



OUTROS TEMAS

Desafios de acessibilidade enfrentados por mulheres público da educação especial na educação superior

Between barriers and opportunities: the being a woman with a disability in the Brazilian higher education

Juliana Cristina Barbosa do Amaral¹

orcid.org/0000-0002-3785-8540
juliana.amaral@ufabc.edu.br

Luiz Renato Martins Rocha²

orcid.org/0000-0002-2884-4956
luizrenato@usp.br

Recebido em: 27 mar. 2025

Aprovado em: 18 out. 2025

Publicado em: 23 dez. 2025.

Resumo: A escolarização de pessoas com deficiência no Brasil foi historicamente marcada pela exclusão e marginalização, com impacto ainda mais significativo sobre as mulheres com deficiência, restringindo seu acesso à educação regular e à educação superior. Diante desse contexto, o presente estudo investigou os recursos de acessibilidade disponíveis nas instituições de educação superior (IES), com foco na eliminação de barreiras e na promoção da inclusão de mulheres com deficiência, e analisou o impacto dessas medidas no acesso aos conteúdos curriculares. Para alcançar os objetivos inicialmente traçados, valemo-nos da pesquisa descritiva e exploratória, cujos dados foram coletados via formulário virtual e analisados sob a ótica da teoria histórico-cultural. A partir das perspectivas das próprias estudantes, identificamos barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, bem como lacunas na implementação das políticas institucionais de acessibilidade e no envolvimento docente. Por fim, constatamos que há uma falta de conhecimento, por parte dessas estudantes, sobre os serviços de acessibilidade disponíveis para elas e que a desigualdade na oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos ainda representa desafios significativos para a permanência acadêmica.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Interseccionalidade. Permanência. Barreiras.

Abstract: the schooling of people with disabilities in Brazil was historically marked by exclusion and marginalization, impacting women with disabilities in a more significant way and restricting their access to regular as well as to higher education. Given this context, the current study investigated the available accessibility features at the higher education institutions (IES, in Portuguese), focusing on the elimination of barriers, the promotion of inclusion for women with disabilities and on the analysis of the impact of these measures on the access to the curricular contents. In order to reach the target initially set, we use descriptive and exploratory research, the data of which were collected via virtual form and analysed under the historic-cultural aegis. From the students' own perspectives, we identified structural, pedagogical and attitudinal barriers, as well as gaps in the implementation of institutional policies of accessibility and in the professoral involvement. Lastly, there is a lack of student knowledge about the available accessibility services, and the inequality in the supply of teaching and technological resources still represent substantial challenges to their academic permanence.

Keywords: Accessibility. Inclusion. Intersectionality. Permanence. Barriers.

1 Introdução

Historicamente, a escolarização de pessoas com deficiência no Brasil foi marcada por um longo período de exclusão e invisibilidade. Durante



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, SP, Brasil.

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

muito tempo, essas pessoas tiveram seu acesso às escolas regulares sistematicamente negado, o que perpetuou um ciclo de marginalização educacional (Trindade, 2022).

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma mudança paradigmática ao estabelecer, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todas e todos, além de um dever do Estado e das famílias, promovido em colaboração com a sociedade. Esse direito é fundamentado no princípio da igualdade de condições para o ingresso e a permanência na escola, reafirmado posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que efetiva tal garantia ao instituir a obrigatoriedade da educação dos quatro aos dezessete anos de idade (Lei nº 9.394, 1996).

Apesar dessas conquistas legais, foi somente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), promulgada em 2008, que se observou um avanço significativo na inclusão de alunas e alunos público da educação especial (PEE) em escolas regulares e classes comuns. A PNEEPEI representou um marco na efetivação do direito à educação em uma perspectiva inclusiva, ampliando as matrículas de estudantes PEE na educação básica (Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008).

No entanto, no contexto da educação superior, os avanços ainda são tímidos. Em 2005, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, voltado para a promoção da acessibilidade nas instituições federais de ensino superior (IFES). Essa política pública buscou identificar e eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, de modo a promover condições de permanência para estudantes com deficiência. Destacou-se por apoiar a criação e o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, fundamentais para a implementação de ações que garantissem a inclusão desses alunos. Não obstante, embora tenham representado um progresso, as iniciativas do Programa Incluir enfrentam desafios de expansão e continuidade, especialmente diante

das diversas necessidades dos estudantes com deficiência (Martins et al., 2015).

Estudos conduzidos por Rocha (2019) e Morgado (2022) a respeito dos microdados do Censo da Educação Superior de 2015 revelam que, mesmo com o crescimento no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), a representatividade ainda é extremamente baixa: apenas 0,47% do total de 8.027.297 matriculados na educação superior. Esse é um dado alarmante frente à estimativa de que 8,1% da população brasileira vive a condição de deficiência, segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 (Rocha, 2019; IBGE, 2010).

