

# EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA:

DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS  
INSTITUCIONAIS

ORGANIZAÇÃO  
ZILKA SULAMITA TEIXEIRA MAIA

# EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA:

DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS  
INSTITUCIONAIS

ORGANIZAÇÃO  
ZILKA SULAMITA TEIXEIRA MAIA

**AURUM EDITORA LTDA - 2025**  
Curitiba – Paraná - Brasil

**EDITOR CHEFE**

Lucas Gabriel Vieira Ewers

**ORGANIZADORA DO LIVRO**

Zilka Sulamita Teixeira Maia

**EDIÇÃO DE TEXTO**

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

**EDIÇÃO DE ARTE**

Aurum Editora Ltda

**IMAGENS DA CAPA**

Freepik, Canva.

**BIBLIOTECÁRIA**

Suelen Silva Araújo Oliveira

**ÁREA DE CONHECIMENTO**

Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2025 Os Autores

Edição Copyright © 2025 Aurum Editora  
Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma  
licença Creative Commons Attribution-  
NonCommercial-NoDerivatives  
4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

## **CORPO EDITORIAL**

- Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense
- Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão
- Amanda Pereira Moreira - Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras
- Antonio Ismael Lopes de Sousa - Mestre em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
- Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco
- Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa
- Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná
- Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
- Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe
- Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.
- Diego Pinto de Oliveira - Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas
- Elberto Teles Ribeiro - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados
- Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.
- Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
- Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes
- Flávio Roberto Chaddad - Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
- Francisco Samuel Laurindo de Lima - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará
- Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí
- Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais
- Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará



Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira - Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins de Porto Nacional

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino

José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

Lidiana da Cruz Pereira - Doutora em Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí

Lidiane Álvares Mendes - Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em História pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais



Marcela da Silva Melo - Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará

Marcelo Bustamante Chilingue - Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marcelo Carvalho da Conceição - Doutor em Biologia Estrutural e Funcional pela Universidade Federal de São Paulo

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Maria da Luz Olegário - Doutora em Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba

Maria Nazaré Lopes Baracho - Doutoranda em Odontologia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

Michael Douglas Alves dos Santos - Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás

Natan Gomes dos Santos - Graduado em Biomedicina pela Faculdade Madre Thais

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci

Priscila da Silva de Souza Bertotti - Editora Independente - Graduada em Biomedicina pelo Centro Universitário UniOpet

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca

Suely Maria da Silva - Mestra em Gestão Pública Para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná



Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí

Thiago Giordano de Souza Siqueira - Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação superior inclusiva [livro eletrônico] :  
desafios, avanços e perspectivas  
institucionais / organização Zilka Sulamita  
Teixeira Maia. -- Curitiba, PR : Aurum Editora,  
2026.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-83849-87-8

1. Acolhimento 2. Educação inclusiva  
3. Ensino superior 4. Inclusão social 5. Políticas  
educacionais 6. Prática pedagógica I. Maia, Zilka  
Sulamita Teixeira.

26-356338.0

CDD-379.26

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação inclusiva : Política educacional : Educação 379.26

Suelen Silva Araújo Oliveira - Bibliotecária - CRB-8/11482

**DOI:** 10.63330/livroautor472026-

**Aurum Editora Ltda**

CNPJ: 589029480001-12

[contato@aurumeditora.com](mailto:contato@aurumeditora.com)

(41) 98792-9544

Curitiba - Paraná



## ORGANIZADORES

**Zilka Sulamita Teixeira Maia**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo

E-mail: [zilka.teixeira@faesa.br](mailto:zilka.teixeira@faesa.br)















## **AUTORES**

Carla Letícia Alvarenga Leite  
Erikelly Aparecida de Oliveira Rocha  
Fernanda Helena de Freitas Miranda  
Leiciany Soares Helmer Polez  
Lilian de Oliveira Batista  
Lorena Piza Arndt do Nascimento  
Mônica Nogueira dos Santos  
Vitor Nunes Rosa  
Willian Vicente Zanotti  
Zilka Sulamita Teixeira Maia



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
NOTA METODOLÓGICA.....	12
<b>CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA: A PERSPECTIVA DA FAESA CENTRO UNIVERSITÁRIO</b> <i>Zilka Sulamita Teixeira Maia, Vitor Nunes Rosa, Lorena Piza Arndt do Nascimento e Carla Letícia Alvarenga Leite.</i>	
  <a href="https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-001">https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-001</a>	
.....	14-23
<b>CAPÍTULO 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS</b> <i>Zilka Sulamita Teixeira Maia, Lilian de Oliveira Batista, Fernanda Helena de Freitas Miranda, Mônica Nogueira dos Santos e Carla Letícia Alvarenga Leite.</i>	
  <a href="https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-002">https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-002</a>	
.....	24-47
<b>CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS PARA ATENDIMENTOS ACOLHEDORES E INCLUSIVOS</b> <i>Zilka Sulamita Teixeira Maia, Lilian de Oliveira Batista, Erikelly Aparecida de Oliveira Rocha, Leiciany Soares Helmer Polez e Willian Vicente Zanotti.</i>	
  <a href="https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-003">https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-003</a>	
.....	48-62
<b>CAPÍTULO 4 - FUNDAMENTAÇÃO, CONCEITOS CHAVE E PROCEDIMENTOS DE LEITURA E TRANSCRIÇÃO</b> <i>Zilka Sulamita Teixeira Maia, Lilian de Oliveira Batista, Erikelly Aparecida de Oliveira Rocha, Leiciany Soares Helmer Polez e Willian Vicente Zanotti.</i>	
  <a href="https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-004">https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-004</a>	
.....	63-73
<b>CAPÍTULO 5 - GLOSSÁRIO TEMÁTICO</b> <i>Vitor Nunes Rosa e Zilka Sulamita Teixeira Maia.</i>	
  <a href="https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-005">https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-005</a>	
.....	74-80
<b>CAPÍTULO 6 - EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS</b> <i>Zilka Sulamita Teixeira Maia, Vitor Nunes Rosa, Lorena Piza Arndt do Nascimento e Carla Letícia Alvarenga Leite.</i>	
  <a href="https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-006">https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-006</a>	
.....	81-86
REFERÊNCIAS.....	87



