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é “natural” que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais etc. e tal? (Gonzales, 1984, p. 233).

Esse lugar de marginalização e invisibilidade demonstrado por Gonzales (1984) possibilita aferir de que maneira essa relação ocorre no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, o racismo e o sexismo criam condições para uma subjugação do outro, para o surgimento de relações sociais que afastam esses indivíduos da escola e, conseqüentemente, dos espaços de poder². Essa exclusão não se limita à esfera simbólica, mas reverbera em práticas institucionais que perpetuam desigualdades. No contexto educacional, essa dinâmica se reflete, por exemplo, na ausência de políticas afirmativas robustas, na falta de representatividade no currículo escolar e na reprodução de estereótipos que desvalorizam culturas, histórias e saberes de mulheres negras, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente marginalizados.

Além disso, é fundamental discutir como essas estruturas de exclusão se entrelaçam com outras formas de opressão, como o capacitismo. A intersecção entre racismo, sexismo e capacitismo evidencia que o ambiente escolar não é um espaço neutro, mas sim um reflexo das hierarquias sociais presentes na sociedade em geral. Isso significa que estudantes que vivem na intersecção dessas opressões – como mulheres negras com deficiência – enfrentam desafios ainda mais complexos, que vão desde o acesso limitado a oportunidades educacionais até a ausência de um suporte adequado que leve em conta suas múltiplas identidades e necessidades.

Dessa forma, a presença do psicólogo escolar torna-se central nesse processo, pois ele tem o potencial de atuar como mediador entre as demandas dos indivíduos e as estruturas escolares. No entanto, essa atuação deve ir além do acolhimento individual e da identificação

² O conceito de Poder é compreendido conforme observado por Bourdieu (1989). Desse modo, o poder é um conjunto de recursos que se distribui desigualmente na sociedade, consolidando e reproduzindo a hierarquia social.

de barreiras pontuais; é necessário que o profissional de psicologia se posicione como agente de transformação, desafiando as práticas excludentes que permeiam o sistema educacional e promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo. Isso requer, por um lado, uma escuta atenta e sensível às demandas específicas de estudantes e famílias e, por outro, uma postura crítica frente às políticas institucionais que perpetuam desigualdades.

Ao questionar, por exemplo, como os padrões de “boa aparência” mencionados por Gonzales (1984) se manifestam na escola – seja por meio das expectativas em torno do comportamento, da estética ou até da comunicação de determinados grupos – torna-se evidente que o ambiente escolar muitas vezes reforça normas que marginalizam aqueles que não se encaixam em padrões hegemônicos. É necessário, portanto, adotar práticas pedagógicas antirracistas, feministas e inclusivas, que não apenas reconheçam a diversidade, mas também a valorizem como elemento essencial para o aprendizado e a convivência.

Por fim, é imprescindível que se repense a formação docente e o currículo escolar para que sejam incorporadas perspectivas críticas que dialoguem com as realidades e experiências de estudantes em sua diversidade. A história e as contribuições de mulheres negras, por exemplo, devem estar presentes de maneira significativa nos materiais didáticos e nas discussões em sala de aula, desafiando a invisibilização e criando um espaço onde esses sujeitos possam se reconhecer e se sentir pertencentes. Somente ao enfrentar essas barreiras estruturais e simbólicas será possível construir uma educação que, de fato, promova a equidade e a inclusão em todos os níveis.

O papel da psicologia, segundo Dazzani (2010), exige uma reorganização prática da atuação da Psicologia Escolar sobre essas novas relações. Nesse sentido, pode-se observar que a discussão sobre a inclusão avança significativamente para além do debate sobre a integração. Ao pensar acerca da diferença, da Educação Inclusiva e o papel da Psicologia Escolar, Dazzani (2010) compreende que o psicólogo deve estar atento não apenas aos processos de avaliação, mas uma compreensão mais rigorosa das relações sociais e os processos históricos-sociais. No entanto, conforme destaca Dazzani (2010, p. 373),

Tal ação, é claro, não depende da iniciativa individual ou, simplesmente, de implementações no currículo da formação do psicólogo: há aqui um espaço de ação política, pois não basta apenas ter conhecimento da necessidade de uma mudança na atitude do psicólogo, posto que sabemos que muitas vezes não foi possível sair do mero discurso da mudança e da conscientização. Diante disso, o psicólogo que escolhe trabalhar nessa realidade deverá compreender as demandas por justiça e direitos e forjar suas ações no sentido de contribuir criticamente e situar-se também

como ator comprometido com essas demandas.

E posteriormente acrescenta que:

O psicólogo deverá estar preocupado com a prevenção e a promoção da saúde e do bem-estar subjetivo, envolvendo-se em atividades que permitam aos estudantes obterem sucesso em suas atividades da vida, diminuindo as situações de risco, do fracasso escolar e de outros fatores que possam ameaçar sua sanidade e inibir suas potencialidades (Dazzani, 2010, p. 373).

Observa-se que para além de observar os processos relativos à avaliação, o papel da Psicologia Escolar, na contemporaneidade, possibilita desenvolver formas de reflexão e intervenção no sentido de compreender as diferenças e contribuir com o estabelecimento de formas de inclusão e integração mais amplas.

Nesse sentido, pode-se observar a complexidade da ação necessária para promover mudanças significativas na atitude do psicólogo, especialmente no contexto da Psicologia Escolar e Educacional, uma vez que esta requer um envolvimento mais profundo com questões políticas, sociais e culturais que influenciam o sistema educacional. Assim, destaca-se a compreensão de que essa transformação não se limita a iniciativas individuais ou ajustes no currículo de formação do psicólogo, mas sim se configura como um espaço de ação política mais ampla.

Conforme observa Silva (2016), a relação entre a formação cultural e a psicologia se estabelece à medida que a psicologia também lida com os processos que moldam e constituem o indivíduo, considerando sua interação com a sociedade/cultura e os processos que os definem. O psicólogo tem a responsabilidade de atuar e intervir no desenvolvimento humano, independentemente da área de sua atuação.

Dessa forma, é possível perceber uma ligação entre psicologia e educação. Vale destacar que o psicólogo não está imune às questões já mencionadas, que limitam a emancipação e o desenvolvimento, uma vez que ele próprio está inserido nesse contexto histórico, social e cultural, e suas práticas também são influenciadas por ele (Silva, 2016).

Nesse sentido, de acordo com Silva (2016), a formação cultural envolve, entre outras coisas, o desenvolvimento da consciência dessa inserção, permitindo ao profissional identificar as possibilidades e os limites de sua formação e atuação. Desse modo, esse refletir sobre sua profissão, ou seja, pensam sobre o que fazem, também refletir sobre si

mesmos. Com base nisso, refletir e promover a conscientização do indivíduo é uma maneira de conscientizar o profissional sobre as possibilidades de sua atuação e do seu processo formativo. A crítica ao processo de formação é, também, uma crítica à sociedade e ao indivíduo.

Dazzani (2010), aponta, ao mesmo tempo, para a insuficiência do mero conhecimento da necessidade de mudança na atitude do psicólogo e psicóloga. Este reconhecimento sugere que a conscientização, por si só, muitas vezes não se traduz em ações efetivas. Dessa maneira, destaca-se a importância da implementação de práticas transformadoras na atuação do psicólogo e psicóloga que requer uma compreensão mais ampla das exigências por justiça e direitos. É necessário que tais questões estejam presentes no currículo dos cursos de formação do psicólogo e psicóloga

No contexto da Psicologia Escolar e Educacional, a análise desse trecho destaca a importância de situar o papel do psicólogo e psicóloga, também, como um agente político incorporando uma postura crítica e engajada nas questões sociais. Porém, é importante dizer que essa postura não diminui a importância do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas da área de atuação do profissional da psicologia. As duas frentes caminham em conjunto e são imprescindíveis.

Assim, a Psicologia Escolar e Educacional tem como possibilidade observar como ocorrem essas relações sociais, seus efeitos sociais e psíquicos, em como desenvolver formas de amenizar seus efeitos danosos. Ao mesmo tempo, torna-se importante considerar que a psicologia no âmbito escolar precisa observar de que maneira pode-se estabelecer práticas e formas de intervenção visando construir um ambiente páreo entre os diferentes e, por sua vez, possibilitar formas de enfrentamento à exclusão, a desigualdade e os problemas sociais específicos.

1.3 A Abordagem Sócio-histórica da Educação Inclusiva

A análise da Educação Inclusiva, mais especificamente a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto do Ensino Superior, requer uma perspectiva psicológica abrangente, um olhar amplo que vai além da superfície. Por essa razão, opta-se por considerar, nesse estudo, a abordagem sócio-histórica.

Baden Sawaia (2009) nos convida a adentrar nas complexidades das demandas individuais dos estudantes com deficiências, ressaltando que essas demandas não são apenas características intrínsecas, mas são, na verdade, construções sociais moldadas pelas interações

e pelas percepções de indivíduos e da sociedade em que estão inseridos. Dessa maneira, a psicologia sócio-histórica se desdobra como uma perspectiva teórica que se esforça em compreender o comportamento humano e os processos psíquicos e mentais.

A abordagem da psicologia sócio-histórica reconhece que esses fenômenos são intrinsecamente ligados às interações complexas entre o indivíduo e o contexto sociocultural que o cerca. Seguindo a visão de Gonçalves (2001), a psicologia sócio-histórica recusa a compreensão do ser humano como algo isolado, observando-a como parte de um intrincado conjunto de relações, valores, normas e outros elementos que exercem impactos diretos sobre a forma como os indivíduos são moldados e agem. Esse entendimento destaca que os processos psicológicos não podem ser separados de sua historicidade; eles são construídos no decorrer das práticas sociais e dos sistemas de significação que envolvem o sujeito, como a linguagem, a cultura e as relações de poder.

Nesse sentido, a psicologia sócio-histórica proporciona um arcabouço teórico para compreender como fatores como racismo, machismo e capacitismo são interiorizados pelos indivíduos e, ao mesmo tempo, reproduzidos e resistidos em contextos específicos. Essa abordagem permite analisar como as estruturas sociais hegemônicas se infiltram no cotidiano das pessoas, influenciando desde suas crenças e comportamentos até suas possibilidades de ação. Além disso, ela aponta para a importância de transformar os contextos sociais e educacionais, uma vez que mudanças nas condições concretas de vida também são capazes de reconfigurar os modos de ser e de existir.

Por exemplo, no ambiente escolar, o psicólogo que adota uma perspectiva sócio-histórica considera que as dificuldades enfrentadas pelos alunos – como baixa autoestima, desmotivação ou dificuldades de aprendizagem – não podem ser analisadas apenas no nível individual, mas devem ser situadas dentro do contexto mais amplo que envolve a dinâmica da escola, as práticas pedagógicas, as desigualdades sociais e os estereótipos que operam naquele espaço. Assim, a psicologia sócio-histórica propõe uma prática profissional que ultrapassa o campo individualizado da clínica ou da intervenção pontual, buscando criar estratégias que desvelem e desafiem as opressões estruturais que moldam a experiência dos sujeitos.

Conforme Sawaia (2018), ao adotar essa perspectiva psicológica, podemos entender que a inclusão transcende os aspectos visíveis, ultrapassa as barreiras tangíveis e demanda que reconheçamos as dimensões emocionais, culturais e existenciais que constroem e reconstróem a experiência acadêmica dos estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior.

Essa abordagem da psicologia sócio-histórica não se limita à consideração das

diferenças individuais; ela explora, também, como as estruturas sociais, como classes sociais, gênero, raça e cultura, impactam a maneira pela qual as pessoas percebem o mundo e constroem o conhecimento. Ela enfatiza que as diferenças individuais não podem ser entendidas sem levar em consideração o contexto cultural e histórico no qual elas se manifestam.

Além disso, a psicologia sócio-histórica ressalta a importância das práticas e atividades cotidianas como ambientes significativos para o desenvolvimento humano. Nela, a aprendizagem é considerada um processo social no qual as interações com outros indivíduos e com o ambiente desempenham um papel central na construção do conhecimento e das habilidades.

Vygotsky, precursor da perspectiva sócio-histórica, apresenta em a partir de seus estudos a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é um dos aspectos de sua teoria acerca do desenvolvimento humano. A ZDP caracteriza-se pela distância entre o que o indivíduo já sabe e o que ele precisa saber. Caracteriza-se pelas funções psicológicas ainda por serem desenvolvidas, isto é, encontram-se em estado latente no sujeito.

A ZDP é formada pela Zona de Desenvolvimento Real (ZD Real) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZD Potencial) (Vygotsky, 2010). A ZD Real é o nível de desenvolvimento real/atual no qual o sujeito se encontra. Constitui-se na capacidade de resolver tarefas de modo independente, mediante comportamentos e conhecimentos já adquiridos. A ZD Potencial é a etapa a serem desenvolvidas, ou seja, é o potencial do sujeito a ser trabalhadas através de uma atividade mediada. É aqui que temos o contributo de outros sujeitos mais experientes no resultado de suas ações individuais.

Zoia Prestes (2021), em seu livro *“Quando Não É Quase A Mesma Coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski No Brasil”*, oferece uma análise aprofundada sobre as nuances na tradução e interpretação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), originalmente formulado por Lev Vygotsky. Prestes argumenta que uma tradução mais precisa do termo russo seria “zona de desenvolvimento iminente”, sublinhando o caráter dinâmico e prospectivo do conceito, que foca nas “possibilidades de desenvolvimento” ainda em formação. Essa escolha terminológica, segundo a autora, enfatiza o potencial de crescimento que emerge das interações sociais e da mediação, elementos centrais na teoria vygotskiana.

A ZDP é um pilar fundamental do pensamento de Vygotsky, descrito como a distância entre o que uma criança é capaz de realizar sozinha e o que ela pode alcançar com o apoio de um adulto ou de colegas mais experientes. Prestes (2021) ressalta que esse conceito transcende a ideia de mera assistência momentânea, pois envolve um processo de

co-construção do conhecimento, onde a interação social é o motor do desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, a aprendizagem não é apenas um reflexo do que o indivíduo já domina, mas um catalisador que impulsiona o desenvolvimento para além do estado atual.

Além disso, a autora destaca a estreita relação entre desenvolvimento e instrução, apontando que a ZDP não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como parte de um processo colaborativo contínuo. A mediação, realizada por meio da linguagem e de outros instrumentos culturais, desempenha um papel crucial na ativação desse espaço de desenvolvimento iminente. Assim, o conceito enfatiza a importância da ação conjunta e da troca entre sujeitos, onde o outro não é apenas um facilitador, mas um co-participante no processo de construção do saber.

É na dinâmica da ZDP que se destaca a relevância das interações sociais e do aprendizado colaborativo no processo de formação das habilidades cognitivas. Conforme observado por Chaiklin (2011), o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pelo processo de interação entre o indivíduo e a sociedade, onde a linguagem e a cultura desempenham papéis fundamentais.

Portanto, no contexto da Educação Inclusiva, a perspectiva sócio-histórica oferece um conjunto de elementos que podem contribuir significativamente. Ela abraça a valorização da diversidade, destaca a importância das interações sociais, incentiva a adaptação e personalização do ensino, e promove o desenvolvimento colaborativo. Ao considerar os diferentes contextos sociais, a psicologia sócio-histórica capacita a criação de um ambiente educacional que honra as individualidades e constrói um espaço de condições materiais objetivas para uma ampla gama de necessidades.