Pesquisas sobre o acesso das mulheres com deficiência à educação superior indicam que o recorte de gênero agrega camadas adicionais de desigualdade, intensificando barreiras históricas já existentes. De acordo com Farias (2011), a própria condição de ser mulher frequentemente coloca esse grupo em uma posição de inferioridade social, sujeitando-o a obstáculos estruturais impostos por preconceitos arraigados. Quando essa realidade é combinada com a presença de uma deficiência, os desafios se multiplicam, restringindo ainda mais o ingresso e a permanência na universidade (Farias, 2011).

Os desafios enfrentados por essas estudantes vão muito além do ingresso. As barreiras à permanência são profundas, já que os recursos de acessibilidade não estão disponíveis de forma capilarizada nas instituições (Rocha, 2019). Como apontam as pesquisas, além da ampliação das matrículas, é crucial assegurar condições de permanência dignas e inclusivas, com suporte efetivo para as estudantes no ambiente acadêmico (Rocha, 2019; Morgado, 2022). Apenas com suporte adequado, voltado à eliminação das barreiras, as discentes com deficiência poderão ter acesso aos bens acadêmicos, incluindo o conhecimento historicamente acumulado e formalizado no currículo institucional.

Diante desse cenário, este estudo objetiva responder a alguns problemas de pesquisa. Quais recursos de acessibilidade estão disponíveis para

mulheres com deficiência nas instituições de educação superior (IES) no Brasil? De que maneira as barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais impactam o pleno acesso aos conteúdos curriculares dessas estudantes na educação superior? Qual é o papel do corpo docente na promoção da acessibilidade e inclusão das alunas PEE? Como tem se dado a relação entre estudantes com e sem deficiência no contexto universitário?

Para clarificar essas questões, investigamos os recursos de acessibilidade disponíveis nas IES, com foco na eliminação de barreiras e na promoção da inclusão de mulheres com deficiência, analisando o impacto dessas medidas no acesso aos conteúdos curriculares. De forma mais específica, buscamos: identificar os recursos de acessibilidade disponíveis nas IES para mulheres com deficiência; analisar de que maneira eles contribuem para a eliminação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais no ambiente acadêmico; examinar o envolvimento dos docentes e discentes na perspectiva das estudantes com deficiência sobre suas relações em sala de aula; e, por fim, detectar os principais desafios enfrentados por essas alunas em relação ao conhecimento, ao acesso às universidades e ao uso dos serviços de acessibilidade.

Esta pesquisa visa não apenas compreender os desafios vivenciados pelas estudantes com deficiência, mas também oferecer subsídios capazes de auxiliar gestores educacionais, formuladores de políticas públicas e pesquisadores na implementação de mudanças estruturais que promovam uma educação superior mais equitativa.

2 Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se por sua natureza descritiva e exploratória e adota uma abordagem indutiva (Gil, 2008), com coleta de dados realizada por meio de um formulário do Google Forms® aplicado a mulheres com deficiência matriculadas na educação superior brasileira. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória é indicada para temas pouco estudados ou compreendidos, pois contribui para o desenvolvimento de hipóteses e oferece uma base para

estudos futuros. Como a literatura carece de estudos qualitativos acerca da escolarização de mulheres com deficiência (Pereira, 2016), a abordagem exploratória auxilia na compreensão da importância dos recursos de acessibilidade para a permanência desse grupo na educação superior. Já o caráter descritivo da investigação busca registrar as práticas de acessibilidade, os desafios e as necessidades das mulheres com deficiência em instituições de educação superior, bem como evidenciar as condições que facilitam a permanência dessas estudantes.

Complementarmente, a pesquisa segue um método indutivo, respeitando os três passos fundamentais para análise: observação dos fatos ou fenômenos, comparação e estabelecimento de relações entre eles e, posteriormente, formulação de generalizações a partir das variáveis existentes. Dessa forma, a análise parte de casos específicos para a identificação de padrões gerais (Gil, 2008). A abordagem indutiva permitiu que as vozes das mulheres com deficiência fossem ouvidas e valorizadas, destacando suas perspectivas e experiências, essenciais para a pesquisa em temas de inclusão, equidade e direitos. Nesse sentido, o estudo procura identificar padrões emergentes no modo como mulheres com deficiência vivenciam a permanência acadêmica e quais recursos específicos são mais efetivos para a inclusão desses indivíduos.

2.1 Sujeitos da pesquisa

O público da presente pesquisa foi composto por mulheres com deficiência matriculadas em instituições de educação superior. Para alcançar esse grupo de forma eficaz, utilizou-se o Google Forms® para a coleta dos dados.

Ainda que as participantes pertençam a categorias interseccionais, foram caracterizadas pela diversidade etária e pela variedade de condições dentro do conjunto de deficiência. Participaram da pesquisa 13 estudantes universitárias, com idades entre 19 e 59 anos, prevalecendo a faixa de 20 a 40 anos. No que tange à diversidade de tipos de deficiência entre as participantes, destaca-se a presença de quatro mulheres com transtorno

do espectro autista (TEA) e três com deficiência física. No grupo de deficiências sensoriais, havia duas mulheres deficientes auditivas, uma surda e uma deficiente visual. Além disso, a pesquisa também contou com a participação de duas mulheres com deficiência intelectual.