## APRESENTAÇÃO

A educação superior, no contexto contemporâneo, é convocada a assumir um papel cada vez mais ativo na promoção da equidade, da inclusão e da justiça social. Esse desafio ultrapassa a ampliação do acesso e exige a construção de condições efetivas de permanência, participação e sucesso acadêmico para estudantes com trajetórias, necessidades e modos de aprendizagem diversos. Nesse cenário, a inclusão é percebida como compromisso institucional que atravessa as políticas, as práticas pedagógicas e a cultura acadêmica. É nesse horizonte que se insere o presente livro, construído a partir das experiências, reflexões e práticas desenvolvidas no âmbito da FAESA Centro Universitário, especialmente no contexto de atuação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE). A obra expressa o compromisso institucional com o acolhimento pleno dos estudantes, entendido como um processo contínuo que envolve escuta qualificada, reconhecimento das singularidades e construção de estratégias que garantam condições equitativas de aprendizagem.

O acolhimento pleno, nesta perspectiva, não se limita à recepção inicial do estudante, mas se desdobra em ações articuladas de identificação de necessidades, acompanhamento psicopedagógico, orientação docente e organização de recursos de acessibilidade. Trata-se de uma concepção que reconhece a centralidade da relação entre estudante e instituição, compreendendo que o sucesso acadêmico está diretamente relacionado à capacidade institucional de responder, de forma qualificada e integrada, às demandas que emergem no percurso formativo.

As contribuições de Mantoan (2003; 2006) sustentam essa compreensão ao defenderem que a inclusão exige a transformação das estruturas educacionais, de modo a acolher a diversidade como princípio organizador. De forma complementar, Pimenta (1999) contribui ao evidenciar a complexidade da docência na educação superior e a necessidade de articulação entre saberes pedagógicos e prática docente, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade dos estudantes.

A obra está organizada em capítulos que articulam fundamentos teóricos, diretrizes institucionais e práticas pedagógicas, oferecendo ao leitor um percurso que integra reflexão e aplicabilidade no contexto da educação superior inclusiva.

No Capítulo 1, discute-se a relação entre educação superior, inclusão e políticas institucionais, evidenciando a necessidade de construção de diretrizes que orientem práticas mais equitativas e coerentes com o reconhecimento da diversidade.

O Capítulo 2 aprofunda os fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva na educação superior, articulando referenciais teóricos, marcos legais e implicações para a prática docente, com destaque para a necessidade de revisão das concepções pedagógicas.

No Capítulo 3, são apresentados os processos de acolhimento, identificação e acompanhamento de estudantes no âmbito do NAPE, destacando sua importância para a permanência estudantil e para a construção de respostas institucionais mais qualificadas.

O Capítulo 4 aborda os fundamentos e procedimentos relacionados à leitura e transcrição, compreendidos como recursos de acessibilidade pedagógica essenciais para garantir condições equitativas de avaliação e participação acadêmica.

Por fim, o Capítulo 5 apresenta um glossário temático que sistematiza conceitos fundamentais da educação especial e da inclusão, contribuindo para a construção de uma base conceitual compartilhada entre docentes, gestores e equipes técnicas.



Ao longo da obra, buscou-se articular teoria e prática, reconhecendo que a efetivação da inclusão na educação superior depende tanto de fundamentos consistentes quanto da capacidade institucional de traduzi-los em ações concretas. Nesse sentido, o livro se propõe a ser não apenas um material de consulta, mas um instrumento formativo, que possa subsidiar a atuação de professores, gestores e profissionais comprometidos com a construção de uma educação mais acessível, equitativa e socialmente referenciada.

Reafirma-se, por fim, que a promoção da inclusão é um processo contínuo, que exige reflexão permanente, formação e compromisso coletivo. Ao compartilhar experiências e sistematizar práticas, esta obra busca contribuir para o fortalecimento de uma cultura institucional que reconheça a diversidade como valor e a inclusão como princípio orientador da educação superior.



## NOTA METODOLÓGICA

A presente obra foi construída a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter analítico e descritivo, fundamentada na análise de documentos institucionais e na sistematização de práticas desenvolvidas no âmbito da educação superior.

Os capítulos que compõem o livro resultam, em grande medida, da análise e reelaboração de documentos normativos e orientadores produzidos institucionalmente, tais como regulamentos, relatórios técnicos e fluxos operacionais vinculados ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE). Esses documentos foram tomados como fontes para a organização das práticas inclusivas na educação superior no contexto da FAESA Centro Universitário.

A partir dessa base documental, procedeu-se a um processo de sistematização, análise e ampliação teórica, buscando articular as práticas institucionais com referenciais da educação especial na perspectiva inclusiva. Esse movimento permitiu transformar conteúdos originalmente operacionais em material acadêmico, com maior densidade conceitual e potencial de disseminação.

Do ponto de vista metodológico, a obra aproxima-se de estudos de natureza documental e de sistematização de experiências, na medida em que analisa práticas concretas, interpreta seus fundamentos e propõe sua organização em formato teórico-analítico.