Nesse cenário, Sampaio (2020) e Antunes, Rodrigues, Almeida & Rodrigues (2020) identificam pelo menos oito categorias de necessidades educacionais especiais, como: deficiências físicas, sensoriais, transtornos do espectro autista, transtornos de aprendizagem, transtornos de saúde mental, altas habilidades, distúrbios de linguagem e outras condições médicas. Essas diversas necessidades exigem um conjunto de ações e políticas afirmativas e de acessibilidade. São necessidades todas construídas com base nos grupos sociais que demandam necessidades especiais de educação, o que favorece a construção de um ambiente que permite que diferentes alunos desenvolvam suas habilidades de maneira plena.

Diante do exposto, se mostra fundamental no desenvolvimento de adaptações psicopedagógicas e estratégias de suporte que atendam às necessidades individuais dos estudantes com deficiências. Compreende-se que as adaptações, conforme propostas por Sawaia (2019), vão além da simples mudança de metodologias de ensino; elas incluem ações

que promovem a acessibilidade comunicativa e o acolhimento afetivo, fatores cruciais para a integração plena dos estudantes no ambiente acadêmico.

Desse modo, embora essas políticas sejam de demasiada relevância, estas só irrompem o plano teórico por meio de investimentos públicos, verbas destinadas à efetivação dessas políticas. Nesse sentido, destaca-se que a ausência de recursos destinados para essas políticas acaba corroborando para uma dificuldade em sua implementação. Dessa maneira, esse processo não só tem efeitos diretos na promoção de políticas afirmativas, mas também impacta diretamente na sua manutenção.

Como descreve Costa (2014), as adaptações psicopedagógicas podem ser compreendidas como um conjunto de modificações no processo educacional que tornam o conteúdo mais acessível e apropriado às necessidades de alunos e alunas. Isso pode incluir a redução de atividades para alunos e alunas com dificuldades de concentração, o uso de linguagem simplificada para estudantes com dificuldades de leitura, tempo extra em avaliações para alunos com transtornos de aprendizado e processamento, bem como recursos visuais para facilitar a compreensão.

Além disso, as estratégias de suporte entram em cena, empregando abordagens e técnicas para ajudar os alunos e alunas a enfrentar os diversos desafios do processo de aprendizado. Isso pode envolver a implementação de pausas regulares para estudantes com dificuldades de atenção, a promoção de atividades de aprendizado colaborativo para criar um ambiente interativo e inclusivo, entre outras abordagens.

É importante destacar que as adaptações psicopedagógicas e as estratégias de suporte devem ser altamente personalizadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Esse processo requer um conjunto de ferramentas e procedimentos que garantem que as ações desenvolvidas possibilitam que os alunos e alunas alcancem todo o potencial. Portanto, a colaboração entre a família, educadores, psicólogos e psicólogas e a comunidade educacional como um todo é essencial para o sucesso da inclusão e do desenvolvimento educacional.

Nesse contexto, o papel do Estado é fundamental para garantir que essas adaptações psicopedagógicas e estratégias de suporte sejam implementadas de forma eficaz e acessível. Cabe ao Estado criar políticas públicas que assegurem a formação continuada de professores, a disponibilização de recursos materiais e tecnológicos adequados, além de garantir a infraestrutura necessária para que as escolas se tornem ambientes inclusivos (Braz, 2023). Além disso, o Estado deve promover a regulamentação e fiscalização dessas políticas, garantindo que as normas de inclusão sejam cumpridas em todas as instituições de ensino,

públicas e privadas. A alocação de recursos financeiros e humanos, bem como o incentivo à pesquisa e inovação no campo da educação inclusiva, são outras responsabilidades que o Estado precisa assumir para garantir que a inclusão escolar não seja apenas uma diretriz teórica, mas uma realidade prática. Dessa forma, o Estado atua como mediador e garantidor de direitos, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade.

A abordagem sócio-histórica oferece, assim, um olhar abrangente e transformador sobre a Educação Inclusiva, particularmente ao analisar a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. Fundamentada nos pressupostos de Vygotsky, essa perspectiva ressalta que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado às interações sociais e aos contextos históricos e culturais que moldam o indivíduo. No ambiente escolar, isso significa que a inclusão não pode ser tratada como um esforço isolado ou meramente técnico, mas deve ser entendida como parte de uma dinâmica social ampla, que envolve a reconstrução de valores, práticas pedagógicas e estruturas institucionais.

Uma aplicação direta dessa perspectiva está na forma como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser utilizada para promover a inclusão. A ZDP reforça a ideia de que a aprendizagem ocorre em um espaço intermediário entre o que o aluno já sabe e o que ele é capaz de aprender com apoio. Esse conceito é particularmente relevante na Educação Inclusiva, pois destaca a importância de práticas pedagógicas mediadoras que criem oportunidades para que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades iniciais, possam participar e progredir em suas jornadas educacionais. A mediação, nesse sentido, não é apenas um auxílio técnico, mas um processo de construção conjunta do conhecimento que transforma tanto o educador quanto o educando.

Entretanto, a efetividade dessa abordagem depende de uma série de condições estruturais e culturais. A inclusão requer um esforço consciente para superar barreiras físicas, sociais e simbólicas que perpetuam exclusões históricas. Isso implica repensar o currículo, adaptar materiais didáticos, investir em formação docente e, acima de tudo, cultivar uma cultura escolar que valorize a diversidade como uma riqueza, e não como um desafio a ser tolerado. Como enfatizam Antunes et al. (2020), a inclusão só será plena quando as escolas se tornarem ambientes acolhedores e participativos, onde todos os alunos se sintam pertencentes e reconhecidos em suas especificidades.

Além disso, é fundamental que a inclusão educacional vá além do atendimento das necessidades específicas de determinados grupos e adote uma perspectiva interseccional. Isso significa considerar como diferentes formas de opressão – como racismo, machismo e

capacitismo – interagem e afetam a experiência educacional dos estudantes. Por exemplo, uma mulher negra com deficiência pode enfrentar barreiras que combinam preconceitos de gênero, raça e deficiência, exigindo estratégias de suporte que reconheçam e enfrentem essa multiplicidade de desafios. A psicologia sócio-histórica, ao enfatizar a importância do contexto social e das relações de poder, oferece ferramentas valiosas para compreender e agir sobre essas interseccionalidades.

A construção de uma Educação Inclusiva efetiva também depende da articulação entre as políticas públicas e as práticas escolares. É necessário que o Estado não apenas implemente leis e regulamentos que garantam a inclusão, mas também ofereça os recursos necessários para sua concretização. Isso inclui a formação continuada de educadores, a disponibilização de tecnologias assistivas, a criação de espaços acessíveis e a promoção de programas que sensibilizem toda a comunidade escolar para a importância da inclusão. Ao mesmo tempo, é essencial que as práticas escolares estejam alinhadas com essas políticas, transformando-as em ações concretas que promovam o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Desse modo, a psicologia sócio-histórica se configura como uma abordagem teórica e prática indispensável para a compreensão e promoção da inclusão educacional. Ao integrar os aspectos individuais e sociais do desenvolvimento humano, ela oferece uma base sólida para a construção de práticas pedagógicas e políticas públicas que transformem a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e democrático.

1.4 Educação Inclusiva no Ensino Superior

No que diz respeito à Educação Inclusiva no âmbito do Ensino Superior, encontra-se, com bastante frequência, uma discussão sobre a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 como alternativa para superar os anos de exclusão de determinados grupos sociais dos espaços acadêmicos. Nesse sentido, conforme observou Dazzani (2010), as políticas afirmativas foi demasiadamente importante para o estabelecimento de um horizonte de atuação no sentido de promover formas de inclusão no âmbito do Ensino Superior.

Dessa forma, pensar a inclusão no Ensino Superior constitui-se um aspecto amplo, pois não pode englobar apenas indivíduos racialmente distintos como, por exemplo, os negros, pardos, indígenas e quilombolas, mas precisa avançar no sentido de oferecer oportunidades para uma integração de outros grupos socialmente marginalizados, tal como a inclusão de pessoas com necessidades especiais (Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves & Ferreira, 2013).

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007) embora apareça de maneira ultrapassada, sobretudo pela emergência de ações afirmativas para possibilitar a integração de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior, encontra-se o fato de que os problemas para a permanência persistem (Abreu, 2013). Para além disso, torna-se necessário considerar que o ingresso e permanência de estudantes com necessidades especiais no ensino superior não é um aspecto puramente técnico e a Psicologia Escolar e Educacional pode auxiliar significativamente na construção de formas de garantir a inclusão – em um aspecto mais amplo – desses indivíduos.

Nas considerações de Cabral (2017, p. 383),

[...] discutir mecanismos para viabilizar a inclusão significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social, que remetem ao campo do “direito à diferença”, sobretudo quando circunstâncias impedem aos estudantes o acesso a elementos culturais, tecnológicos, científicos e humanos. Identificam-se barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas que se sobrepõem ao acesso do PAEE ao ensino superior, inclusive desfavorecendo a convivência e a transformação de atitudes e comportamentos no próprio contexto universitário.

Nesse cenário, como pode-se observar ao longo das discussões anteriores, a inclusão não pode ser vista apenas como um aspecto integrador e, por sua vez, não pode ser tomada apenas do ponto de vista das políticas públicas. Com isso, a atuação do psicólogo e psicóloga da Educação torna-se necessária, principalmente, pela possibilidade de empreender uma análise mais profunda sobre as relações que se desenvolvem a partir da integração desses indivíduos e/ou grupos sociais no Ensino Superior.

Partindo disso, o papel da Psicologia Escolar e Educacional é buscar formas de compreender profundamente essas dinâmicas específicas e buscar desenvolver formas de intervenção mais ampla, que garanta não apenas o ingresso desses indivíduos na universidade, mas sua permanência.

Ao longo deste capítulo, pode-se observar de maneira se constitui a Psicologia Escolar e Educacional e os debates relativos à educação inclusiva. Nesse sentido, verificou-se que a emergência de discussões sobre a Psicologia Escolar e Educacional, o que corroborou para um reordenamento do papel do psicólogo no ambiente educacional. Dessa forma, inicialmente, pode-se verificar que a inclusão escolar se transformou significativamente nos

últimos anos, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e da Declaração de Salamanca, em 1994.

Esse movimento, por sua vez, possibilitou uma ampliação das discussões relativas à inclusão escolar e educacional, dando ênfase a uma compreensão de que essa prática não pode ser compreendida de maneira rasa ou a partir de uma perspectiva integracionista. Por causa disso, foi possível aferir a existência de um debate acerca da democratização do ensino, criando condições para compreender o diferente como sujeitos socialmente construídos e possuidores de necessidades e especificidades.

Por conseguinte, a perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional se expandiu, passando da integração para uma compreensão mais profunda e abrangente da inclusão. Nesse sentido, verifica-se nesta seara que a Lei nº 12.711/2012 torna-se um instrumento fundamental para o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito do ensino superior.

Dessa forma, a perspectiva sócio-histórica é introduzida como uma abordagem psicológica que considera as interações complexas entre indivíduo e contexto sociocultural. Ela destaca a importância das interações sociais, da valorização da diversidade e da adaptação do ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiências.

Sob essa perspectiva, pode-se considerar que a escola não está desagregada da sociedade e, conseqüentemente, reproduz as mesmas dinâmicas sociais. À vista disso, o racismo, o machismo, o sexismo, entre outros, é diretamente reproduzido no ambiente escolar. Dessa maneira, pensar a inclusão escolar e pensar formas de democratização do ensino deve levar em conta formas de intervir nessa relação de desigualdade.

Por conta disso, o papel do psicólogo e psicóloga da educação altera-se significativamente na contemporaneidade, principalmente, pela necessidade de se pensar as diferenças no âmbito da educação. Diante disso, verifica-se que a abordagem sócio-histórica e a colaboração interdisciplinar são destacadas como ferramentas importantes para enfrentar os desafios e construir um ambiente educacional mais justo e igualitário.

Capítulo II – Educação Inclusiva: Conceitos, Políticas e Perspectivas

A Educação Inclusiva é um conceito fundamental para promover a participação de todas as pessoas no sistema educacional. É necessário que as políticas públicas estejam alinhadas com essa perspectiva, garantindo a formação de professores e professoras e profissionais preparados para lidar com as diferenças e necessidades dos alunos e alunas, bem como a garantia de recursos e estrutura adequada para atender às necessidades de todos os alunos.

Dessa forma, este capítulo tem por objetivo discutir a educação inclusiva, destacando seus conceitos, políticas e perspectivas. No primeiro momento, busca-se estabelecer um debate acerca do desenvolvimento do conceito de educação inclusiva. Posteriormente, destaca-se as políticas de inclusão escolar. Depois disso, apresenta-se uma reflexão acerca dos limites e perspectivas da educação inclusiva.

2.1 O Conceito de Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva, respaldada por uma filosofia que reconhece e honra a diversidade, propõe um processo de aprendizagem que é tanto inclusivo quanto participativo (Mantoan, 2006). Essa perspectiva interpreta a educação como um direito fundamental de cada indivíduo, independentemente de suas habilidades, deficiências, etnia, idade, gênero ou qualquer outra característica, conforme estabelecido na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996; Brasil, 1988).

A definição de Educação Inclusiva, conforme destacado por Andrada et al. (2018), implica uma reestruturação e reinvenção do sistema educacional para que este seja capaz de atender a todos os alunos e alunas, adaptando-se às suas necessidades, e não o contrário. O objetivo não é simplesmente integrar alunos ao sistema existente, mas transformar o próprio sistema para que seja intrinsecamente inclusivo. Para que a Educação Inclusiva seja efetiva, é fundamental que seja acompanhada de práticas de ensino diferenciadas, suporte apropriado e a eliminação de barreiras às aprendizagens e participação dos discentes e docentes (Cabral, 2017).

Desse modo, conforme observa Neto, Ávila, Sales, Amorim, Nunes & Santos (2018, p. 88),

A Educação Inclusiva tem por proposta a educação de todos os alunos juntos,

deixando-os aptos para o convívio em sociedade a partir da escola [...]. Quando os alunos com diversos níveis de deficiências estão numa sala inclusiva, eles podem aprender mais e melhor, assim como aos demais é dada a oportunidade de aprendizado, compreensão, respeito e convivência com as diferenças.

A Educação Inclusiva é, assim, uma política educacional que propõe a transformação da escola e do contexto das Instituições de Ensino Superiores (IES) em um ambiente plural. Partindo não apenas da ótica de pertencimento, ou de integração forçada dos estudantes com necessidades especiais. No âmbito escolar, a Educação Inclusiva vai além, considerando que para a efetiva participação da pluralidade no ambiente educacional, torna-se necessário o estabelecimento de práticas pedagógicas inovadoras, recursos materiais e físicos adequados, políticas educacionais que buscam amparar esses alunos, entre os quais pode-se mencionar o uso de metodologias ativas e o apoio educacional.