2.2 Coleta e análise dos dados

O emprego de formulário virtual justificou-se pela possibilidade de preenchimento em qualquer localidade com acesso à internet (Mota, 2019). Isso favoreceu a participação de mulheres que enfrentam barreiras em decorrência da deficiência, bem como a disseminação do questionário pelo território brasileiro.

A coleta de dados ocorreu entre os dias 11 e 14 de novembro de 2024, por meio de um questionário *on-line*, composto por questões fechadas e semiestruturadas, divididas em seis seções. A primeira seção expunha os objetivos da pesquisa; a segunda disponibilizava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para leitura e aceite das informações apresentadas; a terceira destinava-se ao preenchimento dos dados pessoais e acadêmicos; a quarta explorava os recursos de acessibilidade oferecidos pela instituição de ensino; a quinta abordava as dinâmicas de interação entre as participantes e os professores; por fim, a sexta examinava a interação das participantes com seus colegas.² Excetuando-se as duas primeiras, que tiveram o propósito de informar as participantes sobre a pesquisa, as demais seções do formulário serviram de base para a organização das análises desenvolvidas nesta produção.

As questões foram elaboradas com base no questionário desenvolvido por Rocha e Santos (2017) no artigo intitulado "O que Dizem os Estudantes Surdos da Universidade Federal de Santa Maria Sobre a sua Permanência no Ensino Superior", com as devidas adaptações para alinhá-las aos objetivos específicos deste estudo. O referido artigo descreveu os resultados de uma investigação sobre a percepção dos estudantes surdos da

Universidade Federal de Santa Maria quanto ao atendimento de suas necessidades linguísticas e pedagógicas nos cursos de graduação.

Adaptar o questionário original, em vez de desenvolver um novo, foi uma escolha estratégica, pois permitiu preservar a qualidade metodológica de um instrumento previamente validado. Rocha e Santos (2017) já haviam submetido o questionário a testes de clareza e à avaliação de juízes cegos, o que assegurou a robustez e a confiabilidade da ferramenta. As adaptações foram essenciais para garantir que as questões estivessem condizentes com os objetivos deste estudo, sem perder o rigor científico e metodológico estabelecido no instrumento original.

Portanto, ajustou-se o questionário a fim de analisar-se a importância dos recursos de acessibilidade e do apoio educacional para acesso aos conteúdos curriculares pelas estudantes com deficiência na educação superior. As modificações realizadas preservaram as dimensões centrais abordadas no instrumento original ao mesmo tempo que conferiram relevância a questões relacionadas ao público-alvo e às metas desta pesquisa. As principais alterações no formulário envolveram a reformulação das questões investigativas, com vistas a substituir a ênfase dada ao acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo acesso pleno aos conteúdos curriculares. Por conseguinte, a centralidade do estudo deixou de ser a relação entre estudante e intérprete de Libras, dando lugar à interação da estudante com seus pares e professores. Além disso, os termos "alunos ouvintes" foram substituídos por "colegas de turma".

As participantes foram recrutadas por meio de um convite com informações acerca do objetivo da pesquisa, do caráter voluntário da participação, da garantia de anonimato e do sigilo das informações. O material foi compartilhado em agremiações universitárias e grupos de apoio a pessoas com deficiência.

² O questionário na íntegra pode ser consultado em: https://docs.google.com/document/d/1EGWPj3V9-KSW4i4_a1jFixOg1CZ6ZK_gfOuwO-l5X54/edit?usp=sharing.

2.3 Procedimentos éticos

Os dados foram coletados em conformidade com as normas éticas e medidas de segurança implementadas para proteger as informações pessoais e acadêmicas das participantes, assegurando anonimato e confidencialidade em todas as etapas, de acordo com os preceitos do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do ABC. O estudo recebeu o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 83097924.6.0000.5594.

3 Análise e tratamento dos dados

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da abordagem de caráter misto, combinando elementos quantitativos e qualitativos para assegurar uma compreensão mais robusta dos fenômenos investigados. Esse método foi escolhido com base no potencial analítico das duas abordagens articuladas (Creswell, 2010).

Inicialmente, foram recebidas 14 respostas ao questionário, das quais 13 foram consideradas válidas. Uma resposta foi excluída, pois a participante não se enquadrava no critério de inclusão, que consistia em ser mulher e pertencente ao público da educação especial.

O processo de análise começou com uma leitura descritiva dos dados gráficos gerados a partir das respostas quantitativas, proporcionando um panorama inicial sobre as tendências e os padrões observados. Em seguida, as respostas qualitativas foram examinadas em confronto direto com os dados numéricos, o que permitiu uma visão mais aprofundada das percepções e experiências individuais das participantes. Por fim, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico, com o propósito de estabelecer conexões entre as evidências empíricas e os conceitos discutidos na literatura.

4 Resultados e discussões

A análise dos dados coletados por meio do formulário concentrou-se nos desafios de acessibilidade enfrentados pelas estudantes em relação ao currículo acadêmico, bem como nas questões

referentes aos recursos disponibilizados e interações sociais e institucionais. Fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), que ressalta a importância das mediações culturais e sociais no desenvolvimento humano, este estudo deseja interpretar as respostas obtidas sob uma perspectiva crítica e dialógica.