Cabe destacar que o Capítulo 1 apresenta a base conceitual e normativa da obra, enquanto o Capítulo 6 realiza uma síntese analítica dos elementos discutidos, não se configurando como produtos diretos da análise documental, mas como construções teóricas articuladoras do conjunto do livro. Os capítulos intermediários (Capítulos 2, 3, 4 e 5), por sua vez, derivam da reelaboração crítica de documentos institucionais, sendo ampliados à luz de referenciais teóricos e organizados em formato acadêmico.


No processo de organização, revisão e ampliação textual, foram utilizados recursos de inteligência artificial generativa, especificamente o sistema ChatGPT, como ferramenta de apoio à escrita acadêmica. Seu uso restringiu-se a atividades como revisão linguística, organização estrutural, sugestão de aprimoramentos textuais e apoio à sistematização de ideias, sob supervisão integral dos autores. A responsabilidade pelo conteúdo, pelas interpretações e pelas decisões teórico-metodológicas é integralmente dos autores.



# PARTE I - EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA

# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA: A PERSPECTIVA DA FAESA CENTRO UNIVERSITÁRIO

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-001>

**Zilka Sulamita Teixeira Maia**

**Vitor Nunes Rosa**

**Lorena Piza Arndt do Nascimento**

**Carla Letícia Alvarenga Leite**

### 1 INTRODUÇÃO

A consolidação da inclusão na educação superior exige o deslocamento de uma lógica centrada no acesso para uma perspectiva mais ampla, que considere a permanência, a participação e o sucesso acadêmico como dimensões indissociáveis do direito à educação. Nesse contexto, as instituições são convocadas a revisar seus modos de organização, suas práticas pedagógicas e seus referenciais de atuação, de modo a responder à crescente heterogeneidade dos estudantes que passam a compor o espaço acadêmico.

Esse movimento implica compreender que a diversidade não constitui uma exceção a ser administrada, mas uma condição própria dos processos educativos. Assim, a presença de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas não deve ser tratada como elemento periférico, mas como fator que tensiona e, ao mesmo tempo, potencializa a revisão das práticas institucionais.

As contribuições de Mantoan (2003; 2006) são particularmente relevantes nesse debate, ao afirmarem que a inclusão demanda a transformação do sistema educacional em sua totalidade, superando modelos que operam a partir da normalização e da adaptação individual. Nessa direção, a educação superior é chamada a assumir a diversidade como princípio organizador, o que implica a construção de políticas institucionais que integrem acessibilidade, equidade e qualidade acadêmica.

Além disso, a compreensão da docência como prática complexa, conforme discutido por Pimenta (1999), reforça a necessidade de articulação entre dimensões pedagógicas e institucionais na promoção da inclusão. Isso significa reconhecer que a efetivação de políticas inclusivas não depende apenas de normativas, mas da atuação concreta dos docentes e das condições oferecidas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas.

Diante desse cenário, este capítulo propõe uma análise da relação entre educação superior, inclusão e políticas institucionais, buscando evidenciar como esses elementos se articulam na construção de respostas mais consistentes às demandas contemporâneas. Ao mesmo tempo, pretende-se destacar o papel

estratégico das instituições na promoção de uma educação que não apenas acolha a diversidade, mas que se reorganize a partir dela.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEITOS-CHAVE**

A discussão sobre inclusão na educação superior insere-se em um campo teórico que tem como base a crítica aos modelos educacionais excludentes e a defesa de uma educação orientada pelo princípio da equidade. Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física dos estudantes nos espaços acadêmicos, mas envolve a garantia de condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

As contribuições de Mantoan (2003; 2006) são centrais nesse debate, ao problematizar a lógica integracionista e propor uma educação que não selecione, não segregue e não hierarquize os estudantes com base em suas diferenças. Para a autora, a inclusão implica uma ruptura com práticas pedagógicas padronizadas, exigindo a reorganização do ensino para atender à diversidade.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão da docência como prática complexa e reflexiva. Nesse sentido, Pimenta (1999) destaca que o trabalho docente na educação superior exige a articulação entre saberes pedagógicos e prática profissional, reconhecendo a necessidade de formação específica para lidar com a heterogeneidade dos estudantes. A inclusão, portanto, amplia o campo de atuação docente, exigindo novas competências e maior intencionalidade pedagógica.

Além disso, a inclusão na educação superior está diretamente relacionada ao conceito de acessibilidade, entendido como condição para o exercício de direitos, conforme estabelecido na legislação brasileira. A acessibilidade, nesse contexto, não se restringe a aspectos físicos, mas abrange dimensões comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais, exigindo ações integradas por parte das instituições.

Outro conceito fundamental é o de permanência estudantil, que compreende a trajetória acadêmica como processo que envolve múltiplos fatores, incluindo condições socioeconômicas, apoio institucional, práticas pedagógicas e aspectos emocionais. A promoção da permanência, nesse sentido, depende da capacidade institucional de identificar e responder às demandas dos estudantes de forma articulada e contínua.

## **3 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A consolidação da inclusão na educação superior exige a formulação e implementação de políticas institucionais que orientem as práticas pedagógicas e a organização dos serviços de apoio. Essas políticas devem estar fundamentadas em princípios claros e traduzidas em ações concretas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes.

No âmbito institucional, a inclusão deve ser compreendida como responsabilidade coletiva, envolvendo gestores, docentes, equipes técnicas e estudantes. Isso implica a definição de diretrizes, fluxos e procedimentos que garantam maior coerência e equidade nas ações desenvolvidas.

A FAESA tem como missão institucional “Promover o desenvolvimento social por meio do conhecimento”. Alinhada a esse propósito, a instituição acompanha as transformações e demandas da sociedade, com o objetivo de preparar seus egressos para atuarem de forma ética e socialmente responsável, orientados pelos princípios do Estado Democrático de Direito, dos Direitos Humanos e pelas melhores práticas profissionais.