No entanto, para que essas práticas sejam implementadas de forma eficaz, é fundamental que o Estado desempenhe um papel central. Ele deve garantir o financiamento adequado, a criação e a manutenção de políticas públicas inclusivas e o oferecimento de formação continuada para os profissionais da educação. Além disso, cabe ao Estado assegurar a acessibilidade física e tecnológica nas instituições de ensino, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo. É por meio da atuação estatal, em colaboração com a comunidade escolar, que será possível garantir o direito à educação de qualidade para todos, respeitando as particularidades de cada aluno e promovendo a equidade no processo educativo.

Considerando o paradigma da inclusão e exclusão, Sawaia (2001) observa que a exclusão sempre gera uma estrutura particular de interações entre indivíduos ou grupos, de maneira tangível ou simbólica. No caso da segregação, ocorre por meio do distanciamento e da manutenção de uma separação topológica. Na marginalização, essa exclusão se manifesta ao manter um indivíduo à margem de um grupo, instituição ou da sociedade como um todo. A discriminação, por sua vez, fecha o acesso a determinados recursos, papéis ou *status*, ou promove um fechamento seletivo e negativo. Originária de aspectos estruturais ou circunstanciais da organização social, ela cria um tipo específico de transformação social. Tratando-se de um resultado de práticas sociais, a exclusão se manifesta nas interações entre pessoas ou grupos.

Nesse contexto, segundo a autora,

A análise da exclusão por meio do brado de sofrimento capta as nuances finas das

vivências particulares da mesma, demonstrando o que já foi dito anteriormente, que a exclusão não é um estado que se adquire ou do qual se livra em bloco, de forma homogênea. Ela é processo complexo, configurado nas confluências entre o pensar, sentir e o agir e as determinações sociais mediadas pela raça, classe, idade e gênero, num movimento dialético entre a morte emocional (zero afetivo) e a exaltação revolucionária (Sawaia, 2001, p. 110).

E, posteriormente, acrescenta que:

Buscar essas respostas para orientar políticas públicas, significa incorporar aos cálculos econômicos, os custos sociais e humanos das decisões econômicas. Para colaborar com a obtenção das mesmas, a Psicologia Social deve oferecer conceitos e teorias que permitam compreender o subtexto dos discursos obtidos nas entrevistas, isto é a base afetivo-volitiva que os motiva. Interessa saber quais os ingredientes psicossociais que sustentam os discursos dos excluídos no plano intra e intersubjetivo e o que custa a exclusão a longo prazo em termos de sofrimento (Sawaia, 2001, p. 133).

Assim, pode-se observar que Sawaia (2001) destaca a complexidade da exclusão social, especialmente quando abordada por meio da “lente do sofrimento”. A autora permite observar esse processo como uma relação intrincada, destacando que a exclusão não é um estado estático ou uniforme, mas sim um processo dinâmico e multifacetado, moldado pelas interações entre o pensamento, o sentimento e a ação, além de ser mediado por determinantes sociais como raça, classe, idade e gênero.

A metáfora do “brado de sofrimento” aparece como uma forma sensível de abordar as experiências particulares da exclusão. Ela sugere que o sofrimento não é apenas uma consequência, mas uma expressão audível e visceral do processo de exclusão. Ao introduzir a ideia de um “movimento dialético entre a morte emocional (zero afetivo) e a exaltação revolucionária”, Sawaia (2001) enfatiza a amplitude das emoções envolvidas no fenômeno da exclusão, indo além de uma simples ausência de afeto para incluir reações extremas e potencialmente transformadoras.

A autora destaca a importância de incorporar os custos sociais e humanos das decisões econômicas nas políticas públicas. Ao trazer à tona os custos sociais e humanos das decisões econômicas, Sawaia sublinha a necessidade de políticas públicas que transcendam a visão

tecnocrática e meramente quantitativa do desenvolvimento. Nesse sentido, o Estado tem a responsabilidade de atuar como um agente transformador, garantindo que as vozes marginalizadas — os "brados de sofrimento" — sejam ouvidas e consideradas na formulação de suas políticas. Para que isso ocorra, é fundamental abrir brechas para a participação popular e fortalecer mecanismos de controle social, como conselhos participativos e instâncias de deliberação pública.

Essas brechas são oportunidades para que grupos historicamente excluídos possam influenciar as decisões governamentais, reivindicando políticas que reduzam as desigualdades e ampliem o acesso a direitos. O papel governamental, portanto, deve ser de mediador e facilitador, promovendo a inclusão social por meio de políticas públicas que integrem tanto o desenvolvimento econômico quanto o bem-estar social, sem perder de vista os impactos emocionais e subjetivos da exclusão.

Além disso, cabe ao governo assegurar que suas políticas sejam inclusivas em termos de acesso à educação, saúde e assistência social, mas também no sentido de criar espaços de diálogo para que essas populações possam participar ativamente da construção de suas próprias trajetórias, diminuindo as brechas e rompendo com o ciclo de exclusão. Aqui, a Psicologia Social é convocada a desempenhar um papel fundamental, oferecendo conceitos e teorias que possam iluminar o “subtexto dos discursos” obtidos nas entrevistas. Esse “subtexto” refere-se à base afetivo-volitiva que motiva os discursos dos excluídos.

Ao abordar o plano intra e intersubjetivo, Sawaia (2001) sugere uma análise que transcende o indivíduo isolado, considerando as dinâmicas interpessoais e sociais que moldam as narrativas da exclusão. A ênfase na busca por compreender os “ingredientes psicossociais” que sustentam esses discursos enfatiza a complexidade das experiências de exclusão, indo além de fatores econômicos e estruturais para abraçar as dimensões emocionais e subjetivas. A Educação Inclusiva busca criar ambientes de aprendizagem flexíveis e responsivos, que atendam às necessidades de todos os alunos e promovam o respeito e a valorização das diferenças (Mancebo, 2002; Leonardo et al., 2009).

No contexto do Ensino Superior, não deve ser diferente, pois a importância da Educação Inclusiva é ainda mais premente. As IES devem ser um espaço de democratização do conhecimento, onde todos têm o direito de aprender e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, é necessário reconhecer que muitos desafios ainda precisam ser superados para que a Educação Inclusiva se torne uma realidade nas instituições de Ensino Superior (Duarte et al., 2013; Moura & Tamboril, 2018).

2.1.1 Percurso histórico do conceito

A evolução histórica do conceito de Educação Inclusiva reflete uma mudança significativa no entendimento e tratamento da diversidade humana e das necessidades educacionais especiais. Esta evolução pode ser entendida como um movimento progressivo de exclusão para inclusão, marcado por transformações nos paradigmas educacionais, legislações e práticas pedagógicas.

Inicialmente, nas primeiras décadas do século XX, a educação para indivíduos com deficiência era marcada pela segregação e pela perspectiva médico-assistencialista. O modelo predominante era o de escolas especiais separadas, nas quais alunos com deficiência eram educados isoladamente (Gomes & Souza, 2011). O fracasso desses sistemas estava relacionado a uma constituição da educação em que esses indivíduos deveriam ser separados da sociedade.

A partir dos anos 70, iniciaram-se as reivindicações para a inclusão de pessoas com deficiência na comunidade. Essas pessoas, que até então eram educadas em instituições especializadas, deveriam ser reintegradas à sociedade (Gonçalo, Carvalho, Araújo, & Silva, 2022). Em 1994, com a Declaração de Salamanca e os movimentos de direitos humanos e de pessoas com deficiência, iniciou-se uma transformação nos modelos de Educação Especial³. A Declaração de Salamanca enfatizou a necessidade de adaptar o sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, defendendo a criação de escolas inclusivas que possam acomodar todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (United Nations Education, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994).

É importante destacar que, enquanto a Educação Especial é uma modalidade que adapta o ambiente escolar para integrar indivíduos na sociedade, a Educação Inclusiva é uma abordagem metodológica que busca a inclusão de todos no sistema regular de ensino. Ambas as abordagens compartilham o objetivo de garantir oportunidades a todos. No entanto, a inclusão é mais abrangente, envolvendo todos os alunos que estão sendo excluídos do sistema educacional, não apenas aqueles com necessidades especiais. A Educação Especial proporciona o suporte necessário, enquanto a Educação Inclusiva assegura a participação igualitária de todos no ambiente escolar (Martins, Silva, & Sachinski, 2020).

³ No contexto mencionado, é apropriado dizer que se trata de um modelo de Educação Especial, que busca integrar alunos com deficiência em escolas regulares. A Educação Especial pode envolver separação ou adaptação para atender às necessidades dos alunos, a Educação Inclusiva enfatiza a diversidade e a aceitação de todos os alunos em ambientes educacionais regulares, sem discriminação ou segregação

Nesse sentido, pode-se observar, a partir de Sanchez (2005), o surgimento do *Regular Education Initiative (REI)*, nos EUA entre o final da década de 1980 e 1990. A perspectiva desse movimento era fornecer elementos para que houvesse o estabelecimento de mecanismos que assegurassem a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. Desse modo, verifica-se que o movimento reconhecia a necessidade de unificar a Educação Especial e a educação regular em um único sistema educacional, tanto com o objetivo de tornar o sistema regular mais democrático e plural, quanto de tornar o sistema de Educação Especial mais eficiente. De acordo com Sanchez (2005, p. 8),

A proposta do REI é clara: todos os alunos, sem exceção, devem estar escolarizados na classe de ensino regular, e receber uma educação eficaz nessas classes. As separações por causa da língua, do gênero, ou do grupo étnico minoritário deveriam ser mínimas e requerer reflexões. O REI defende a necessidade de reformar a educação geral e especial para que se constitua como um recurso de maior alcance para todos os alunos.

Embora houvesse iniciativas que buscavam estabelecer novos paradigmas para a Educação Inclusiva, estas estavam relacionadas ao âmbito da Educação Especial e, portanto, em um sistema educacional separado do ensino regular. A proposta do *REI* e de outros movimentos, como na Espanha, no Brasil e em outros países, buscava estabelecer a necessidade de uma unificação. Assim, pode-se observar, por exemplo, escolas especiais separadas do ensino regular, como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e as Pestalozzi, entre outros, que ao contrário de um processo de inclusão desse grupo, acabou por promover uma espécie de segregação e separação desses indivíduos dos demais.

Com a evolução das discussões sobre direitos humanos e o reconhecimento das limitações do modelo integrativo, o conceito de “inclusão” ganha força a partir dos anos 90. Este novo paradigma rompe com a lógica segregacionista e integrativa e propõe uma reestruturação do sistema educacional para acolher todas as diferenças e diversidades. A inclusão pressupõe que todas as crianças e jovens, independente de suas características pessoais, culturais ou socioeconômicas, têm direito à educação de qualidade no mesmo ambiente, com os mesmos recursos e oportunidades (Cabral, 2017; Leonardo et al., 2009).

Embora a Declaração de Salamanca, conforme observado anteriormente, tenha sido de extrema importância para estabelecer uma perspectiva em que a Educação Inclusiva alcance o

status de direito humano, também existem outras importantes convenções, que se reúnem em torno da temática da Educação Inclusiva como política pública internacional.

Assim, pode-se mencionar, por exemplo: a Convenção sobre os Direitos da Criança, realizada em Nova York em 1989; a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990; e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, realizado em 2000. Conforme demonstrado por Camargo (2017), apesar destas convenções serem importantes para a elaboração de uma estratégia global em relação à Educação Inclusiva, constata-se que a Convenção de Salamanca, realizada em 1994, estabelece novas diretrizes e perspectivas acerca da Educação Inclusiva como um processo que dialoga intrinsecamente com aspectos físicos, materiais e pedagógicos, colocando a inclusão como um direito fundamental.

No Brasil, este processo de mudança de paradigma foi respaldado pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15). Essas legislações estabeleceram a Educação Inclusiva como um direito de todos e dever do Estado, bem como a necessidade de adaptações curriculares, formação de professores e professoras e a garantia de recursos e suportes necessários (Moura & Tamboril, 2018).

Todas essas mudanças também têm sido refletidas no Ensino Superior, com um aumento significativo na admissão de estudantes com necessidades educacionais especiais IES desde o início do século XXI. Essas transformações têm sido impulsionadas por legislações como a Lei nº 12.711/2012, que reserva vagas para estudantes com deficiência, bem como pelo aumento da conscientização sobre a importância da inclusão e diversidade no ambiente acadêmico. Contudo, as IES, como uma instituição historicamente elitista e excludente, enfrentam desafios únicos na implementação de uma Educação Inclusiva, que vão desde a acessibilidade física e digital até a adaptação curricular e o treinamento de professores(as) (Sombreira, 2020).

Portanto, a evolução do conceito de Educação Inclusiva ilustra uma história de luta pelos direitos humanos e respeito à diversidade. Embora, existam desafios significativos a serem superados, principalmente no que diz respeito à implementação eficaz das políticas de inclusão, a trajetória do conceito nos permite vislumbrar um futuro educacional cada vez mais inclusivo e equitativo (Mancebo, 2002; Souza, 2009).

Desse modo, a equidade envolve a distribuição de recursos, meios de acesso e benefícios de maneira justa, levando em consideração as necessidades individuais, contextos sociais, econômicos e culturais. Esse conceito é aplicado em contextos como educação, saúde, justiça social e políticas públicas, buscando reduzir as disparidades e promover condições

mais justas para todos os indivíduos de uma mesma sociedade.

Na prática, o conceito de equidade se traduz em políticas públicas que visam adaptar os recursos e serviços às necessidades específicas de diferentes grupos da população. Por exemplo, na educação, isso pode significar a alocação de mais recursos para escolas em áreas carentes ou o desenvolvimento de programas de apoio para estudantes com deficiências. Na saúde, a equidade pode se manifestar através de políticas que ampliem o acesso a serviços de saúde para populações vulneráveis, como moradores de áreas rurais ou pessoas de baixa renda. Ao ajustar a distribuição de oportunidades e recursos com base nas desigualdades estruturais, o governo busca garantir que todos tenham condições justas de alcançar seus potenciais, promovendo, assim, uma sociedade mais equilibrada e inclusiva.

2.2 Políticas de Educação Inclusiva no Ensino Superior Brasileiro

As Políticas de Educação Inclusiva no Ensino Superior no Brasil surgem como um reflexo da luta por uma sociedade mais igualitária, que respeita a diversidade e garante o acesso e permanência de todos à educação de qualidade. O contexto brasileiro traz um histórico de esforços, para garantir uma educação superior mais inclusiva, que se materializa por meio de políticas e leis específicas, apesar dos desafios ainda presentes (Cabral, 2017).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 constituiu um marco fundamental para a efetivação do direito à educação, inclusive para aqueles com necessidades educacionais especiais. O texto constitucional assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, evidenciando a importância de uma educação inclusiva.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) trouxe um avanço significativo, ao prever a oferta de educação especial desde a educação infantil até o ensino superior (Franco & Gomes, 2020).

Além disso, a Lei nº 12.711/2012 representou um passo crucial para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. Ela determina que as universidades federais e institutos federais de ensino superior reservem vagas para estudantes vindos de escolas públicas, estudantes de baixa renda, estudantes com deficiência e estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Esse marco legal demonstra o esforço em garantir a democratização do acesso ao Ensino Superior, especialmente para grupos historicamente marginalizados (Moura & Tamboril, 2018).