Para tanto, afora as conclusões preliminares, os resultados foram organizados em quatro eixos principais de análise, apresentados ao longo das seções deste texto: 1. "Perfil das Participantes, Instituição de Educação Superior e Curso", relativo às características pessoais e acadêmicas dessas mulheres; 2. "Acesso ao Conteúdo Curricular e Atuação do Núcleo de Acessibilidade", referente às barreiras enfrentadas e ao papel das equipes institucionais na promoção de acessibilidade; 3. "Atuação e Envolvimento dos Professores", acerca do impacto das práticas pedagógicas e da participação dos docentes no processo de desenvolvimento discente; 4. "Envolvimento e Apoio de Colegas", atinente ao exame das dinâmicas de interação entre estudantes e sua contribuição para a permanência acadêmica.

4.1 Perfil das participantes, instituição de educação superior e curso

As participantes estavam matriculadas em universidades de diferentes categorias administrativas. Entre as públicas, destacam-se a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Já entre as privadas, figuram a Universidade Veiga de Almeida (UVA), a Faculdade Santa Marcelina e a Universidade Nove de Julho (Uninove).

Quando questionadas sobre os motivos que as influenciaram a escolher suas instituições de ensino, as participantes apresentaram diferentes justificativas. A proximidade da residência foi apontada como principal fator por quatro mulheres. Em seguida, três participantes mencionaram o valor acessível das mensalidades como critério

determinante. Outros fatores citados foram a oferta de reserva de vagas (cotas), a modalidade de ensino a distância (EAD) e o reconhecimento acadêmico da instituição, cada um deles mencionado por duas estudantes.

A análise das matrículas revelou que as participantes estavam distribuídas em diferentes níveis e áreas de formação. No nível de pós-graduação, eram três matriculadas: uma no doutorado em Ciências Sociais, uma no doutorado em Psicologia e uma no mestrado em Educação. No nível de graduação, havia quatro estudantes de Pedagogia, duas de Farmácia e uma em cada um dos seguintes cursos: Psicologia, Moda, Ciências Biológicas e Engenharia Civil.

Cabe destacar a elevada concentração de mulheres em cursos voltados à educação e aos cuidados, uma tendência amplamente observada no cenário da educação superior no Brasil. De acordo com dados expostos no Painel Estatístico do Censo da Educação Superior (Inep, 2023), 73,84% das matrículas nos cursos da área de educação estavam ocupadas por mulheres. Essa predominância está profundamente ligada à histórica associação cultural do gênero feminino às funções de cuidado e ensino, vistas como extensões do papel doméstico atribuído às mulheres. No entanto, tais funções, embora fundamentais para o desenvolvimento social, foram historicamente desvalorizadas tanto social quanto economicamente.

Esse cenário está em consonância com os estudos conduzidos por Rocha et al. (2023), os quais argumentam que as escolhas acadêmicas feitas por estudantes PEE estão mais relacionadas a fatores econômicos do que às limitações impostas pela deficiência em si. Assim, é possível inferir que a escolha de um curso não reflete apenas uma posição pessoal, mas também é um indicador das influências exercidas pelas estruturas mercadológicas, impulsionadas pelo capitalismo, que moldam essa decisão (Rocha et al., 2023).

4.2 Atuação dos núcleos de acessibilidade e envolvimento dos professores

Nesta seção, serão analisadas as respostas referentes à atuação dos núcleos de acessibilidade das instituições em que as participantes estão matriculadas. O intuito é estabelecer possíveis relações entre as ações desenvolvidas por esses núcleos e o acesso aos conteúdos curriculares.

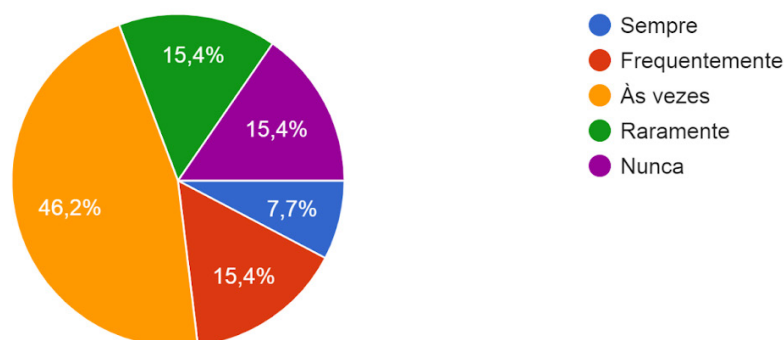
De acordo com Ciantelli e Leite (2016), os núcleos de acessibilidade das IFES são estruturas institucionais voltadas para a promoção da inclusão e da equidade no ambiente acadêmico. Criados em conformidade com o Decreto nº 7.611/2011, eles têm a função de eliminar barreiras físicas, comunicacionais e informacionais que possam restringir a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Além disso, atuam na implementação de políticas e práticas de suporte educacional especializado, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem desse público.