Desse modo, a FAESA adere ao que dispõe a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), cujo objetivo é “garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”.

Em consonância com esse objetivo, a FAESA reconhece que o exercício profissional e a cidadania no mundo contemporâneo exigem não apenas conhecimento técnico, mas também um conjunto complexo de habilidades e atitudes. Por isso, entende-se que a Educação Superior deve promover a formação integral do estudante, abrangendo todas essas dimensões.

Como instituição de excelência centrada no sucesso do estudante, a FAESA adota como proposta de valor o Acolhimento, a Inovação, o Empreendedorismo e a Sustentabilidade.

No que se refere ao Acolhimento, a FAESA desenvolve uma experiência acadêmica centrada no estudante, pautada na escuta ativa, na empatia e no reconhecimento das singularidades e potencialidades de cada indivíduo. Com base nesse compromisso, promove uma experiência de ensino e aprendizagem sustentada no diagnóstico das necessidades individuais, na permanência e no engajamento dos estudantes, por meio de práticas pedagógicas e serviços de suporte que favoreçam seu desenvolvimento integral.

A educação superior inclusiva na FAESA se alinha diretamente aos valores institucionais. O acolhimento se manifesta na criação de um ambiente onde cada estudante, independentemente de suas particularidades, sinta-se pertencente e valorizado, com o suporte necessário para sua jornada acadêmica. Isso envolve desde a acessibilidade arquitetônica e comunicacional até o suporte psicopedagógico contínuo, buscando a acessibilidade e o desenvolvimento potencial de cada estudante. A inclusão, nesse contexto, é um compromisso ético e social que enriquece a diversidade do ambiente acadêmico e prepara os estudantes para um mundo mais plural.

Em consonância com sua missão, visão, valores e com a legislação vigente, a FAESA reafirma seu compromisso com a educação de excelência aos seus estudantes. A inclusão, por sua vez, é compreendida como um processo contínuo de transformação institucional, pedagógica e social, orientado pela promoção

do acesso, da permanência e do êxito de todos os estudantes, com foco especial naqueles em situação de vulnerabilidade, deficiência ou em quaisquer condições que historicamente tenham gerado exclusão. Trata-se de um movimento coletivo, dinâmico e participativo, que demanda constante reflexão, revisão e aprimoramento das ações institucionais de modo a desconstruir conceitos, preconceitos e práticas excludentes (Moreira *et al.*, 2011).

Nos termos legais, a acessibilidade é concebida como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos aos estudantes com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2015).

A acessibilidade e a inclusão são construções que exigem compromisso coletivo e permanente com a superação de barreiras, que na legislação vigente são caracterizadas como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (Brasil, 2015).

Assim, incluem-se as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas. Somente com a superação de tais barreiras torna-se possível a acessibilidade assegurada como direito: "acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, a acessibilidade e a inclusão mobilizam os sujeitos para formas de participação ativa nos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a superação das discriminações históricas que marcam o acesso e a permanência em diferentes instâncias da vida escolar e acadêmica.

A partir dessa compreensão ampliada de acessibilidade e inclusão, que articula fundamentos legais, pedagógicos e éticos, a FAESA estrutura suas políticas e práticas com base em diretrizes concretas que orientam seus fazeres e compromissos.

O público-alvo das ações e dos serviços de apoio voltados à acessibilidade e à inclusão compreende o corpo discente da FAESA comprovada a condição, conforme apresentam-se a seguir.

- ✓ Estudante da Educação Especial (EE)
  - Estudantes com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2008).

- Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (Brasil, 2008).
- Estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2008).
- ✓ Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE): Aqueles com diagnóstico de Transtornos Funcionais Específicos como: Dislexia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, e outros casos omissos que demandem atendimento às necessidades educativas, mas que, por si só, não resultam em classificação como pessoa com deficiência para efeitos legais como o público da Educação Especial.

A partir dos públicos apresentados torna-se necessário olhar suas diferenças individuais e reconhecer que o desafio da inclusão está, sobretudo, nas barreiras que o ambiente acadêmico pode apresentar. São essas barreiras — físicas, comunicacionais, metodológicas, atitudinais ou digitais — que, muitas vezes, dificultam ou impedem a participação desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

É nesse cenário que os tipos de acessibilidade, instrumentos decisivos para garantir a educação inclusiva, entram em cena. A acessibilidade é o que torna possível o usufruto, com autonomia, facilidade e dignidade, dos espaços, serviços e recursos. Trata-se de um conceito abrangente e essencial, reconhecido como um “direito meio”, pois é por meio dele que os demais direitos podem, de fato, ser exercidos (Schmidt, 2008). Por isso, para esse autor, para que a inclusão aconteça é fundamental assegurar a acessibilidade.

Acessibilidade se manifesta em diversas dimensões.

- Acessibilidade Atitudinal - Refere-se à eliminação de preconceitos, estereótipos e discriminações. É a mudança de mentalidade e comportamento em relação às pessoas com deficiência, reconhecendo suas capacidades e potencialidades.
- Acessibilidade Arquitetônica - Diz respeito à eliminação de barreiras físicas em edifícios e espaços urbanos, como rampas, elevadores, banheiros adaptados e sinalização adequada, garantindo o livre acesso e a circulação de todos.
- Acessibilidade Metodológica - Envolve a adaptação de métodos e técnicas de ensino, materiais didáticos e estratégias pedagógicas para atender às diferentes formas de aprender. Isso inclui o uso de recursos visuais, auditivos, táteis, atividades colaborativas e individualizadas.