Contudo, apesar dos avanços, persistem desafios e lacunas nas políticas de inclusão no Ensino Superior. Questões como a falta de infraestrutura física adequada nas universidades, e

a necessidade de formação docente voltada para a educação inclusiva ainda constituem obstáculos para a plena implementação da inclusão (Duarte et al., 2013). Ademais, os métodos pedagógicos clássicos, como provas, aulas expositivas, entre outros, adotados muitas vezes não contemplam a diversidade dos estudantes, o que dificulta a aprendizagem e a permanência desses alunos no Ensino Superior (Dazzani, 2010).

Desse modo, observa-se que embora a Lei nº 12.711/2012 tenha ampliado o acesso ao Ensino Superior para grupos historicamente marginalizados, é necessário que as políticas públicas avancem também no campo da permanência e da qualidade da educação inclusiva. A simples reserva de vagas não é suficiente para garantir que esses estudantes concluam seus cursos com sucesso. Nesse sentido, para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível que as universidades invistam em infraestrutura acessível, como salas de aula adaptadas, tecnologias assistivas e serviços de apoio psicopedagógico.

Além disso, verifica-se que a formação continuada dos docentes deve ser uma prioridade, visando capacitá-los para lidar com as diferentes demandas desses estudantes. Políticas que incentivem a adoção de metodologias pedagógicas mais flexíveis e inovadoras, como o ensino híbrido, metodologias ativas e avaliações diversificadas, são essenciais para que o ambiente acadêmico contemple a pluralidade e contribua para a permanência e sucesso desses estudantes. Portanto, a inclusão no Ensino Superior deve ser vista como um processo contínuo, que vai além do acesso e demanda a construção de espaços de aprendizagem que favoreçam a equidade.

De acordo com Sawaia (2002), é necessário considerar que as políticas de inclusão devem ser acompanhadas de ações que promovam a emancipação dos sujeitos, de modo que eles possam ser efetivamente participantes e protagonistas de seus processos educacionais. Nessa linha, a autora propõe a necessidade de pensar a inclusão para além das políticas de acesso, incorporando a dimensão ético-política de transformação social e construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante disso, pode-se observar a partir do Quadro 1, um conjunto de legislações que preveem a educação inclusiva e que consubstanciam essa perspectiva de ações afirmativas no ensino superior ao longo do processo histórico.

Quadro 1: Legislações e políticas públicas de ações afirmativas no âmbito educacional

Ano	Legislação/Evento	Descrição
1994	Declaração de Salamanca	Influência internacional que promove a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares.

1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes para a educação nacional, incluindo princípios de inclusão educacional em todas as etapas e modalidades.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Esta resolução é um documento importante que orienta a organização e oferta da educação especial dentro do contexto da educação básica brasileira, garantindo que alunos com necessidades educacionais especiais recebam apoio adequado em um ambiente inclusivo.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Esta política foi um marco importante, pois reiterou a necessidade de transformação dos sistemas educacionais para atender todos os alunos, incentivando práticas inclusivas em todas as modalidades de ensino, incluindo o superior.
2012	(Lei nº 12.711)	Reserva vagas nas instituições federais de ensino superior para estudantes de escolas públicas, incluindo cotas específicas para pessoas com deficiência.
2015	Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146	Reforça e amplia os direitos das pessoas com deficiência, assegurando direitos educacionais e promovendo a inclusão no sistema educacional.
2016	Lei nº 13.409	Amplia a Lei nº 12.711 para assegurar explicitamente a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior, aumentando a abrangência das políticas de inclusão.

Portanto, a trajetória das políticas de educação inclusiva nas IES brasileiras revela um progresso significativo, porém ainda desafiador. É preciso aprimorar continuamente as práticas pedagógicas, a formação docente e a infraestrutura das universidades, visando à construção de um ambiente universitário verdadeiramente inclusivo.

A Educação Inclusiva tem feito progressos consideráveis ao longo dos anos, com uma crescente compreensão dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, aprimoramento de práticas pedagógicas e desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas (Franco & Gomes, 2020). Contudo, como já mencionado, ainda há muitos desafios a serem enfrentados e superados.

Em termos de avanços, é possível constatar um número maior de estudantes com

necessidades educacionais especiais ingressando no Ensino Superior, o que é uma evidência clara de que as políticas inclusivas têm tido efeito no acesso às IES (Cabral, 2017). No entanto, ainda existem limitações significativas, particularmente em termos de garantir a permanência e o sucesso desses estudantes no Ensino Superior (Duarte et al., 2013).

As novas demandas e desafios para a Educação Inclusiva nas IES são múltiplas e complexas. As instituições de ensino devem enfrentar a necessidade de adaptação dos currículos e dos métodos de ensino para atender a diversidade dos estudantes, com a inclusão de novas temáticas que abordem diversos grupos sociais. Além disso, é preciso lidar com questões como o preconceito e a discriminação, tanto no ambiente acadêmico quanto na sociedade em geral, que podem dificultar a plena inclusão desses estudantes (Gonzales, 1984).

Propostas para o aprimoramento da Educação Inclusiva no Ensino Superior envolvem a continuação e intensificação dos esforços já em andamento. É preciso continuar a fortalecer as políticas de inclusão, com ênfase tanto no acesso quanto na permanência dos estudantes nesse nível de ensino, bem como garantir que os currículos e métodos de ensino sejam verdadeiramente inclusivos (Dazzani, 2010). Para tanto, a participação ativa dos próprios estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como de seus familiares, na formulação e implementação de políticas e práticas inclusivas, é de fundamental importância.

Além disso, é crucial a formação de professores(as) para a Educação Inclusiva, garantindo que tenham o conhecimento e as habilidades necessárias para atender às necessidades de todos os estudantes (Leonardo, et al. 2009). Nesse contexto, o investimento público nessa formação torna-se demasiadamente importante. Também é preciso que o Estado invista em pesquisas que possam contribuir para a identificação e superação dos desafios que ainda persistem na Educação Inclusiva no Ensino Superior.

Ações mais abrangentes ainda são necessárias para assegurar uma Educação Superior, a qual de fato seja inclusiva. Nesse sentido, Franco e Gomes (2020) propõem que as políticas de inclusão sejam ampliadas, com ênfase na permanência dos estudantes nas IES, e não somente no acesso. Tanto o acesso como a permanência precisam ser discutidos e assegurados constantemente. E para que esses direitos continuem sempre em aprimoramento e evolução, a participação ativa dos próprios estudantes com necessidades educacionais especiais na elaboração e implementação de políticas e práticas inclusivas se faz imprescindível.

Portanto, ainda que avanços significativos tenham sido alcançados, o desafio da Educação Inclusiva no Ensino Superior demanda a continuidade dos esforços, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e comprometida com a diversidade e a equidade. Dessa forma, poderá se tornar um espaço de desenvolvimento pleno e igualitário para todos os estudantes,

além de estabelecer um processo de justiça social.

Desse modo, o objetivo da justiça social é criar uma sociedade onde as diferenças de classe, gênero, raça, etnia, orientação sexual e outras não resultem em desvantagens ou discriminação, promovendo assim um ambiente de igualdade e inclusão para todos os indivíduos.

Por outro lado, pode-se observar a expansão dos Núcleos de Acessibilidade nas IES, desempenham um papel crucial na trajetória contínua da Educação Inclusiva no Ensino Superior. À medida que se observa o progresso significativo ao longo dos anos, com um aumento no número de estudantes com necessidades educacionais especiais ingressando nas Instituições de Ensino Superior, é fundamental reconhecer a importância de estruturas específicas que garantam uma inclusão efetiva e abrangente.

Os Núcleos de Acessibilidade representam uma resposta prática e direcionada aos desafios enfrentados pelos estudantes com necessidades educacionais especiais. Esses núcleos desempenham um papel estratégico na adaptação dos currículos e métodos de ensino, proporcionando suporte personalizado para atender à diversidade dos estudantes. Além disso, promovem a conscientização sobre questões relacionadas à inclusão, preconceito e discriminação, tanto dentro do ambiente acadêmico quanto na sociedade em geral.

Ainda mais, os Núcleos de Acessibilidade podem atuar como mediadores entre os estudantes, professores(as) e a administração das IES. Promovendo um ambiente de colaboração e compreensão mútua. A participação ativa dos próprios estudantes com necessidades educacionais especiais e de seus familiares na elaboração e implementação de políticas e práticas inclusivas é, portanto, facilitada e fortalecida.

Neste capítulo foi discutido o papel fundamental que as políticas públicas desempenham na promoção da Educação Inclusiva, desde a garantia do acesso ao Ensino Superior até a implementação de estratégias que garantam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. No entanto, ainda é necessário fortalecer essas políticas, especialmente no que se refere à formação de professores(as), infraestrutura e práticas pedagógicas.

A análise histórica revela como a Educação Inclusiva evoluiu de um modelo segregacionista e assistencialista para um mais abrangente, refletindo as lutas contínuas pela igualdade de direitos e pelo respeito à diversidade. No entanto, é evidente que este progresso foi desigual e que ainda há muito a ser feito para garantir a inclusão efetiva de todos os estudantes.

As perspectivas e desafios futuros para a Educação Inclusiva no Brasil são claramente

definidos no capítulo. Embora se reconheça que progressos significativos têm sido feitos, os obstáculos restantes – tais como a falta de recursos, a necessidade de formação adicional para os educadores e a necessidade de pesquisa mais aprofundada – sugerem que o caminho para a inclusão plena ainda é longo.

Capítulo III – Percurso Metodológico

3.1 Revisão sistemática de literatura

Diante do exposto, o presente trabalho recorre a instrumentos quantitativos e qualitativos, buscando apresentar uma discussão sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes com necessidades educativas especiais nas IES. Dessa forma, utiliza-se da revisão sistêmica, que é definida segundo Galvão e Pereira (2014, p. 183) como:

As revisões sistemáticas são consideradas estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados. Entende-se por estudos primários os artigos científicos que relatam os resultados de pesquisa em randomizados. No entanto, há número crescente de revisões preparadas com base em investigações observacionais, como as de coorte, de caso-controle, transversal, série e relato de casos. Outros delineamentos utilizados são os estudos de avaliação econômica e os qualitativos. Quando se verifica que os estudos primários incluídos em revisão sistemática seguem procedimentos homogêneos, os seus resultados são combinados, utilizando-se técnicas de metanálise.

A Revisão Sistemática de literatura possibilita aos pesquisadores observarem as dinâmicas nas quais o objeto de pesquisa estabelece a partir de suas múltiplas interações. Dessa maneira, destaca-se que na revisão sistêmica existe a possibilidade da mesma se estabelecer através de uma lógica narrativa ou com meta-síntese. Ambos os formatos exigem um conjunto de análise da produção científica como forma de testar hipóteses (Galvão & Ricarte, 2019).

A abordagem da Revisão Sistemática da Literatura representa um avanço em relação à revisão bibliográfica convencional, incorporando estágios e critérios rigorosos para garantir a qualidade e a reprodutibilidade dos documentos obtidos. Briner e Denyer (2012) descrevem cinco fases essenciais nesse processo: 1) planejamento da revisão; 2) localização de estudos pertinentes; 3) avaliação das contribuições; 4) análise e síntese das informações; e 5) produção de relatórios das “melhores evidências”.

Desse modo, pode-se observar que o processo de revisão sistemática de literatura, delineado em cinco fases essenciais, envolve: (1) *Planejamento*, onde são definidos os objetivos, perguntas de pesquisa e métodos que serão empregados na revisão; (2) *Localização de Estudos*, que consiste na busca sistemática por estudos relevantes em diversas bases de

dados; (3) *Avaliação de Contribuições*, fase na qual os estudos encontrados são rigorosamente avaliados com base em critérios pré-definidos; (4) *Análise e Síntese de Informações*, onde ocorre a integração e interpretação das informações coletadas; e (5) *Produção de Relatórios das 'Melhores Evidências'*, onde as descobertas mais relevantes são compiladas e apresentadas. A seleção dos estudos, baseada em critérios pré-definidos, amplia o espectro de resultados relevantes, ultrapassando a análise restrita a alguns artigos.

A seleção dos estudos é realizada com base nos critérios previamente definidos no protocolo, garantindo que a busca não seja influenciada pelos resultados encontrados. De acordo com Sampaio e Mancini (2007), essa abordagem abrange um espectro mais amplo de resultados relevantes, ultrapassando a análise restrita a alguns artigos.

Conforme Sampaio e Mancini (2007), a Revisão Sistemática da Literatura é meticulosamente planejada para ser metódica, explícita e passível de reprodução, possibilitando auditoria, continuidade e reutilização da pesquisa quando necessário.

3.2 Procedimentos de Pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio da revisão bibliográfica sistemática, a fim de delinear um escopo das produções textuais sobre a temática. Os documentos e os arquivos serão fontes secundárias de pesquisa. As informações coletadas tem como objetivo responder a pergunta de pesquisa e por meio dos artigos que tratem a percepção dos alunos compreender como se situa a temática inclusão no ensino superior. Como instrumento essencial para a realização do processo de revisão sistemática proposto neste estudo, utilizou-se o programa *StArt*, desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LAPES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O *StArt* é dividido em três módulos principais: *planejamento*, que engloba o protocolo de busca; *execução*, que abarca as fases de inclusão e seleção dos estudos, assim como a extração de dados; e *sumarização*, onde são registrados os desfechos finais da revisão sistemática. Esta ferramenta facilita e dá suporte ao planejamento, à condução e à análise conclusiva de uma revisão sistemática, independentemente do tema ou campo de pesquisa, conferindo maior agilidade, precisão e capacidade de replicação (Sampaio & Mancini, 2007).

O *software* auxilia em todos os passos anteriormente mencionados e, ainda, facilita a geração de vários relatórios que ajudam a descrever o estado atual do tema pesquisado. A elaboração do protocolo de busca, essencial para uma revisão sistemática, foi apoiada por uma análise exploratória do tema. Essa análise preliminar da literatura científica sobre métodos de

revisão sistemática permitiu identificar as palavras-chave relevantes e formular a questão de pesquisa central.

A seguir, procedeu-se ao preenchimento do protocolo, que orientou o processo de busca, seleção e extração de dados. Dentre esses campos, quatro merecem destaque por sua importância no processo: 1) as bases de dados consultadas; 2) as palavras-chave utilizadas no processo de busca; 3) os critérios para decidir a inclusão ou não de um artigo na revisão sistemática; e 4) os dados extraídos dos documentos selecionados.

3.2.1 Strings de busca

As bases de dados utilizadas nas buscas foram a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e o Portal de Periódicos da CAPES. As “strings de busca” são fundamentais em uma revisão sistemática, consistindo em combinações de palavras-chave e termos específicos utilizados para localizar estudos relevantes nestas plataformas. Cada base de dados pode necessitar de abordagens diferentes devido às suas particularidades na forma de pesquisa, como diferenças na sintaxe ou nos filtros disponíveis. Isso exige que os pesquisadores ajustem suas estratégias para maximizar a eficácia das buscas.