Quando indagadas acerca da frequência com que encontram barreiras no acesso aos conteúdos curriculares, grande parte das participantes relatou a presença recorrente de obstáculos.

Figura 1 – Frequência com que as barreiras são enfrentadas para acesso aos conteúdos curriculares

Você enfrenta barreiras para acessar os conteúdos curriculares?

13 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados analisados revelam que 7,7% das participantes sempre encontram barreiras no acesso aos conteúdos curriculares, enquanto 15,4% relataram encontrar obstáculos com frequência, sugerindo uma recorrência significativa desses desafios. Além disso, 46,2% afirmaram enfrentar barreiras às vezes, o que descortina um problema intermitente. Por outro lado, 15,4% das estudantes mencionaram encontrar barreiras raramente, e o mesmo percentual relatou nunca enfrentar barreiras.

A predominância de respostas que indicam a presença de barreiras, combinando as categorias "às vezes", "frequentemente" e "sempre" (69,3%), mostra que a maioria das participantes enfrenta barreiras em algum grau. Isso sinaliza que os recursos mediadores, essenciais para promover a acessibilidade, não estão suficientemente disponíveis ou adequados para atender a todas.

Também se nota que as barreiras podem ser proporcionalmente inversas à atuação dos núcleos de acessibilidade. Quando questionadas sobre o conhecimento acerca dos serviços oferecidos por esses núcleos, apenas 30,8% das respondentes mostraram familiaridade com os recursos disponíveis, enquanto 69,2% afirmaram desconhecer o núcleo da instituição em que estão matriculadas. Quanto às categorias administrativas institucionais, observou-se que

100% das participantes de universidades privadas declararam não conhecer os núcleos ou equipes de acessibilidade. As respostas explicitaram que, entre as estudantes de instituições públicas, esses serviços se tornaram mais conhecidos, contudo 55,5% das alunas matriculadas relataram desconhecimento acerca das referidas equipes.

Ao serem indagadas sobre a contribuição da equipe ou do núcleo de acessibilidade para a permanência em sala de aula, 46,2% das participantes responderam que nunca contaram com esse apoio, enquanto 38,4% afirmaram que ele ocorre raramente. Apenas 7,7% indicaram que a contribuição acontece frequentemente, e o mesmo percentual mencionou que ela se efetua às vezes. Esses números evidenciam que, para a maioria das participantes (84,6%), o apoio da equipe de acessibilidade é pouco ou nada efetivo.

Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano é um processo profundamente social e cultural, mediado por ferramentas culturais, como a linguagem, os sistemas de escrita, as tecnologias e outros instrumentos fundamentais para aprendizagem (Vygotsky, 2007). O fato de 69,3% das participantes relatarem enfrentar barreiras de forma recorrente para acessar os conteúdos acadêmicos pode indicar que esses mediadores ainda não são adequados ou acessíveis o suficiente para apoiar adequadamente

o aprendizado. A mediação ocorre por meio de instrumentos materiais, como tecnologias assistivas, e de interações sociais, como o suporte de professores e colegas. Esses elementos poderiam ser organizados e implementados dentro dos núcleos de acessibilidade. Além disso, as respostas apontam que as IES não estão contribuindo para a remoção das barreiras que impedem as estudantes de ter acesso pleno aos conteúdos curriculares.

4.3 Envolvimento dos professores no processo de acessibilidade curricular

Nesta seção, serão abordadas as respostas relacionadas ao envolvimento dos professores com temas pertinentes à acessibilidade curricular no contexto universitário. A análise dos dados indica aspectos cruciais da interação entre mulheres com deficiência e seus docentes, bem como enfatiza o uso e a adequação de recursos pedagógicos às necessidades dessas estudantes.

A maioria das participantes (77%) avaliou sua relação com os professores como "ótima" (38,5%) ou "boa" (38,5%), desvelando um elevado nível de proximidade e colaboração entre docentes e discentes. Apenas 23,1% classificaram essa relação como "regular", e não houve registros de respostas negativas, como "ruim" ou "péssima". Esse cenário sugere um ambiente relacional positivo, que pode favorecer o desenvolvimento acadêmico. Contudo, é importante ressaltar que essa percepção não necessariamente reflete a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Os dados sobre o interesse dos professores em acessibilidade curricular revelam um panorama preocupante. Somente 7,7% das participantes afirmaram que todos os professores demonstram afinidade com esse tema, enquanto 30,8% declararam que a maioria dos docentes está envolvida

com o assunto. Em contrapartida, 7,7% relataram que apenas metade ou a minoria do quadro docente se dedica a essa questão, e 23,1% afirmaram que nenhum professor manifesta interesse pela acessibilidade curricular. Esses resultados evidenciam uma disparidade expressiva no engajamento dos educadores, pois, embora exista um grupo comprometido, ainda há uma parcela significativa de profissionais que não incorpora práticas inclusivas em sua atuação.