- **Acessibilidade Instrumental** - Relaciona-se com a disponibilidade e o uso de ferramentas, instrumentos e equipamentos adaptados que auxiliam as pessoas com deficiência em suas atividades. Exemplos incluem softwares leitores de tela, teclados adaptados, lupas e impressoras braile.
- **Acessibilidade Programática** - Refere-se à eliminação de barreiras em programas, políticas e legislações. Garante que as normas e regulamentos sejam inclusivos e não excluam pessoas com deficiência.
- **Acessibilidade Comunicacional** - Abrange a eliminação de barreiras na comunicação, como a disponibilização de informações em formatos acessíveis (braile, Libras, audiodescrição, legendas), e a promoção de diferentes formas de interação.
- **Acessibilidade Digital** - Garante que websites, aplicativos e outras plataformas digitais sejam acessíveis a todos, com recursos como contraste de cores, redimensionamento de texto, navegação por teclado e compatibilidade com tecnologias assistivas.

Por meio do Programa de Acolhimento Pleno, a FAESA Centro Universitário consolida sua atuação numa perspectiva inclusiva, voltando-se à promoção do acesso, permanência e sucesso dos estudantes na educação superior. Para isso, os serviços de suporte e apoio oferecidos pela instituição são desenvolvidos de maneira integrada e articulada entre os diversos setores, favorecendo uma experiência acadêmica memorável.

Nesse contexto, destaca-se a atuação do Corpo Docente, das Coordenações das Unidades de Conhecimento, do Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE), dos Núcleos de Relacionamento, de Estágio e Emprego, de Tecnologia da Informação, de Inovação e Tecnologia, além da Secretaria Acadêmica, do Setor de Operações, da Diretoria Administrativa, da Pró-Reitoria e da Reitoria.

Essa rede institucional reafirma o compromisso da FAESA com a excelência educacional para formação egressos atualizados, autônomos, criativos, inovadores, disruptivos, críticos, empreendedores, éticos, humanísticos, socialmente responsáveis, fluentes digitais, inteligentes emocionalmente, líderes, relacionais e resolutos.

No que se refere ao apoio psicopedagógico sistemático ao estudante, é necessário esclarecer o papel do Nape, que vinculado à Pró-reitoria, se constitui numa estrutura de suporte aos estudantes da FAESA, que visa:

- ✓ Acolher e integrar os estudantes ingressantes na Educação Superior;
- ✓ Promover o mapeamento do perfil dos estudantes para acolhimento e o acompanhamento dos que possuem necessidades educacionais específicas;
- ✓ Monitorar o desempenho acadêmico dos estudantes acompanhados;

- ✓ Promover ações voltadas à eliminação de barreiras restritivas à participação e ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, tendo como perspectiva a garantia do direito dos estudantes ao acesso e permanência na Educação Superior;
- ✓ Contribuir para melhoria do processo ensino-aprendizagem por meio do apoio psicopedagógico aos estudantes em acompanhamento;
- ✓ Assessorar pedagogicamente professores em articulação com o Núcleo Pedagógico; e,
- ✓ Apoiar no desenvolvimento de programas e projetos que contribuam para o bem-estar da comunidade acadêmica.

O NAPE oferece serviços aos estudantes de forma geral e de modo específico aos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com Transtornos Funcionais Específicos.

O serviço de Pesquisa e Integração dos Ingressantes tem como objetivo acolher os estudantes que iniciam sua trajetória acadêmica na instituição, promovendo sua integração ao ambiente universitário. Para isso, realiza o mapeamento de seus perfis acadêmicos, sociais e tecnológicos, a fim de identificar demandas específicas e oferecer suporte adequado ao uso das ferramentas tecnológicas empregadas nos cursos. As ações são direcionadas a todos os estudantes ingressantes e envolvem quatro etapas principais: mapeamento do perfil dos ingressantes, acolhimento institucional, treinamento e suporte para utilização das tecnologias educacionais da FAESA, além de orientações para a organização da rotina e dos estudos.

O Apoio Educacional Especializado tem como foco garantir condições de equidade no processo de ensino e aprendizagem para estudantes da Educação Especial e/ou com Transtornos Funcionais Específicos. Seu objetivo é mapear, elaborar planos de apoio e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade visando a eliminação de barreiras à participação desses estudantes, considerando suas necessidades educacionais específicas. As etapas do serviço incluem o mapeamento por meio da identificação dos estudantes a partir da matrícula, de pesquisas ou de encaminhamentos; realização de anamnese para levantamento de barreiras e histórico acadêmico, clínico e pessoal; elaboração do Plano de Apoio Psicopedagógico com definição de adaptações, contratações, realocações de espaços, acionamento da família e estratégias pedagógicas personalizadas, incluindo a organização da rotina e dos estudos; formação de professores com apresentação dos estudos de caso e do plano de apoio; acompanhamento e monitoramento do plano com agendamentos regulares de atendimentos psicopedagógicos, aplicação de provas com apoio (ledor ou transcritor), verificação da execução do plano e suporte aos docentes na mediação pedagógica; e, por fim, ajustamento do plano sempre que necessário, a partir da análise das estratégias e resultados, com posterior compartilhamento com a coordenação do curso.

O serviço de Apoio às Aprendizagens no âmbito pedagógico destina-se a estudantes sem diagnóstico clínico, mas que apresentam dificuldades na organização da rotina e dos estudos, comprometendo seu desempenho acadêmico. Seu objetivo é implementar uma metodologia estruturada de mapeamento de

hábitos e rotina de estudos, permitindo intervenções personalizadas com base nas demandas identificadas. As etapas incluem um diagnóstico inicial, realizado por meio do preenchimento de formulário específico; planejamento e organização da rotina com aplicação de técnicas de estudo, uso de planners e estratégias compatíveis com a metodologia do curso; acompanhamento individualizado, presencial e virtual, com disponibilização de materiais didáticos como e-books, podcasts, vídeos e infográficos, organizados na Página do NAPE no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem); e monitoramento da participação nas atividades de recuperação, em consonância com a proposta pedagógica institucional.