As estratégias de busca utilizadas variaram pela especificidade de cada uma das bases selecionadas:

Quadro 2 – Temos de Busca

Base de dados	String Adaptada/Utilizada
SciELO	<i>(Special Educational Needs OR Diverse learning needs) OR inclusive education AND Accessibility AND (Higher education OR university teaching)</i>
LILACS	<i>(Special Educational Needs OR Diverse learning needs) OR inclusive education AND (“learning difficulties“ OR “educational challenges“) AND (“Higher education” OR “university teaching”)</i>
CAPES	<i>(Special Educational Needs OR Diverse learning needs) OR inclusive education AND (“learning difficulties“ OR “educational challenges“) AND (“Higher education” OR “university teaching”)</i>

3.2.2 Critérios de seleção de produções

Os *critérios de seleção das produções* foram artigos científicos publicados entre 2017 e 2022, escritos em Língua Portuguesa, em Língua Inglesa e em Língua Espanhola, cujos objetivos dialogam com o presente trabalho.

Os Critérios de Inclusão dos estudos recuperados são apresentados no quadro 3:

Quadro 3 – Critérios de inclusão

Critério	Descrição do Critério de Inclusão
CI1	Serão incluídos trabalhos que utilizem pesquisas sobre alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no Ensino Superior.
CI2	Serão incluídos trabalhos publicados e disponíveis integralmente nas bases científicas buscadas.
CI3	Serão incluídos estudos que investigam a percepção dos alunos com necessidades educacionais especiais em relação às políticas de acesso e permanência na universidade.

3.2.3 Critérios de exclusão

Os *Critérios de Exclusão* dos estudos recuperados são apresentados no quadro 4:

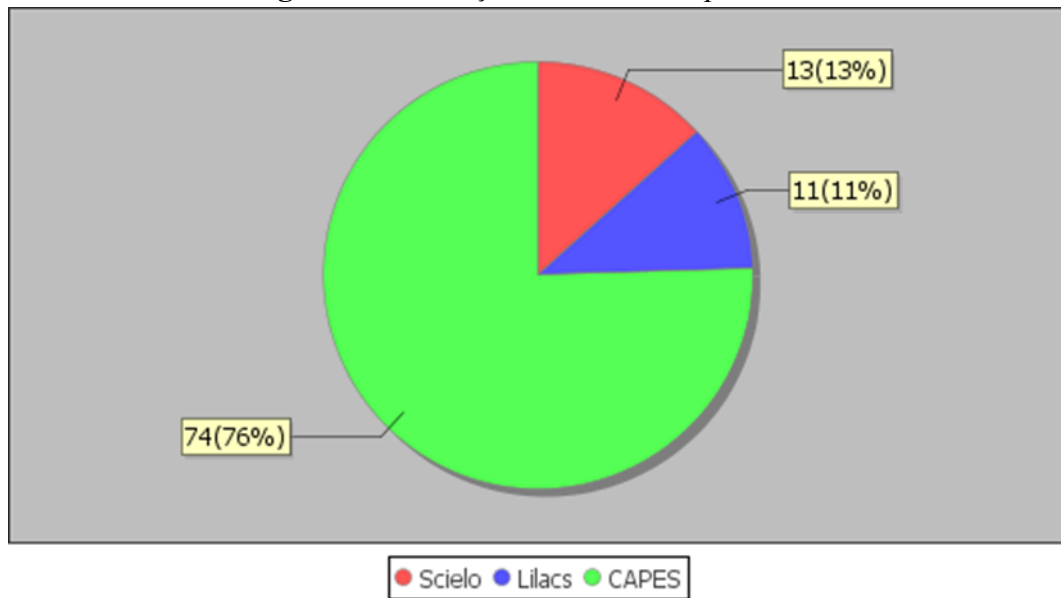
Quadro 4 – Critérios de exclusão

Critério	Descrição do Critério de Exclusão
CE1	Serão excluídos estudos que se concentram em estudantes sem necessidades educacionais especiais ou em outras etapas da educação que não a universidade.
CE2	Serão excluídos trabalhos que não apresentem resumo/abstract.

Após busca e refinamento dos resultados, iniciou-se a etapa de extração onde os documentos foram tabulados de acordo com os requisitos de extração supracitados.

3.2.4 Artigos selecionados

Nesse sentido, após a aplicação dos parâmetros e protocolos de pesquisa, observa-se a existência de 97 artigos selecionados. Desse modo, a Figura 1 apresenta a distribuição das produções encontradas e suas respectivas bases de dados.

Figura 1 – Produções encontradas pela StArt

Fonte: *StArt* (2023).

Conforme observado anteriormente, o levantamento retornou a 97 artigos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas 11 produções e excluídas 80. Cabe ressaltar que um dos artigos estava duplicado e foi identificado em ambas as bases de dados, *SciELO* e *Lilacs*. Dessa forma, a seleção final compreende 3 artigos provenientes da base de dados da *SciELO*, 7 da base da *Lilacs* e 1 da base da *CAPES*.

Na *Tabela 1* encontra-se a apresentação dos artigos selecionados, ordenados por ano de publicação, com seus respectivos títulos, autores, ano e fonte de publicação. Esses artigos oferecem uma visão detalhada sobre os esforços recentes na pesquisa acadêmica relacionados à inclusão e acessibilidade no Ensino Superior. E, também, cobrem uma variedade de tópicos, desde a docência *online* em tempos de pandemia, até práticas de ensino inclusivas em programas de formação de professores(as), passando por desafios específicos enfrentados por estudantes com deficiências em contextos educacionais diversos.

Tabela 1: Apresentação dos artigos selecionados com título, autores, ano e fonte de publicação.

N	Título do Artigo	Autores	Ano	Base de Dados
1	Insights from training a blind student in biological sciences /Insights da formação de um aluno cego em ciências biológicas	Tekane, R., & Potgieter, M.	2021	SciELO
2	Accesibilidad académica en la Educación Superior. Docencia en línea en contexto de pandemia por COVID19 / Acessibilidade acadêmica no Ensino Superior. Ensino online no contexto da pandemia de COVID19	Viano, Hugo, Zúñiga, Mariela, & Rosas, Maria V.	2021	SciELO
3	Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas / Ensino Superior Inclusivo: Um Desafio para as Práticas Pedagógicas	Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., & Ortiz-Guzmán, L	2017	SciELO
4	Escolarização de Pessoas com Paralisia Cerebral: uma Revisão Sistemática na Literatura Nacional	Pinto, M. M., Gonzaga, M. V., & Lourenço, G. F.	2022	Lilacs

5	Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: revisão integrativa	Mazera, M.S., Schneider, D.G., e Padilha, M.I.	2021	Lilacs
6	A (In)Visibilidade de Pessoas com Deficiência Visual nas Ciências Exatas e Naturais: Percepções e Perspectivas	Bonfim, C. S., Mól, G. de S., & Pinheiro, B. C. S.	2021	Lilacs
7	Student and Faculty Perspectives of Inclusive Teaching Practices in Teacher Training Degree Programs / Perspectivas de alunos e professores sobre práticas de ensino inclusivas em programas de graduação de formação de professores	Sandoval, M., Márquez Vázquez, C., Simon, C., & Sandigo, A. M.	2020	Lilacs
8	Ensino inclusivo em um curso de educação física: análise das adaptações pedagógicas para o estudante cego na educação superior	Santos, R. C. dos, Mesquita, B. A. M. de R., Favoretto, C. C. R., Evangelista, K. C. M., Dalla Déa, V. P. B., & Dalla Déa, V. H. S.	2020	Lilacs

9	Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso / Avaliação das necessidades de apoio em estudantes universitários com diversidade físico-funcional: um estudo de caso	Domínguez Quiroz, K. P., Alvis Orozco, Y. P., & Sahagún-Navarro, M.	2020	Lilacs
10	Docencia universitaria y estudiantes con discapacidad: Cuestiones sobre accesibilidad y adaptación en el estudio/ Docência Universitária e Estudantes com Deficiência: Questões de Acessibilidade e Adaptação no Estudo	Luque Parra, D. J., Luque Rojas, M. J., Elósegui Bandera, E., Casquero Arjona, D., & Ilizástigui del Portal, L. M.	2019	Lilacs
11	Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs / Quais alunos precisam mais de acomodações e até que ponto	Yngve, M., Lidström, H., Ekbladh, E., & Hemmingsson, H.	2018	Capes

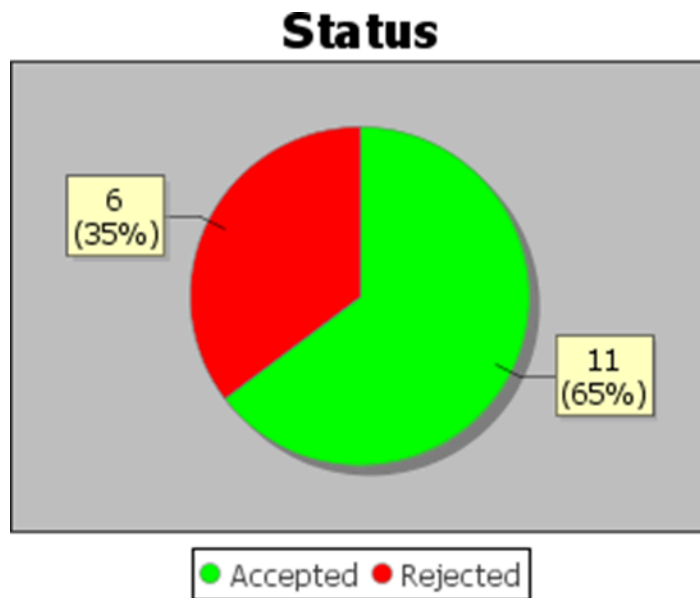
	<p>suas necessidades são atendidas pela escola secundária regular?</p> <p>Um estudo transversal entre alunos com necessidades educacionais especiais</p>			
12	<p>Students' voices about the extra educational support they receive in regular education/ Vozes dos alunos sobre o apoio educacional extra que recebem no ensino regular</p>	Boer, A., & Kuijper, S.	2020	Capes
13	<p>Students negotiating the borders between general and special education classes: an ethnographic and participatory research study/ Alunos negociando as fronteiras entre as classes de educação geral e especial: uma pesquisa etnográfica e participativa</p>	Riitaoja, A.-L., Helakorpi, J., & Holm, G.	2019	Capes
14	<p>Fostering school connectedness online for students with special educational needs: Inclusive education in Australia during the COVID-19 pandemic/Promovendo a</p>	Page, A., Charteris, J., Anderson, J., & Boyle, C.	2021	Capes

	conexão escolar online para alunos com necessidades educacionais especiais: educação inclusiva na Austrália durante a pandemia COVID-19			
15	What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education/O que se entende por inclusão? Sobre os efeitos de diferentes definições nas atitudes em relação à educação inclusiva	Mireille Krischler, Justin J. W. Powell & Ineke M. Pit-Ten Cate	2019	Capes
16	Introduction to Special Issue on Universal Design for Inclusive Pedagogy and a Future Research Agenda/Introdução à Edição Especial sobre Design Universal para Pedagogia Inclusiva e uma Agenda de Pesquisa Futura	Arendale, D. R.	2018	Capes
17	Individual-Centred Approaches to Accessibility in STEM Education/Abordagens centradas no indivíduo para acessibilidade na educação STEM	Davey, T., Salazar Lucas, J. V., & Davenport, R.	2021	Capes

3.2.5 Extração das informações

Após a seleção dos estudos primários, a etapa subsequente dedica-se à *Extração de Informações*. Durante essa fase, os estudos foram submetidos a uma análise minuciosa para a obtenção de dados relevantes. Os critérios para a extração foram aplicados, considerando aspectos como: a) a investigação da percepção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE; b) a referência a políticas de acesso e permanência; c) a consideração da pesquisa no contexto do Ensino Superior. Dos 17 estudos inicialmente selecionados, 06 foram extraídos após essa avaliação, conforme observado na Figura 2.

Figura 2 – Extração das Informações



Fonte: *StArt* (2023).

Na Tabela 2, foram excluídos 6 artigos em conformidade com o critério que restringe as pesquisas ao contexto do Ensino Superior em oposição ao ensino regular, a saber:

Tabela 2: Artigos excluídos na fase de extração com base no critério de pesquisa centrada em alunos com deficiência no Ensino Superior, conforme especificado nos Critérios de Inclusão e Exclusão.

N	Título do Artigo	Autores	Ano	Base de Dados
4	Escolarização de Pessoas com Paralisia Cerebral: uma Revisão Sistemática na Literatura Nacional	Pinto, M. M., Gonzaga, M. V., & Lourenço, G. F.	2022	Lilacs
11	Quais alunos precisam mais de acomodações e até que ponto suas necessidades são atendidas pelo ensino médio regular? Um estudo transversal entre alunos com necessidades educacionais especiais	Yngve, M., Lidström, H., Ekbladh, E., & Hemmingsson, H.	2018	Capes
12	As vozes dos alunos sobre o apoio educacional adicional que recebem na educação regular	Boer, A., & Kuijper, S.	2020	Capes
13	Alunos negociando as fronteiras entre as classes de educação geral e especial: um estudo etnográfico e de pesquisa participativa	Riitaoja, A.-L., Helakorpi, J., & Holm, G.	2019	Capes

14	Promovendo a conexão escolar on-line para alunos com necessidades educacionais especiais: Educação inclusiva na Austrália durante a pandemia da COVID-19	Page, A., Charteris, J., Anderson, J., & Boyle, C.	2021	Capes
15	O que se entende por inclusão? Sobre os efeitos de diferentes definições nas atitudes em relação à educação inclusiva	Mireille Krischler, Justin J. W. Powell & Ineke M. Pit-Ten Cate	2019	Capes

Com base nos artigos selecionados na fase de extração, apresenta-se um breve resumo dos aspectos fundamentais abordados, considerando os critérios de extração:

3.2.5.1 Insights from training a blind student in biological sciences/ insights da formação de um aluno cego em ciências biológicas/ Insights sobre o treinamento de um aluno cego em ciências biológicas

O estudo realizado por Tekane e Potgieter (2021) explora um caso detalhado de um estudante cego em um curso de ciências biológicas, ilustrando a implementação de estratégias de ensino adaptativas no ensino superior. A análise foca na experiência do aluno, evidenciando os desafios encontrados e as intervenções bem-sucedidas que facilitaram seu acesso e sucesso acadêmico. Destaca-se a importância de políticas robustas de acessibilidade e inclusão, que são essenciais para apoiar estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O artigo discute também o papel crucial das unidades de suporte nas universidades e o engajamento de professores(as) e tutores no processo de ensino adaptativo, destacando a necessidade de métodos educacionais que sejam tanto inclusivos quanto flexíveis para atender às diversas necessidades dos alunos.

3.2.5.2 Accesibilidad académica en la educación superior. Docencia en línea en contexto de pandemia por COVID19/ Acessibilidade acadêmica no ensino superior. Ensino online no contexto da pandemia de COVID-19

O artigo de Viano, Zúñiga e Rosas (2021) investiga a acessibilidade acadêmica no ensino superior, especialmente no contexto de ensino online durante a pandemia de COVID-19. O estudo foca nas percepções de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e examina como as mudanças abruptas para o ensino online afetaram seu acesso e permanência educacional. Os autores discutem as políticas e práticas implementadas para assegurar a inclusão desses alunos, destacando a importância de adaptações curriculares e tecnológicas que apoiem suas necessidades específicas.