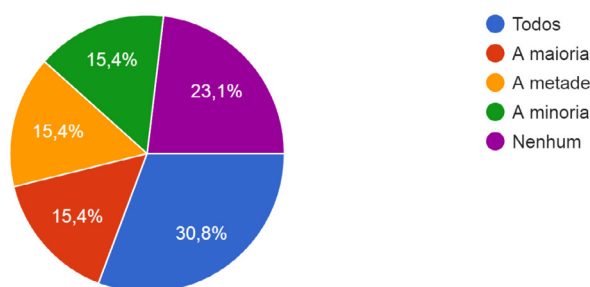
A falta de envolvimento por parte de uma fração relevante dos professores sugere a necessidade formativa acerca da acessibilidade no ensino. Os dados assemelham-se aos resultados da pesquisa de Poker et al. (2018), que demonstrou ser a precária formação profissional a principal barreira para a inclusão. De acordo com os autores, "a falta de conhecimento na área dificulta ou mesmo impede que a universidade seja acessível tanto no âmbito físico quanto em relação aos conteúdos curriculares" (Poker et al., 2018, p. 131).

Segundo Poker et al. (2018), a falta de conhecimento a respeito da acessibilidade gera desmobilização da comunidade universitária para a realização das adequações necessárias às demandas dos estudantes. Essa realidade também se reflete nos achados desta pesquisa. Quando questionadas sobre a utilização pelos docentes de recursos de acessibilidade para melhor compreensão dos conteúdos curriculares, 30,8% das participantes afirmaram que todos os professores fazem isso, enquanto 15,4% disseram que a maioria o faz. No entanto, um total de 53,9% das participantes – englobando as respostas "nenhum" (23,1%), "a minoria" (15,4%) e "metade" (15,4%) – relatou que o acesso aos recursos não ocorre de forma generalizada, como mostra o gráfico abaixo.

Figura 2 – Utilização de recursos de acessibilidade pelos professores

Seus professores usam recursos visuais (data-show, materiais concretos, imagens, leitores de telas, materiais em braille e outros) para sua melhor compreensão nas aulas?

13 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Além disso, a adequação dos recursos pedagógicos e tecnológicos às necessidades específicas dos estudantes também apresenta restrições significativas. Apenas 38,5% das participantes consideraram que todos os recursos utilizados pelos professores são adequados às suas necessidades, enquanto 15,4% apontaram que a maioria ou metade dos recursos atende adequadamente às suas demandas. Em contrapartida, 15,4% avaliaram que a minoria dos recursos é apropriada, e 23,1% afirmaram que nenhum dos recursos é adequado às suas necessidades. Esses dados revelam lacunas consideráveis na adaptação de ferramentas pedagógicas, demonstrando que, no dia a dia, as instituições não implementam na prática as diretrizes legais de acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ou Lei nº 13.146 (2015), estabelece no artigo 28, inciso II, a obrigação de aprimorar os sistemas educacionais para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Isso deve ser feito por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão. O inciso III do mesmo artigo reforça que o projeto pedagógico deve institucionalizar o atendimento educacional especializado, além de oferecer as adaptações razoáveis necessárias para atender às características dos estudantes com deficiência,

assegurando o acesso igualitário ao currículo. No entanto, os dados coletados indicam que o uso de recursos de acessibilidade ainda está distante da completa eliminação das barreiras encontradas no ambiente universitário.

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski (2011), a inadequação ou ausência de instrumentos compensatórios pode comprometer diretamente a aprendizagem do estudante que requer "caminhos alternativos" para o seu desenvolvimento. Os recursos e caminhos alternativos são denominados condições compensatórias.

De acordo com Versolato (2023), a compensação é o caminho alternativo para o desenvolvimento quando vias naturais estão impedidas, ou seja, é o processo pelo qual as limitações impostas pela deficiência são superadas com o apoio de recursos culturais e instrumentos mediadores, como linguagem, ferramentas, tecnologias, entre outros. Neste sentido, a interação entre professores, estudantes e as ferramentas disponibilizadas é fundamental para o desenvolvimento acadêmico da estudante com deficiência.

4.4 Envolvimento e apoio de colegas

Nesta seção, serão apresentados os dados referentes às interações entre os estudantes no ambiente universitário. A análise, baseada em questões sobre a receptividade e o apoio mútuo

entre pares dentro e fora da sala de aula, revelou contradições significativas.

As respostas analisadas evidenciam aspectos relevantes sobre as interações entre estudantes. Quando indagadas sobre a relação com os colegas de turma, 38,5% das participantes avaliaram-na como ótima e 23,1% como boa, isto é, mais da metade das respondentes percebe positivamente as interações. Contudo, uma parcela de quase 40% relatou experiências menos favoráveis, classificando-as como regulares (30,8%) ou ruins (7,7%). Esses dados sugerem avanços na superação da discriminação, mas também expõem a persistência de barreiras atitudinais que dificultam uma convivência plenamente inclusiva.