O serviço de Apoio às Aprendizagens no aspecto psicológico é destinado a estudantes, com ou sem diagnóstico, que enfrentam dificuldades emocionais que interferem em seu desempenho acadêmico. Com o objetivo de acolher e acompanhar estudantes da FAESA que necessitam de suporte emocional para alcançar sucesso em sua trajetória acadêmica, a intervenção baseia-se em uma escuta qualificada e empática. As etapas envolvem a realização de anamnese, o acompanhamento periódico do estudante, comunicação com a família, orientação quanto à necessidade de tratamento profissional, e a realização de encaminhamentos internos e/ou externos. O processo visa à compreensão da situação-problema, à identificação das dificuldades enfrentadas e à definição de estratégias e recursos adequados, acompanhando o progresso do estudante até que o quadro emocional não impacte mais negativamente seu processo de aprendizagem.

O Programa Unificar é voltado especificamente para estudantes que manifestam comportamento suicida, configurando uma resposta institucional estruturada às situações de sofrimento psíquico grave. Seu objetivo é acolher, organizar e padronizar as atividades de acompanhamento e manejo desses estudantes, atuando em casos de ideação suicida e/ou risco de tentativa de suicídio. As etapas do programa estão organizadas em três dimensões: prevenção, por meio de ações de informação, formação e acolhimento institucional; manejo, envolvendo articulação entre FAESA, família e profissionais externos; e pósvenção, com suporte direcionado à família, aos colegas de convivência acadêmica e à equipe da instituição. Esse programa reafirma o compromisso da FAESA com o cuidado integral à saúde mental e à vida de seus estudantes.

Nesse guia desdobramos uma etapa do serviço de Apoio Educacional Especializado para estudantes da Educação Especial e/ou com Transtornos Funcionais Específicos, a formação de professores com apresentação dos estudos de caso e do plano de apoio.

#### **4 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL**

A incorporação da inclusão como princípio orientador das políticas institucionais produz impactos diretos na prática pedagógica e na organização da educação superior. Essa incorporação exige a revisão de concepções e a adoção de práticas mais flexíveis, capazes de responder à diversidade dos estudantes.

No âmbito pedagógico, isso implica planejar o ensino considerando diferentes formas de aprendizagem, diversificar estratégias metodológicas e adotar práticas avaliativas mais equitativas. Tais mudanças dialogam com a compreensão de docência como prática complexa, conforme discutido por Pimenta (1999), ao enfatizar a necessidade de articulação entre teoria e prática no exercício docente.

As contribuições de Mantoan (2003; 2006) também são fundamentais ao reforçar que a inclusão exige a transformação das práticas educacionais, e não a adaptação pontual dos estudantes. Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve antecipar a diversidade, reduzindo a necessidade de intervenções posteriores.

Do ponto de vista institucional, a consolidação de políticas inclusivas demanda a organização de fluxos claros, a definição de responsabilidades e a articulação entre diferentes setores. Essa organização contribui para a construção de práticas mais coerentes e para a redução de ações isoladas ou fragmentadas.

Além disso, a inclusão fortalece a construção de uma cultura institucional baseada na equidade, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação superior como um todo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão na educação superior constitui um processo complexo, que envolve dimensões pedagógicas, institucionais e políticas. Ao longo deste capítulo, evidenciou-se que a efetivação desse processo depende da articulação entre fundamentos teóricos, diretrizes institucionais e práticas pedagógicas coerentes com o princípio da equidade.

As contribuições de Mantoan (2003; 2006) reforçam a necessidade de transformação das estruturas educacionais para o acolhimento da diversidade, enquanto Pimenta (1999) evidencia a complexidade da docência na educação superior e a importância de sua fundamentação pedagógica. Essa articulação teórica contribui para a construção de práticas mais conscientes e alinhadas aos princípios da inclusão.


Além disso, destaca-se a importância da institucionalização das políticas de inclusão, por meio da definição de diretrizes, fluxos e responsabilidades que garantam maior consistência nas ações desenvolvidas. Nesse contexto, o papel de estruturas de suporte como o NAPE é fundamental para a articulação entre diferentes setores e para o apoio à prática docente.

Assim, reafirma-se que a promoção de uma educação superior inclusiva exige compromisso contínuo, formação permanente e abertura à transformação das práticas institucionais. Trata-se de um processo coletivo, que demanda o engajamento de toda a comunidade acadêmica na construção de uma educação mais justa, democrática e socialmente referenciada.

# **PARTE II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS**

# CAPÍTULO 2

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-002>

**Zilka Sulamita Teixeira Maia**

**Lilian de Oliveira Batista**

**Fernanda Helena de Freitas Miranda**

**Mônica Nogueira dos Santos**

**Carla Letícia Alvarenga Leite**

### 1 INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva, no âmbito da educação superior, configura-se como um campo em constante construção, atravessado por transformações sociais, avanços legais e revisões paradigmáticas no modo de compreender a deficiência, a aprendizagem e o papel das instituições educacionais. Nesse cenário, a inclusão deixa de ser entendida como ação complementar e passa a constituir-se como princípio estruturante das políticas acadêmicas e das práticas pedagógicas.

A ampliação do acesso à educação superior por estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas evidencia a necessidade de reconfiguração das práticas institucionais, exigindo respostas mais qualificadas, sistemáticas e fundamentadas. Não se trata apenas de garantir o ingresso, mas de assegurar condições efetivas de permanência, participação e sucesso acadêmico.