3.2.5.3 Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas/ Educação superior inclusiva: um desafio para as práticas pedagógicas

O artigo de Zárate-Rueda, Díaz-Orozco e Ortiz-Guzmán (2017) intitulado "Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas" aborda a inclusão no ensino superior e os desafios associados à adaptação das práticas pedagógicas para atender estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O estudo foca na percepção desses alunos sobre as políticas e práticas de acesso e permanência, destacando a necessidade crítica de reformas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva. Os autores analisam como as instituições podem melhorar suas estratégias para garantir não apenas o acesso físico, mas também a inclusão efetiva no ambiente acadêmico. Este trabalho também discute o papel essencial das políticas educacionais e da formação docente na facilitação deste processo, sublinhando que a educação inclusiva representa um desafio significativo que exige comprometimento e inovação contínuos por parte das universidades.

3.2.5.4 Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: revisão integrativa

O artigo "Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: revisão integrativa" de Mazera, Schneider e Padilha (2021), publicado na Revista de Enfermagem da UERJ, oferece uma análise compreensiva das políticas de acesso, acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência no contexto do ensino superior. A pesquisa integra várias fontes para investigar como as políticas educacionais atuais estão alinhadas com as necessidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O estudo destaca a importância de políticas eficazes que não só garantam o acesso físico e

material aos estudantes, mas também promovam sua permanência e sucesso acadêmico.

3.2.5.5 A (in)visibilidade de pessoas com deficiência visual nas ciências exatas e naturais: percepções e perspectivas

O artigo de Bonfim, Mól e Pinheiro (2021), publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, explora as percepções e experiências de estudantes com deficiência visual no contexto do Ensino Superior, especialmente nas áreas de ciências exatas e naturais. A pesquisa foca em como esses alunos percebem sua inclusão e quais são os principais desafios enfrentados, como a falta de materiais didáticos adaptados e a necessidade de maior suporte tecnológico e humano.

3.2.5.6 Student and faculty perspectives of inclusive teaching practices in teacher training degree programs/perspectivas de alunos e professores(as) de práticas de ensino inclusivas em programas de formação de professores(as)

O estudo de Sandoval, Márquez Vázquez, Simon e Sandigo (2020) abordou as percepções de alunos com necessidades educacionais especiais em relação às práticas instrucionais inclusivas em programas de formação de professores(as). Quanto à pesquisa no ensino, o foco principal estava nas práticas instrucionais inclusivas em programas de formação de professores(as) no ensino superior. O estudo envolveu a participação de 653 estudantes universitários e 35 professores(as) em três universidades diferentes (duas na Espanha e uma nos EUA), buscando compreender as diferenças de percepção entre docentes e discentes em relação a práticas instrucionais inclusivas.

3.2.5.7 Ensino inclusivo em um curso de educação física: análise das adaptações pedagógicas para o estudante cego na educação superior

O artigo de Santos et al. (2020), publicado na revista Pensar a Prática, investiga a implementação de estratégias de ensino inclusivas para um estudante cego em um curso de Educação Física. A pesquisa foca na eficácia das adaptações pedagógicas realizadas e examina a percepção do estudante com necessidades educacionais especiais sobre essas mudanças, destacando a relevância de políticas eficientes de acesso e permanência no ensino superior. O estudo reforça a importância de práticas inclusivas que não apenas facilitam o acesso físico, mas também promovem uma participação equitativa e efetiva de todos os estudantes no ambiente educacional.

3.2.5.8 Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso / Avaliação das necessidades de apoio em universitários com diversidade funcional de origem física: um estudo de caso

O estudo de Domínguez Quiroz, Alvis Orozco e Sahagún-Navarro (2020), publicado na Revista Colombiana de Ciências Sociais, analisa as necessidades de apoio de estudantes universitários com deficiências físicas, avaliando como essas necessidades são percebidas pelos alunos e como as políticas de acesso e permanência no ensino superior estão sendo implementadas. O estudo destaca a discrepância entre as políticas de inclusão existentes e a eficácia de sua aplicação prática, sugerindo a necessidade de ajustes contínuos para garantir que o suporte oferecido atenda efetivamente às necessidades desses alunos.

3.2.5.9 Docencia universitaria y estudiantes con discapacidad: cuestiones sobre accesibilidad y adaptación en el estudio / Docência universitária e alunos com deficiência: questões sobre acessibilidade e adaptação no estudo

O artigo de Luque et al. (2019) discute a importância da acessibilidade e adaptação para estudantes com deficiência no ambiente universitário. A pesquisa enfatiza a necessidade de recursos adequados para garantir igualdade de oportunidades. A percepção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), as políticas de acesso e permanência, e a necessidade de adaptações no Ensino Superior são aspectos chave discutidos no artigo. A formação acadêmica e docente, juntamente com a atitude e sensibilidade, são vistas como fundamentais para um professor comprometido com as necessidades formativas de seus alunos. O artigo também destaca a importância do design universal de instrução e das adaptações curriculares para atender às necessidades dos alunos com deficiência

3.2.5.10 Introduction to special issue on universal design for inclusive pedagogy and a future research agenda / Introdução ao tema especial sobre desenho universal para a pedagogia inclusiva e uma agenda de pesquisa do futuro

Arendale (2018) destaca a relevância do design universal na promoção de uma pedagogia inclusiva no contexto do ensino superior. O autor explora como a implementação de práticas inclusivas pode melhorar as políticas de acesso e retenção, beneficiando todos os alunos, com ênfase especial naqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Além disso, Arendale propõe uma futura linha de pesquisa para avaliar a efetividade e o impacto dessas práticas no desempenho acadêmico dos alunos. Este trabalho serve como prelúdio para uma edição especial dedicada à pedagogia inclusiva e ao design universal.

3.2.5.11 Individual-centred approaches to accessibility in stem education / Abordagens centradas no indivíduo para a acessibilidade na educação stem/

O artigo "Individual-Centred Approaches to Accessibility in STEM Education" de Davey, Salazar Luces e Davenport (2021) discute métodos focados no indivíduo para aumentar a acessibilidade na educação STEM para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Ele enfatiza a necessidade de adaptações personalizadas no ensino superior para assegurar que tais alunos não apenas ingressem, mas também tenham sucesso nos cursos de STEM. A pesquisa destaca a importância de revisar as práticas pedagógicas e as políticas de acesso para criar um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Capítulo IV – Discussão dos Resultados

Ao longo desta pesquisa, explorei as complexidades da Educação Inclusiva no Ensino Superior, considerando como as políticas públicas, a infraestrutura, e os suportes pedagógicos e psicológicos se entrelaçam para promover ou limitar o acesso e a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais. Inspirada por teóricos como Vygotsky, Baden Sawaia e Zoia Prestes, adotei a abordagem sócio-histórica como fio condutor para entender como os fenômenos sociais e culturais moldam as experiências desses estudantes, revelando que a inclusão transcende adaptações físicas ou tecnológicas, exigindo um olhar integrado para as dimensões sociais, emocionais e pedagógicas.

O percurso teórico apresentado nos capítulos anteriores sustentou que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), tal como formulada por Vygotsky e reinterpretada por Prestes, é central para compreender como a mediação social e a interação podem potencializar o aprendizado. Essa perspectiva aponta que a inclusão só se realiza plenamente quando oferece oportunidades que vão além do ingresso e da permanência, assegurando uma formação que prepare os estudantes para atuar de maneira autônoma e competente em diferentes esferas da vida. Ainda, a análise de Sawaia (2018) reforça que as barreiras enfrentadas por esses alunos são frequentemente invisibilizadas ou naturalizadas, o que dificulta tanto a problematização quanto a resolução efetiva dos desafios.

Os resultados aqui apresentados buscam articular essas discussões teóricas com os dados coletados, questionando como as políticas de inclusão têm sido implementadas e analisando suas limitações estruturais e culturais. Com base no que emergiu da pesquisa, reafirmo que o suporte pedagógico e psicológico aos professores e profissionais é essencial para que se sintam preparados e confiantes ao lidar com a diversidade de demandas que o contexto educacional inclusivo apresenta. Além disso, a centralidade atribuída à infraestrutura física e tecnológica nas políticas públicas muitas vezes obscurece a necessidade de investimentos em formação continuada, acolhimento afetivo e estratégias pedagógicas que considerem a multiplicidade de diferenças.

Este capítulo busca alinhar os resultados obtidos com a análise crítica da literatura apresentada, apontando que a inclusão, embora se manifeste em avanços significativos, ainda apresenta lacunas que exigem esforços integrados e contínuos. Essa reflexão evidencia que a inclusão não é um fim em si mesma, mas um processo dinâmico que demanda ações constantes, sustentadas por uma visão ampla e transformadora, capaz de promover mudanças efetivas no Ensino Superior brasileiro.

4.1 Desafios no Processo de Ensino - Aprendizagem

Os estudos analisados abordam questões críticas no processo de ensino-aprendizagem, destacando a necessidade de adaptação para tornar as disciplinas acessíveis. Essa tarefa é particularmente desafiadora devido à escassez de recursos e à limitação de fundos para suporte especializado. A importância de desenvolver currículos mais flexíveis é enfatizada, com o objetivo de oferecer múltiplas alternativas de acesso à aprendizagem que considerem as diversas realidades dos alunos.

Dentro deste contexto, a consideração das particularidades de cada aluno/aluna se mostra um tema recorrente. Um estudo realizado no Brasil com oito estudantes com deficiência visual, intitulado "*A Invisibilidade de Pessoas com Deficiência Visual nas Ciências Exatas e Naturais: Percepções e Perspectivas*", explora como a deficiência visual é experienciada. O estudo aponta a influência dos contextos social, psicológico e familiar no comportamento frente à deficiência, destacando que, embora possam ser identificadas características comuns, o desenvolvimento de cada aluno é único. (Bonfim, Mól & Pinheiro, 2021)

Além disso, um estudo similar na África do Sul, (Tekane & Potgieter, 2021) enfatiza a necessidade de envolvimento de todos os atores das instituições de Ensino Superior (IES) para efetivar a aprendizagem. Os autores e autoras mencionam o desenvolvimento de ferramentas e instrumentos adaptáveis de baixo custo, projetados especificamente para atender às necessidades dos alunos envolvidos no estudo. Isso destaca a importância de uma abordagem inclusiva e personalizada no Ensino Superior, que considere as necessidades individuais de cada aluno e ofereça suporte adequado para facilitar seu processo de aprendizagem.

Sandoval et al. (2020) enfatizam a importância de métodos de ensino eficazes para facilitar o processo de aprendizagem. Os autores destacam a necessidade fundamental dos educadores em entender detalhadamente não apenas a disposição dos alunos para aprender, mas também seus interesses e perfis de aprendizado, que incluem preferências, forças e desafios individuais. Na pesquisa realizada, 653 estudantes de três instituições de formação de professores(as), localizadas nos Estados Unidos e na Espanha, participaram de um questionário. Os resultados apontaram que muitos estudantes percebiam uma falta de engajamento significativo por parte dos professores(as), que frequentemente desconheciam até mesmo os nomes dos alunos. Esta lacuna na interação sugere uma negligência em

considerar informações pessoais importantes que impactam o desempenho acadêmico, bem como em reconhecer aspectos culturais que influenciam a participação dos alunos nas atividades da sala de aula.

Viano, H., Zúñiga, M., & Rosas, M. V. (2021) destacam que o conhecimento é fundamental na prática docente diária, servindo como base para o trabalho dos professores(as). No entanto, é na interação com os alunos que os educadores são desafiados a aplicar estratégias e recursos eficazes, que devem estar fundamentados em um sólido entendimento de pedagogia, didática, currículo e técnicas de comunicação. Essa base de conhecimento é especialmente crucial hoje em dia, dada a rapidez das mudanças sociais e tecnológicas, que exigem dos professores(as) uma contínua atualização e capacitação. Este contexto reforça a importância de uma formação docente que acompanhe as evoluções contemporâneas para atender às necessidades educacionais emergentes.

De acordo com Santos et al. (2020), Tekane e Potgieter (2021) e Bonfim, Mól e Pinheiro (2021), um desafio significativo no ensino para alunos cegos, especialmente em cursos de ciências naturais que dependem intensamente de conteúdos visuais, é a dificuldade dos professores(as) em ensinar conceitos abstratos sem o suporte de materiais didáticos táteis. Os autores destacam que esta barreira impede os alunos de compreender conceitos que são essenciais para o entendimento completo do currículo oferecido nessas disciplinas.

As pesquisas abordam diversos desafios enfrentados por estudantes cegos nas áreas de Ciências Exatas e Naturais, destacando não apenas a crença equivocada de que esses alunos são incapazes de aprender conteúdos científicos, mas também a ineficácia na comunicação entre professores(as) e alunos. Além disso, nota-se uma resistência por parte de alguns educadores em adaptar suas metodologias pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes, o que potencialmente conduz a práticas segregacionistas (Santos et al., 2020; Bonfim, Mól & Pinheiro, 2021). Essa resistência é parte de um problema mais amplo de capacitismo, que se reflete na dependência excessiva da visão para o ensino de conteúdos científicos e técnicos e na exclusão frequente de pessoas com deficiência visual de atividades práticas, como experimentos laboratoriais.

O capacitismo nas disciplinas científicas e técnicas revela uma preocupação profunda com a inclusão e a equidade na educação. A falta de reflexão crítica sobre essa dependência visual e a exclusão sistemática dos estudantes cegos de atividades laboratoriais evidenciam barreiras discriminatórias que não apenas limitam o acesso desses alunos a uma educação de qualidade, mas também impedem o desenvolvimento de uma comunidade científica diversa e inclusiva. A prática de excluir estudantes com deficiência visual de participações

fundamentais limita suas oportunidades de participação completa e contribuição equitativa, afetando adversamente tanto seu desenvolvimento acadêmico quanto profissional.

Além disso, a busca por uma educação verdadeiramente inclusiva exige que os sistemas educacionais reconheçam e valorizem a diversidade intrínseca de cada aluno, abrangendo fatores internos como gênero, língua, idade e raça, e externos como renda e contexto social. Esses fatores moldam diretamente o processo educativo e as interações dentro do ambiente escolar. Neste contexto, os educadores têm um papel crucial, pois devem estar preparados para desenvolver e implementar práticas pedagógicas que fomentem a inclusão e a equidade, superando barreiras físicas e atitudinais.

A eficácia da inclusão também deve ser avaliada por meio do tripé fundamental da educação: acesso, permanência e aprendizagem. Não basta apenas garantir acesso físico ou a matrícula dos estudantes; é essencial que eles experienciem uma aprendizagem significativa. Isso implica reconhecer que as limitações e deficiências muitas vezes estão nos ambientes, não nos indivíduos. Assim, a inclusão requer um compromisso contínuo com mudanças sociais e estruturais nos espaços educacionais, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham a oportunidade de aprender e prosperar equitativamente.

Este entendimento da inclusão como um movimento inacabado destaca a necessidade de uma vigilância constante e de esforços progressivos para superar as barreiras que ainda persistem. A educação inclusiva não é apenas uma política ou uma prática, mas uma orientação que exige o compromisso coletivo de transformar as instituições para refletir e respeitar a rica diversidade da sociedade.