Em relação ao interesse dos colegas por temas relacionados à acessibilidade, observa-se um cenário ambíguo. Enquanto 46,2% das participantes afirmaram que a maioria de seus colegas demonstra interesse pelo tema, mais de 53% relataram o contrário, segundo as quais nenhum (7,7%), a minoria (38,5%) ou metade (7,7%) dos colegas se envolve com essa questão. Trata-se de um dado preocupante, especialmente em um mundo globalizado, no qual o acesso à informação é facilitado por mídias sociais.

Os dados indicam que o apoio dos colegas no esclarecimento de dúvidas acadêmicas varia significativamente entre as estudantes, mas nota-se um cenário aparentemente positivo. Enquanto 23,1% das participantes afirmaram contar com a ajuda de todos os colegas, a maior parcela (38,5%) relatou contar com a maioria deles. Por outro lado, 7,7% mencionaram que metade dos colegas é colaborativa, e 23,1% citaram que apenas a minoria oferece ajuda. Notavelmente, 7,7% das estudantes disseram não receber auxílio de colega algum.

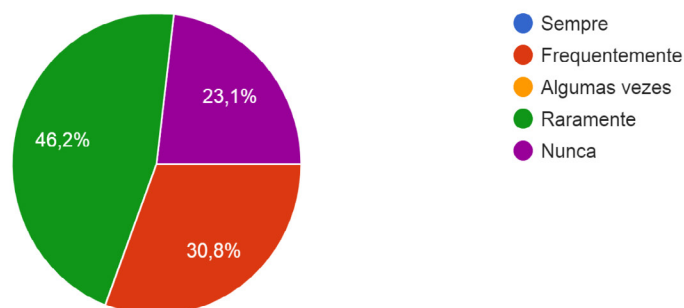
Contudo, no que se refere à frequência de reuniões para estudo em grupo, os dados evidenciam a existência de lacunas nessa integração. Enquanto 46,2% das participantes relataram que raramente se reúnem para estudar com colegas, 23,1% afirmaram nunca participar de atividades desse tipo.

A análise dos dados referentes à oferta de apoio em sala de aula indica uma presença significativa de oportunidades de ajuda entre os colegas. Contudo, ao considerarem a interação em contextos espontâneos de estudo, quase 70% das participantes responderam que raramente ou nunca se reúnem para estudar.

Figura 3 – Frequência com que as participantes se reúnem com pares para estudar

Você costuma se reunir com seus colegas para estudar?

13 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Essas percepções podem ser compreendidas à luz de estudos similares aos de Ribeiro e Gomes (2017), que destacam como as representações

sociais sobre pessoas com deficiência moldam comportamentos e interações. Segundo os autores citados, tais representações são construídas

a partir de cognições e crenças veiculadas por discursos sociais, gerando o que Goffman (2017) denomina identidade virtual – uma projeção de expectativas atribuídas ao indivíduo. As representações não apenas limitam o reconhecimento das potencialidades dos sujeitos com deficiência, mas também podem gerar barreiras atitudinais, como a superproteção. Esse tipo de barreira, conforme Silva (2012), manifesta-se como uma proteção desproporcional, baseada na piedade e na percepção de incapacidade, desconsiderando a autonomia e a habilidade de tomada de decisão dos indivíduos.

Nesse sentido, a valorização e oferta de condições reais de interação entre estudantes na educação superior desempenham papel central na desconstrução das representações sociais limitantes, visto que promovem o reconhecimento da diversidade como um elemento enriquecedor do ambiente acadêmico. A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) defende que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelas relações sociais. No contexto universitário, a troca de experiências e conhecimentos entre pares não apenas possibilita a ampliação das compreensões da realidade social, mas também é fundamental para o desenvolvimento acadêmico de todos, ou seja, daqueles com e sem deficiência.

Outro conceito importante para a compreensão do desenvolvimento humano é o de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Vygotsky (2007) define a ZDI como a distância entre o desenvolvimento real – aquilo que o sujeito já é capaz de realizar de maneira autônoma – e o desenvolvimento potencial – aquilo que pode ser alcançado com o apoio de um parceiro mais experiente. Dessa forma, os estudos de Vygotsky evidenciam que a constituição do sujeito como ser humano depende duplamente do outro: primeiramente, em decorrência da herança genética e, depois, pela dependência dos outros para internalização das características culturais (Rosseto & Iacono, 2022).

Sendo assim, a interação entre pares é essencial para que estudantes com deficiência encon-

tram novas formas de aprendizado, superando barreiras pedagógicas e institucionais. Ao mesmo tempo, a convivência amplia a percepção dos estudantes sem deficiência sobre diferentes formas de aprendizagem e incentiva o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e cooperação.

5 Considerações finais

A análise dos dados evidencia a persistência de desafios significativos na acessibilidade para mulheres com deficiência na educação superior. Embora o aumento das matrículas de estudantes com deficiência (PEE) nas universidades brasileiras represente um avanço, ainda há barreiras substanciais que comprometem tanto a permanência quanto o aproveitamento acadêmico dessas discentes.