Nesse contexto, a educação inclusiva se alinha à compreensão de educação como direito, tal como defendido por Maria Teresa Eglér Mantoan, ao afirmar que a escola — e, por extensão, a educação superior — deve se reorganizar para acolher todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Assim, a inclusão não se dá pela adaptação do estudante ao sistema, mas pela transformação das práticas e estruturas institucionais.

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos, diretrizes e práticas relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva na educação superior, articulando referenciais legais, teóricos e institucionais que orientam a atuação docente e a organização dos serviços de apoio ao estudante.

### 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEITOS-CHAVE

A compreensão da educação especial na perspectiva inclusiva exige o reconhecimento de uma mudança paradigmática que desloca o foco das limitações individuais para as condições de participação oferecidas pelo contexto educacional. Esse deslocamento encontra respaldo no modelo social da

deficiência, que compreende a deficiência como resultado da interação entre o sujeito e as barreiras presentes no ambiente.

No campo educacional, essa perspectiva é amplamente defendida por Mantoan, que critica modelos integracionistas e propõe uma educação que não selecione, não segregue e não hierarquize os estudantes a partir de suas diferenças. Para a autora, a inclusão implica uma ruptura com práticas pedagógicas padronizadas, exigindo a reorganização do ensino para atender à diversidade.

Essa compreensão dialoga com a concepção de docência como prática reflexiva, discutida por Maurice Tardif, ao destacar que o trabalho do professor se constitui a partir de múltiplos saberes — disciplinares, pedagógicos e experienciais — construídos no cotidiano da prática. Nesse sentido, atuar em contextos inclusivos demanda do docente a capacidade de mobilizar e ressignificar esses saberes frente às demandas concretas dos estudantes.

No contexto da educação superior, Pimenta contribui para a compreensão da docência como prática complexa, que articula ensino, pesquisa e extensão, e que exige formação pedagógica consistente. A inclusão, nesse cenário, amplia as responsabilidades docentes, exigindo não apenas domínio de conteúdo, mas também competência para lidar com a diversidade e promover condições equitativas de aprendizagem.

Além disso, a perspectiva inclusiva se sustenta em princípios éticos e políticos, na valorização do diálogo, da escuta e do reconhecimento do outro. A prática educativa, nessa abordagem, deve ser construída com os estudantes, e não para eles, o que implica considerar suas experiências, dificuldades e potencialidades.

Do ponto de vista normativo, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolida esses princípios ao estabelecer a acessibilidade como condição para o exercício do direito à educação, reforçando a responsabilidade das instituições na eliminação de barreiras e na oferta de recursos de apoio.

Assim, a educação especial na perspectiva inclusiva na educação superior se constitui a partir da articulação entre fundamentos teóricos, marcos legais e práticas pedagógicas, exigindo uma abordagem integrada e contextualizada.

### **3 DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A implementação da educação inclusiva na educação superior exige a definição de diretrizes institucionais que orientem a organização das práticas pedagógicas, dos serviços de apoio e das políticas acadêmicas. Essas diretrizes devem estar alinhadas aos princípios da equidade, da acessibilidade e da valorização da diversidade.

Entre os elementos centrais, destacam-se:

- A garantia de acesso ao currículo por meio de recursos de acessibilidade pedagógica;
- A eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais;

- A articulação entre docentes, coordenações de curso e núcleos de apoio;
- A formação continuada de professores para atuação em contextos inclusivos;
- A promoção de práticas avaliativas mais equitativas e diversificadas.

Essas diretrizes não devem ser compreendidas como prescrições rígidas, mas como orientações que possibilitam a construção de respostas institucionais mais coerentes e contextualizadas, considerando as especificidades de cada curso e de cada estudante.

Segundo (Cunha, 2005), a prática pedagógica compreende um conjunto de ações intencionais e contextualizadas que expressam concepções de educação, ensino e aprendizagem, materializando-se nas relações estabelecidas entre professores, estudantes, conhecimentos e contextos institucionais (Cunha, 2005).

Trata-se de uma prática social e historicamente constituída, atravessada por valores, saberes e finalidades formativas, que se realiza em condições concretas e situadas (Cunha, 2005).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica ultrapassa o ato de ensinar em sentido estrito, na medida em que envolve processos intencionais de mediação pedagógica, interação entre sujeitos e produção de sentidos no cotidiano educativo (Cunha, 2005).

Compreender a prática pedagógica nessa perspectiva ampliada implica reconhecê-la como um espaço dinâmico de produção, recriação e ressignificação da ação docente e institucional, especialmente em contextos formativos marcados por mudanças e desafios contemporâneos.

Ao se constituir como prática situada, relacional e intencional, a prática pedagógica torna-se campo privilegiado para a reflexão crítica sobre os modos de ensinar, aprender e avaliar, abrindo-se à incorporação de novos sentidos, abordagens e mediações.

Nessa perspectiva, entendemos que as práticas pedagógicas inclusivas são as estratégias, metodologias e atitudes que visam garantir que todas as pessoas estudantes, independentemente de suas características individuais tenham acesso, permanência e aprendizagem.

Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e adaptadas às necessidades individuais de cada estudante. A seguir, apresentamos indicações e estratégias que podem auxiliar os professores da FAESA na construção de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo.