4.2 Desafios quanto à Acessibilidade

Os estudos revisados apontam predominantemente para barreiras físicas, comunicacionais e informativas no contexto educacional, sendo que apenas um deles aborda de maneira direta a necessidade de apoio psicológico. Essa ênfase limitada sugere uma lacuna importante no entendimento e na implementação de um suporte integral que também inclua o bem-estar emocional dos alunos.

O estudo de Sandoval et al. (2020) investigou a percepção dos professores(as) sobre as barreiras físicas de acessibilidade, revelando uma clara divisão de opiniões entre os educadores. Enquanto alguns reconhecem e compreendem essas barreiras, outros parecem subestimar ou mesmo negar sua existência e impacto. O estudo também apontou uma lacuna

tecnológica significativa, observando que muitas ferramentas audiovisuais empregadas em contextos de aprendizagem não incluem recursos como legendas, o que restringe o acesso ao conteúdo educacional para alunos com deficiência auditiva. Adicionalmente, foi relatado que espaços como salas de aula, bibliotecas e laboratórios frequentemente não atendem adequadamente às necessidades de acessibilidade dos alunos, comprometendo a experiência educacional na universidade.

O estudo de Luque et al. (2019) afirma que o desenvolvimento tecnológico deve ser baseado e evoluir a partir de técnicas e recursos com padrões de design universais, evitando barreiras de comunicação, informação ou acessibilidade. De fato, isso implica que as tecnologias devem ser projetadas para serem acessíveis e utilizáveis por todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Isso é especialmente relevante no contexto educacional, onde a acessibilidade e a inclusão são fundamentais. Alunos com deficiência podem enfrentar várias barreiras de comunicação, informação e acessibilidade. Ao adotar padrões de design universais, pode-se assegurar que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, tenham igualdade de acesso à educação. Isso pode envolver o uso de tecnologias assistivas, a adaptação de materiais didáticos e a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas

Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) destacaram em suas pesquisas a crucial importância dos centros de atendimento dedicados a estudantes com necessidades educacionais especiais. Esses centros não apenas oferecem suporte essencial aos alunos com diversidade funcional, mas também desempenham um papel fundamental na conscientização desses estudantes sobre seus direitos, proporcionando orientações valiosas para suas trajetórias educacionais.

A importância da percepção dos professores(as) sobre as barreiras de acessibilidade não pode ser subestimada, pois eles são fundamentais na criação de ambientes de aprendizagem acessíveis. No entanto, a resistência de alguns educadores em admitir essas barreiras é um obstáculo considerável para a implementação de práticas de ensino verdadeiramente inclusivas (Sandoval et al., 2020). A falta de reconhecimento dessas limitações pode inibir a criação e implementação de estratégias eficazes que assegurem a igualdade de acesso à educação para todos os alunos, em particular aqueles com necessidades especiais.

O estudo realizado por Domínguez Quiroz et al. (2020) explorou não apenas as barreiras físicas que dificultam a inclusão de estudantes em atividades culturais e sociais nas Instituições de Ensino Superior, mas também destacou a necessidade de apoio psicológico.

Os pesquisadores observaram que a falta de assistência contínua e o suporte ineficaz

aos alunos com diversidade funcional em ambientes acadêmicos podem prejudicar significativamente seu desenvolvimento, muitas vezes resultando em sentimentos de vergonha devido às limitações impostas por barreiras arquitetônicas. Além disso, o estudo aponta que as demandas mais críticas por apoio estão vinculadas não apenas à infraestrutura física, mas também à inclusão educacional, que são áreas chave para intensificar ou desenvolver o suporte psicológico necessário para alunos com deficiência.

Diante do exposto, é importante que as instituições de ensino reconheçam que a inclusão efetiva não se limita a eliminar obstáculos físicos, mas requer também estratégias proativas para apoiar a saúde mental e emocional dos estudantes. Iniciativas como conselhos regulares, grupos de apoio, e serviços de aconselhamento especializado como orientações, acompanhamento, entre outros, são vitais para fomentar um ambiente educacional onde todos os alunos possam prosperar academicamente e pessoalmente dentro do ambiente universitário.

De acordo com o estudo de Tekane e Potgieter (2021), pesquisas indicam que poucas pessoas com deficiência consideram a possibilidade de se matricular em instituições de ensino superior. Aquelas que optam por se matricular enfrentam desafios significativos, incluindo acesso físico e curricular limitado, suporte inadequado, além de atitudes negativas e percepções incapacitantes. Portanto, os principais obstáculos podem envolver acesso físico restrito a instalações e recursos, suporte insuficiente para suas necessidades específicas, e atitudes negativas ou percepções incapacitantes por parte de outros estudantes, professores(as) ou administradores. Esses fatores podem tornar a experiência da educação superior desafiadora e desencorajadora para pessoas com deficiência.

4.3 Desafios quanto ao Acesso e Permanência

No Brasil, embora a legislação tenha avançado ao estabelecer políticas afirmativas para pessoas com deficiência em instituições federais, persistem atitudes excludentes e capacitistas, resultando em baixas taxas de conclusão de cursos por esses estudantes. Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) apontam ainda que a falta de apoio familiar, condições financeiras precárias e a intensa pressão emocional relacionada ao estresse acadêmico são fatores adicionais que dificultam a permanência desses alunos do Ensino Superior.

A questão do acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é um desafio global. Conforme indicam Tekane e Potgieter (2021), em muitos países, apenas um número limitado de alunos com tais necessidades consegue acessar instituições de Ensino Superior. Isso geralmente se deve ao fato de esses

alunos terem frequentado escolas que conseguiram prepará-los adequadamente para estudos mais avançados, embora mesmo nessas escolas as opções de disciplinas sejam restritas. Da mesma forma, Zárata-Rueda et al. (2017) destacam que, na Colômbia, embora medidas sejam propostas para assegurar os direitos completos das pessoas com deficiência, na prática, as universidades carecem de estruturas de acompanhamento e programas de suporte que garantam a admissão, retenção e satisfação destes estudantes

O estudo de Mazera et al. (2021) identifica um desafio inicial significativo para os novos universitários: o processo de adaptação à vida acadêmica, que envolve três fases críticas — estranhamento, aprendizagem e filiação. Essas fases, marcadas por dificuldades substanciais, ressaltam a necessidade de suporte contínuo aos estudantes. Os autores enfatizam que, embora não faltem legislações que respaldem os direitos das pessoas com deficiência, o principal problema reside na efetiva implementação dessas leis.

Além disso, o estudo destaca que, enquanto as universidades reconhecem formalmente o direito à educação, muitas vezes não garantem a efetiva permanência e sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência. A permanência desses alunos é complexa e depende de adaptações tanto institucionais quanto pedagógicas, necessitando de uma "adaptação razoável". Isso implica em ajustes e modificações específicos, sem impor ônus desproporcionais, para garantir que os estudantes com deficiência tenham as mesmas oportunidades de usufruir seus direitos e liberdades fundamentais em igualdade de condições com os demais alunos.

A pesquisa de Bonfim, Mól e Pinheiro (2021) destacou desafios significativos no contexto educacional relacionados à inclusão de alunos com deficiência visual. Um problema apontado foi a falta de preparo dos professores(as) e atitudes excludentes de colegas, que frequentemente não aceitam trabalhar em grupos com esses alunos ou, quando o fazem, não permitem que eles participem ativamente dos procedimentos. Além disso, foi identificada uma deficiência na formação dos tutores, muitos dos quais são alunos de graduação sem a preparação adequada para lidar com necessidades especiais, nunca tendo enfrentado situações semelhantes antes. Outros obstáculos incluem a ausência de apoio familiar, condições financeiras restritas e a pressão emocional decorrente do estresse de cursar uma graduação, todos fatores que exacerbam os desafios enfrentados por esses estudantes.

Domínguez Quiroz et al. (2020) ressaltam uma preocupação expressa por alunos com Diversidade Funcional (DF) de origem física, que destacam uma lacuna significativa entre o acesso à educação e a verdadeira inclusão nas Instituições de Ensino Superior (IES). Esses estudantes apontam que, embora tenham acesso formal às instituições, suas experiências não

são plenamente inclusivas, pois suas opiniões e necessidades específicas frequentemente não são consideradas na elaboração e aprimoramento dos processos inclusivos nas universidades. Esta situação destaca a necessidade crítica de as IES não apenas facilitarem o acesso físico, mas também envolverem ativamente os alunos com DF no desenvolvimento de políticas e práticas que afetem diretamente suas vidas acadêmicas e sociais.

Este ponto levanta uma questão fundamental, destacando um dos objetivos primordiais deste estudo: a insuficiente consulta aos alunos com diversidade funcional sobre como melhorar os processos de inclusão. A prevalência desta lacuna na literatura é notável, evidenciando que, embora muitas pesquisas se concentrem nas percepções de professores(as) e outros atores institucionais, as perspectivas dos alunos, que são os mais afetados, frequentemente não são consideradas. Esta realidade ressalta a urgência de adotar abordagens mais participativas nas práticas de inclusão. Ao assegurar que as experiências e visões dos alunos informem e direcionem as estratégias de inclusão nas instituições de ensino superior, é possível não apenas facilitar o acesso, mas também promover uma permanência efetiva e enriquecedora, melhorando significativamente o processo de aprendizado para todos os envolvidos.

4.4 Contradições e divergências entre metodologias e técnicas

Além dos aspectos observados anteriormente, verifica-se que a questão da acessibilidade e inclusão educacional é compreendida de maneiras distintas, mas complementares, revelando pontos de convergência e divergência. Desse modo, pode-se observar o artigo "Insights da formação de um aluno cego em ciências biológicas", no qual Tekane e Potgieter (2021) exploram as estratégias específicas adotadas para adaptar o ensino de ciências a um aluno cego em uma universidade sul-africana. Dessa forma, as autoras discutem como as adaptações focaram em suporte técnico e tutoria individualizada, destacando a falta de professores treinados para ensinar alunos com deficiência visual, especialmente em áreas científicas que dependem fortemente de representações visuais. Nesse sentido, para superar esses desafios, verifica-se como proposta o uso de tecnologias assistivas e o suporte de tutores especializados em cada disciplina. Além disso, Tekane e Potgieter (2021), fornecem um relato detalhado das adaptações feitas no ensino, na aprendizagem e na avaliação para garantir que o aluno cego pudesse participar plenamente e atingir seu potencial acadêmico.

Por outro lado, Viano, Zúñiga e Rosas (2021) observam que "Accesibilidad académica

en la Educación Superior. Docencia en línea en contexto de pandemia por COVID19", a questão da acessibilidade sob a ótica do ensino remoto emergencial durante a pandemia. Nesse sentido, os autores destacam os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência no ensino online e enfatiza a importância da digitalização de conteúdos e da adaptação das práticas pedagógicas para um ambiente virtual. Concomitantemente, a proposta de utilização do Design Universal para Aprendizagem (DUA) é central no artigo, no qual os autores propõem que os currículos devem ser adaptados desde o início para contemplar as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, incluindo a oferta de múltiplos formatos de ensino, como textos, áudios e vídeos. Desse modo, esse enfoque na digitalização de materiais e no uso da tecnologia mostra como a pandemia intensificou a necessidade de soluções inclusivas para garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas limitações.

Concomitantemente, Mazera, Schneider e Padilha (2021), em "Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência", adotam uma abordagem mais ampla e sistêmica, discutindo as políticas públicas de inclusão e acessibilidade no ensino superior, com foco nas barreiras institucionais que ainda dificultam a plena participação de alunos com deficiência. Dessa maneira, os autores observam que embora a legislação avance no sentido de garantir acesso às universidades, a inclusão real depende de políticas institucionais de acompanhamento e suporte contínuo para identificar e atender as necessidades educacionais desses estudantes.

Ao comparar os três artigos, nota-se que eles diferem em seus focos e perspectivas. Desse modo, Tekane e Potgieter (2021) oferecem um estudo de caso prático, discutindo soluções específicas para um aluno com deficiência visual em um curso de ciências, enquanto Viano, Zúñiga e Rosas (2021) foca nas soluções mais generalizadas e tecnológicas aplicáveis ao ensino remoto, principalmente no contexto da pandemia. Ademais, Mazera, Schneider e Padilha (2021) apresentam uma visão mais ampla e crítica, abordando as políticas públicas e os desafios institucionais para a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades.

Dessa maneira, verifica-se que essas abordagens revelam diferentes níveis de análise sobre o tema da inclusão. Nesse sentido, observa-se que o primeiro artigo se concentra nas adaptações individuais necessárias para o sucesso acadêmico de um aluno específico, o segundo destaca as transformações impostas pelo ensino remoto, e o terceiro examina as políticas estruturais que impactam a inclusão em um contexto mais amplo. Com base nisso, destaca-se que esses artigos fornecem uma visão abrangente dos desafios e soluções relacionadas à acessibilidade educacional, demonstrando que, embora a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior seja um objetivo compartilhado, as abordagens variam de

acordo com os contextos práticos, institucionais e tecnológicos.

A inclusão no ensino superior é um objetivo compartilhado, mas sua concretização enfrenta desafios variados que demandam abordagens integradas. Os estudos analisados indicam que não basta garantir o acesso; é necessário combinar esforços em três frentes: adaptações individuais para atender às necessidades específicas de cada aluno, inovação tecnológica e práticas pedagógicas, com materiais e métodos adaptados, e políticas institucionais consistentes que promovam suporte contínuo e conexão entre legislação e prática.

Considerações Finais

A análise dos estudos disponíveis revela uma lacuna significativa na literatura sobre a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Observa-se que há uma escassez de pesquisas que exploram diretamente as percepções desses alunos sobre os desafios de acesso e acessibilidade nas instituições de ensino superior.

Embora os repositórios acadêmicos, como *SciELO*, Lilacs e a plataforma Capes, contenham um volume considerável de pesquisas sobre temas gerais de acessibilidade e inclusão, a investigação sobre percepções específicas dos alunos ainda é extremamente limitada. Dos estudos identificados, poucos abordam diretamente a visão dos estudantes; a maioria foca na elaboração de políticas públicas ou nas perspectivas de terceiros, como acadêmicos, legisladores e gestores, sem envolver diretamente os alunos nas discussões.

Outro aspecto relevante a destacar é a escassez de estudos realizados em universidades brasileiras sobre essa temática. Apenas três das pesquisas revisadas têm origem nacional, evidenciando a incipiência da pesquisa nesse campo, tanto em escala global quanto, especificamente, no contexto brasileiro. Essa falta de pesquisa local ressalta ainda mais a necessidade premente de conduzir estudos que abordem a percepção dos alunos com necessidades educacionais especiais, visando preencher essa lacuna e informar políticas e práticas educacionais mais eficazes.

A maioria dos artigos aborda a elaboração de políticas públicas destinadas a garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em todo o sistema educacional, incluindo o Ensino Superior. No entanto, a implementação prática dessas legislações é um desafio significativo. Enquanto as leis podem parecer abrangentes e ideais, sua efetivação na prática muitas vezes é insuficiente. É como se houvesse um estreitamento progressivo, com a legislação apresentando um quadro otimista, mas a tradução disso em ações concretas e a percepção dos alunos sobre essas medidas, que serviriam como uma avaliação do sucesso do processo, são aspectos que ainda não são devidamente abordados.