O parco conhecimento sobre os serviços de acessibilidade, a participação limitada de professores em práticas inclusivas e a desigualdade na oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos indicam que a educação superior impõe barreiras para o pleno acesso aos conteúdos curriculares. Além disso, os dados apontam que, apesar de existir disposição por parte dos colegas em oferecer ajuda, as interações entre estudantes nem sempre resultam em apoio acadêmico efetivo e em relações sociais espontâneas, refletindo barreiras atitudinais persistentes.

As relações interpessoais, o interesse por temas de acessibilidade e o apoio acadêmico, ainda que existentes, apresentam inconsistências representativas de obstáculos significativos ao acesso integral ao currículo acadêmico. A inclusão, portanto, deve ser compreendida como uma responsabilidade coletiva, que exige ações colaborativas e estratégias institucionais voltadas à criação de práticas mediadoras contínuas e intencionais. Nesse sentido, é fundamental fortalecer as equipes institucionais responsáveis pela implementação de políticas de acessibilidade, garantindo que as diretrizes da educação especial sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano acadêmico.

Esses achados podem orientar gestores edu-

cionais e formuladores de políticas públicas na implementação de mudanças estruturais que promovam ambientes universitários mais acessíveis. Ademais, a pesquisa reforça a necessidade de aprofundar investigações acerca do impacto das políticas de acessibilidade na permanência e no sucesso acadêmico de estudantes com deficiência.

É crucial reconhecer que as experiências dessas alunas refletem a vivência de um grupo específico – mulheres com deficiência. Tal singularidade ressalta a importância de estudos que aprofundem a análise a partir da interseccionalidade, considerando como a combinação de gênero e deficiência coloca as estudantes PEE em uma posição desvantajosa no processo de aprendizagem. A promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo demanda a reflexão sobre essas particularidades e o desenvolvimento de soluções que atendam às necessidades diversas do público aqui em questão.

Referências

- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação e Cultura. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Ciantelli, A. P. C., & Leite, L. P. (2016). Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 22(3), 413–428. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 205. (1988). Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Farias, A. Q. (2011). *Gênero e deficiência: Uma história feminina de ruptura e superação de vulnerabilidade* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4599>
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5ª ed.). Atlas.
- Goffman, E. (2017). *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed.). LTC.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023). *Censo da educação superior 2023: Notas estatísticas*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>
- Martins, D. A., Leite, L. P., & Lacerda, C. B. F. (2015). Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: Uma análise de indicadores educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 23(89), 984–1014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400008>
- Morgado, L. A. S. (2022). *Indicadores censitários da educação superior brasileira (2017–2019): Estudantes público-alvo da educação especial* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16305/Tese_Liz_versao_final%20%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Mota J. S. (2019). Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(12), 372–380. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>
- Pereira, M. M. G. P. N. (2016). Direito à educação: Meninas com deficiência. *Jorsen – Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(16), 389–393. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12164>
- Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2018). A Inclusão no ensino superior: A percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe.), 127–134. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>
- Ribeiro, D. M., & Gomes, A. M. (2017). Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. *Práxis Educacional*, 13(24), 13–31. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54726>
- Rocha, L. R. M. (2019). *Panorama nacional dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11834/ROCHA_Luiz_Renato_Martins_da.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rocha, L. R. M., & Santos, L. F. (2017). O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior. *Práxis Educativa*, 12(3), 826–847. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v12i3.008>
- Rocha, L. R. M., Lacerda, C. B. F., & Lizzi, E. A. S. (2023). Um panorama dos cursos de graduação no Brasil anterior à Lei de Reserva de Vagas: As matrículas de estudantes da educação especial. *Revista Educação Especial Santa Maria*, 36, 1–17. <https://doi.org/10.5902/1984686x65959>
- Rossetto, E., & Iacono, J. P. (2022). Inclusão e ensino superior: Práticas pedagógicas com alunos com deficiência / NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Educação e Filosofia*, 36(76), 133–174. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60453>

Silva, F. T. S. (2012). *Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854>

Trindade, F. R. B. (2022). *Cabem todos na escola para todos? Análise da inclusão escolar e da legislação para pessoas com deficiência* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/60961/60961.PDF>

Versolato, M. S. (2023). *Letramento inclusivo: Possibilidades em uma experiência formativa na perspectiva histórico-cultural* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Paulo]. <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/6059b380-a212-42dd-aa43-dd6c9db7d049/content>

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861–870. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

Juliana Cristina Barbosa do Amaral

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC (PCHS/UFABC) e mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua no Departamento de Educação Inclusiva da Prefeitura de Santo André, com implementação de políticas públicas voltadas à educação especial.

Luiz Renato Martins Rocha

Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e docente programa de pós-graduação em Educação da USP e da pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais da UFABC. Líder do grupo de pesquisa ForMaTel-Diversidade.

Endereço para correspondência

Juliana Cristina Barbosa do Amaral

Universidade Federal do ABC (UFABC)

Av. dos Estados, 5001

Bangu, 09280-560

Santo André, SP, Brasil

Luiz Renato Martins Rocha

Universidade de São Paulo (USP)

R. da Reitoria, 374

Butantã, 05508-220

São Paulo, SP, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.