Essa abordagem acarreta uma desconexão entre as políticas estabelecidas e as reais necessidades dos alunos, já que as intervenções frequentemente se baseiam em suposições externas sobre as demandas desses estudantes, sem um entendimento aprofundado de suas vivências e desafios diários. Para promover uma inclusão eficaz, não basta apenas assegurar a acessibilidade física e curricular; é fundamental também envolver os alunos com necessidades educacionais especiais no processo de decisão e avaliação das práticas inclusivas.

No âmbito do Ensino Superior, abordar necessidades educacionais especiais ou necessidades diversas de aprendizagem é crucial para promover educação inclusiva e a acessibilidade. O desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo é essencial para acomodar alunos com distúrbios de aprendizagem específicos e necessidades diversas, enfatizando a importância do treinamento pedagógico dos professores(as). Além disso, a competência e a prontidão psicológica dos docentes para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais são vitais para promover a sustentabilidade na educação e alcançar a igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem. No geral, integrar estratégias para dar suporte a necessidades diversas de aprendizagem em ambientes de ensino superior é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo e acessível.

Desse modo, observa-se que o papel do Estado é central na promoção de políticas públicas que visem garantir a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior. No entanto, um dos grandes desafios que se apresentam é a desconexão entre a legislação vigente e sua aplicação prática. O Estado, ao elaborar leis como a Lei nº 12.711/2012 e outras normativas de inclusão, cumpre seu papel formal de garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, mas muitas vezes falha na execução efetiva dessas políticas, especialmente quando não considera as experiências vividas por esses alunos. Dessa maneira, observa-se que esse desalinhamento entre o ideal normativo e a realidade prática revela a necessidade de se repensar as políticas públicas não apenas em termos de acesso físico, mas também no que diz respeito à qualidade da permanência acadêmica e ao bem-estar psicossocial desses estudantes.

Nesse sentido, verifica-se que o que é convergente na análise das políticas públicas voltadas para a inclusão no Ensino Superior é o reconhecimento de que a legislação, por si só, representa um avanço significativo no campo dos direitos educacionais. Dessa maneira, há um consenso de que as leis são fundamentais para a democratização do ensino, uma vez que criam condições formais de acesso e asseguram direitos antes negados a grupos marginalizados. Todavia, verifica-se que o ponto de divergência está justamente na forma como essas leis são implementadas. Assim, enquanto o Estado frequentemente assume uma abordagem top-down, criando políticas a partir de perspectivas externas — como a de gestores e acadêmicos —, há uma falha em escutar os próprios estudantes com necessidades especiais. Dessa forma, esse distanciamento leva a políticas que muitas vezes não correspondem às demandas reais do cotidiano universitário.

Além disso, observa-se que outra área de divergência é o investimento em infraestrutura e formação docente. Nesse contexto, embora o Estado tenha obrigação de

fornecer recursos financeiros para a adaptação de espaços físicos e o desenvolvimento de tecnologias assistivas, muitas universidades ainda enfrentam limitações orçamentárias e estruturais que impedem a plena inclusão. Desse modo, a formação continuada de professores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos também é uma área que recebe atenção desigual.

O papel do Estado deve ser repensado, indo além da mera criação de leis e regulamentos. Desse modo, torna-se fundamental que as políticas públicas sejam desenvolvidas em um processo participativo, que inclua os próprios estudantes com necessidades educacionais especiais no diálogo e nas tomadas de decisão. Nesse sentido, somente com a escuta ativa dessas vozes, às políticas de inclusão poderão ser verdadeiramente eficazes, respondendo às reais necessidades e criando um ambiente universitário acessível e acolhedor.

Embora as políticas de inclusão no Ensino Superior representem avanços significativos, elas não são suficientes se não forem acompanhadas por suporte contínuo e amplo aos profissionais que atuam nesse contexto. É imprescindível que a formação e o apoio pedagógico sejam estendidos aos professores e demais profissionais, capacitando-os para lidar com a complexidade das diversas deficiências e necessidades educacionais especiais. A falta desse suporte frequentemente gera incertezas e medo, limitando a abertura para discutir os desafios da inclusão. Apenas ao permitir que essas questões emergam e sejam discutidas de forma aberta é que poderemos criar mecanismos efetivos para enfrentá-las.

Outro ponto crucial está na formação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. A inclusão não pode se limitar ao acesso e à permanência no Ensino Superior. É fundamental que os cursos ofereçam formação acadêmica de qualidade, que habilite esses alunos a desempenharem suas funções no mercado de trabalho e na sociedade de maneira autônoma e competente. A ênfase excessiva em soluções tecnológicas, por exemplo, embora necessária, não substitui a importância de um suporte pedagógico e psicológico abrangente, capaz de responder às demandas específicas de cada estudante.

A avaliação e implementação de suportes também precisam ser direcionadas às diferentes formas de diferenças, considerando que a inclusão é um processo multifacetado. O suporte necessário para um estudante com deficiência visual é diferente daquele necessário para um estudante com transtorno do espectro autista, e essas particularidades exigem uma abordagem personalizada. A construção de políticas e estratégias inclusivas deve ser sensível a essas especificidades, garantindo que todos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial.

Por fim, é indispensável destacar como as políticas públicas atravessam todas essas questões. Apesar de avanços na legislação, a acessibilidade ainda é frequentemente reduzida à infraestrutura física, ignorando outros aspectos igualmente relevantes, como a formação de profissionais e a inclusão de tecnologias adequadas. A ausência de investimentos sólidos em políticas públicas para a inclusão dificulta tanto a implementação quanto a manutenção dessas ações. Sem um compromisso político efetivo e contínuo, as iniciativas inclusivas permanecem fragmentadas e limitadas em seu alcance.

Portanto, o desafio da inclusão no Ensino Superior não se limita a garantir o acesso físico às instituições. É necessário um esforço coletivo que integre políticas públicas, formação profissional, práticas pedagógicas inclusivas e um compromisso genuíno com a transformação cultural e social. Apenas com esse enfoque será possível construir um ambiente acadêmico que, de fato, acolha e valorize a diversidade, promovendo uma educação acessível, equitativa e emancipatória para todos.

Referências

- Adorno, T. L. F., & Miguel, M. E. B. (2020). A metodologia de Pestalozzi e o ideário da Escola Nova. *Acta Scientiarum. Education*, 42, e48511. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.48511>
- Andrada, P. C. D., Macedo, P. H., Gasparelli, T. C., Canton, F. C. D. O., Roviada, M. B., & Cruz, P. S. G. D. (2018). Possibilidades de intervenção do psicólogo escolar na educação inclusiva. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 123-141.
- Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. D. S., & Rodrigues, S. E. (2020). Inclusão no ensino superior português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 397-422.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 12, 469-475.
- Arendale, D. R. (2018). *Introduction to Special Issue on Universal Design for Inclusive Pedagogy and a Future Research Agenda Ciências da Educação*, 8(4), 203. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci8040203>
- Artiles, A. J. (2011). Toward an inclusive understanding of inclusive education: An analysis of key themes and issues. *Journal of Teacher Education*, 62 (3), 272-286.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65-108. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0091732X029001065>
- Barbosa, A. J. G., & Campos, R. A. (2010). Educação inclusiva em revistas pedagógicas: análises de conteúdo e bibliométrica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16, 479-494.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(3). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: Teorias críticas* (pp.79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bonfim, C. S., Mól, G. de S., & Pinheiro, B. C. S. (2021). A (In)Visibilidade de Pessoas com Deficiência Visual nas Ciências Exatas e Naturais: Percepções e Perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(e0220), 589-604.
- Borges, F. A. (2021). O direito de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. *Informa SUS*. Disponível em: <https://informasus.ufscar.br/o-direito-de-acesso-e-permanencia-da-pessoa-com-deficiencia-no-ensino-superior/>
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel.

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretriz.pdf>
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Diário Oficial da União*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil. (2016). *Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Diário Oficial da União*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm
- Briner, R.B; Denyer, D. Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool. In: Rousseau, D. M. (Ed.). *Handbook of evidence-based management: companies, classrooms, and research*. New York: Oxford University Press, 2012. p. 328-374.
- Cabral, L. S. A. (2017). Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(3), 371-387.
- Camargo, E. P. D. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação (Bauru)*, 23, 1-6.
- Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, 16, 659-675.
- CHAIKLIN, S. *A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino*. Trad. Juliana Campregher Pasqualini. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011.
- Costa, D. S. D. (2014). *Adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência: contribuições da Psicopedagogia* [Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia]. Universidade Federal da Paraíba.
- Crochík, J. L. (2010). A constituição do sujeito na contemporaneidade. *Revista Inter Ação*, 35(2), 387-404.
- Davey, T., Salazar Luces, J. V., & Davenport, R. (2021). Individual-Centred Approaches to Accessibility in STEM Education. *Ciências da Educação*, 11(10), 652. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11100652>
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: ciência e profissão*, 30, 362-375.

Dazzani, V. (2010). Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação. *Educação & Sociedade*, 31(112), 789-810.

Dias, A. C. G., Patias, N. D., & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>

Domínguez Quiroz, K. P., Alvis Orozco, Y. P., & Sahagún-Navarro, M. (2020). Evaluación de necesidades de apoyo en universitarios con diversidad funcional de origen físico: un estudio de caso. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 456-478. Disponível em: <https://doi.org/10.21501/22161201.3298>

Duarte, E. R., Rafael, C. B. D. S., Filgueiras, J. F., Neves, C. M., & Ferreira, M. E. C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19, 289-300.

Duque, R. C. S., Silva, T. A., Zanelato, E., Cabral, G. N., Santos, C. A. F., & Almeida, D. A. (2022). Psicologia escolar e dificuldades de aprendizagem: Uma visão multifatorial. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, 3(16), <https://doi.org/10.55470/relaec.39550>

Ferrari, M. A., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: ciência e profissão*, 27, 636-647.

Franco, R. M. D. S., & Gomes, C. (2020). Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, 37(113), 194-207.

Galvão, M. C. B., & Ricarte, I. L. M. (2019). Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da informação*, 6(1), 57-73.

Galvão, T. F., & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e serviços de saúde*, 23, 183-184.

Gomes, C., & Souza, V. (2011). Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. *Rev. Psicopedagogia*, 28(86):185-193

Gonçalo, C. V. de S., Carvalho, A. dos S. M. de, Araújo, A. M. de, & Silva, L. C. de A. (2022). Mudança de paradigmas na educação inclusiva: contribuição para participação pedagógica-educacional de alunos da inclusão. *Research, Society and Development*, 11(10), e495111033247. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i10.33247>

Gonçalves, M. D. G. M. (2001). Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. *Psicologia sóciohistórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo, SP: Cortez, 113-128.

Gonzales, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs*, 223-244.

Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. de F. (2010). Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 131-141. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>

- Leite, S. A. da S. (2022). A psicologia e a construção da escola democrática. *Psicologia: Escola e Educação*, 26. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022267189>
- Leonardo, N. S. T., Bray, C. T., & Rossato, S. P. M. (2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 289-306.
- Luque, D., Elósegui, E., Casquero, D., Ilizástigui, L., & Luque, M. J. (2019). Docencia universitaria y estudiantes con discapacidad: Cuestiones sobre accesibilidad y adaptación en el estudio. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 60-67. Disponível em: <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.19.367>
- Mancebo, D. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia: ciência e profissão*, 22, 100-111.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Martinez, A. (2005). Educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, 22, 75-90.
- Martins, J. A., Silva, R., & Sachinski, I. (2020). Educação especial e educação inclusiva: Quem são estes sujeitos na sociedade? Apresentado no 8º Simpósio de Pesquisa e 14º Seminário de Iniciação Científica, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória/PR.
- Mazera, M. S., Schneider, D. G., & Padilha, M. I. (2021). Política de acesso, acessibilidade e inclusão educacional da pessoa com deficiência: revisão integrativa. *Revista de Enfermagem da UERJ*, 29, e55486. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/reuerj.2021.55486>
- Moura, M. R. S. D., & Tamboril, M. I. B. (2018). “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 593-601.
- Neto, A. D. O. S., Ávila, É. G., Sale, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Paula, F. V. (2009). Teorias da aprendizagem [Resenha de Learning theories, Teorías de aprendizaje]. *Psicologia: Escola e Educação*, 13(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200020>.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus.
- Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89.
- Sampaio, S. (2020). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. WAK.

- Sánchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial*, 1(1), 7-18.
- Sandoval, M., Márquez Vázquez, C., Simon, C., & Sandigo, A. M. (2020). Student and Faculty Perspectives of Inclusive Teaching Practices in Teacher Training Degree Programs. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 551-566.
- Santos, R. C. dos, Mesquita, B. A. M. de R., Favoretto, C. C. R., Evangelista, K. C. M., Dalla Déa, V. P. B., & Dalla Déa, V. H. S. (2020). Ensino inclusivo em um curso de Educação Física: análise das adaptações pedagógicas para o estudante cego na educação superior. *Pensar a Prática*, 23. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.60366>
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. WVA.
- Sawaia, B. (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.
- Sawaia, B. (2002). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.
- Sawaia, B. (2009). Necessidades educacionais especiais: o que têm a ver com a exclusão social? *Perspectiva*, 27(1), 123-144.
- Sawaia, B. (2017). Inclusão e práticas pedagógicas: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(3), 399-408.
- Sawaia, B. (2018). A psicologia social brasileira em defesa da inclusão social. *Psicologia & Sociedade*, 30, e174157.
- Sawaia, B. (2019). *Intervenção psicossocial e ética: contribuições do pensamento complexo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sawaia, B. (2019). *O desafio de educar na diversidade: contribuições de uma psicologia social pós-moderna*. Editora Vozes.
- Silva, T. D. B. (2016). *Psicologia escolar e atendimento educacional especializado: conquistas e limitações presentes na legislação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Sobreira, J. D. M. (2020). *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre a educação profissional e a educação especial no IFES/Campus de Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- Souza, M. P. R. D. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 13, 179-182.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Artmed.
- Tekane, R., & Potgieter, M. (2021). *Insights from training a blind student in biological sciences*. *Revista Sul-Africana de Ciência*, 117(5-6), 1-7. Disponível em: <https://doi.org/10.17159/sajs.2021/8607>

Tomelin, K. N., Dias, A. P. L., Sanchez, C. N. M., Peres, J., & Carvalho, S. (2018). Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. *Revista Psicopedagogia*, 35(106), 94-103.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha. Recuperado de https://www.unicef.org/brazil/declaracao_de_salamanca.pdf

Viano, H., Zúñiga, M., & Rosas, M. V. (2021). Accesibilidad académica en la Educación Superior. Docencia en línea en contexto de pandemia por COVID-19. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 221-229. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e27>

Vieira, A. M. D. P., & Gradowski, T. (2019). A inclusão no ensino superior: Uma reflexão. *Conhecimento & Diversidade*, 11(24), 54-68. <https://doi.org/10.18316/rcd.v11i24.5128>

Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós Ibérica.

Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas [Inclusive higher education: A challenge for pedagogical practices]. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>