### 3.1 PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVOS

#### 3.1.1 Planejamento Inclusivo

O planejamento é a base para uma prática inclusiva. Ele deve ser flexível e considerar a diversidade dos estudantes desde o início. Nesse sentido, são orientações para o corpo docente:

- ✓ Antes de iniciar o semestre, procure conhecer o perfil dos estudantes com deficiência matriculados em sua disciplina. Converse com o Núcleo de Apoio Psicopedagógico da FAESA, com os próprios alunos (se possível e apropriado) e com seus responsáveis. Entenda suas necessidades, potencialidades, formas de aprendizagem e recursos de acessibilidade que utilizam.
- ✓ Adote os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em seu planejamento. O DUA propõe a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis que acomodem as diferenças individuais dos estudantes, oferecendo múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão. Isso significa planejar para a diversidade desde o início.
- ✓ Defina objetivos de aprendizagem claros e alcançáveis, planeje o desenvolvimento da disciplina, selecionando metodologias e instrumentos de avaliação compatíveis com os objetivos.
- ✓ Planeje o uso de uma variedade de recursos e materiais didáticos que atendam a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades sensoriais. Inclua materiais visuais, auditivos, táteis, digitais e impressos.
  - Apresentações – Estructure suas apresentações informando o tema a ser apresentado, a ementa da disciplina destacando de que forma o tema está relacionado à ementa, um sumário com os itens que serão abordados, desenvolvimento do conteúdo da apresentação, considerações finais sobre o assunto e referências usadas. Prepare a apresentação usando cores com alto contraste entre o texto e o fundo. Prefira fontes sem serifa e com tamanho adequado para facilitar a leitura, especialmente para alunos com baixa visão. Evite excesso de texto nos slides. Use imagens e gráficos com descrições textuais (texto alternativo) para alunos com deficiência visual. Faça a descrição quando for apresentar, se necessário for. Mantenha os slides organizados, com títulos claros e hierarquia visual. Use marcadores e listas para facilitar a compreensão. Na disponibilização, certifique-se de que sejam navegáveis por teclado e compatíveis com leitores de tela.
- ✓ Planeje e execute sua disciplina de forma colaborativa e articulada com os professores do período e do curso. Busque o Nape sempre que desejar suporte e indicações de adaptações. A troca de experiências e o planejamento conjunto enriquecem a prática inclusiva.

### **3.1.2 Indicações de Práticas Inclusivas:**

- ✓ Apresente a disciplina, os objetivos e as atividades previstas de forma clara, concisa e em diferentes formatos (oral, escrita, visual). Verifique a compreensão dos estudantes.

- ✓ Realize avaliação diagnóstica. Observe o desempenho do estudante em diferentes contextos e atividades. Procure o Nape sempre que desejar compreender melhor as condições e demandas de um estudante em acompanhamento.
- ✓ Utilize a avaliação como um processo contínuo e formativo, e não apenas somativo. Isso permite identificar as dificuldades do aluno em tempo real e ajustar as estratégias de ensino. Acompanhe o progresso do estudante. Use as ferramentas disponíveis no AVA FAESA. Mantenha um diálogo aberto com o estudante sobre suas dificuldades e progressos, oferecendo feedbacks construtivos.
- ✓ Revisite seu planejamento sempre que entender que é necessário.
- ✓ Mantenha o AVA FAESA da disciplina sempre atualizado.
- ✓ Promova atividades em grupo que incentivem a colaboração e a troca de conhecimentos entre os estudantes.
- ✓ Ofereça flexibilidade na forma como os estudantes demonstram seu aprendizado, considere diferentes formatos de apresentação (oral, escrita, visual, prática).
- ✓ Incentive e apoie o uso de tecnologias assistivas pelos estudantes, como softwares de reconhecimento de voz, teclados adaptados, lupas eletrônicas, entre outros.
- ✓ Certifique-se de que o ambiente físico da sala de aula e dos laboratórios seja acessível, com espaço para circulação de cadeiras de rodas, mesas adaptadas e iluminação adequada. Essa acessibilidade arquitetônica é planejada antes do início da disciplina, entretanto, é sempre importante atentar durante as aulas.
- ✓ Adapte sua comunicação ao perfil dos estudantes da turma. Para alunos com deficiência auditiva, utilize recursos visuais, fale de frente, de forma clara e pausada. Para alunos com deficiência visual, utilize descrições verbais detalhadas e recursos táteis. Para alunos com TEA, utilize linguagem clara, objetiva e explique as ambiguidades.
- ✓ Considere o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Alguns podem precisar de mais tempo para processar informações ou para realizar atividades.
- ✓ Ofereça feedback construtivo sobre o desempenho dos estudantes.
- ✓ Ofereça apoio quando necessário, seja por meio de explicações adicionais, materiais complementares ou acompanhamento mais próximo durante as atividades.
- ✓ Informe à Coordenação da Unidade de Conhecimento para alinhamentos com o Nape sobre quaisquer particularidades, dificuldades, desafios e indicações de ajustes no plano desenhado inicialmente para os estudantes acompanhados.

- ✓ Para alunos com Transtorno do Espectro Autista, a previsibilidade e a rotina são muito importantes. Comunique com antecedência quaisquer mudanças na rotina ou nas atividades. Use a ferramenta Avisos do AVA FAESA.
- ✓ Estimule à autonomia e independência dos estudantes, oferecendo oportunidades para que tomem decisões e resolvam problemas por conta própria, com o apoio quando necessário.
- ✓ Adapte suas provas considerando formatação adequada às necessidades dos estudantes. Use sempre textos-base, enunciados e alternativas claros e objetivos. Destaque seus comandos. Enumere as questões e informe a pontuação de cada uma. Não use questões cuja a alternativa correta seja uma afirmação incorreta. Sempre que houver indicação de local separada com menos estímulos, a prova será aplicada pelo Nape ou pela Coordenação do curso. Sempre que houver indicação de leitor e/ou transcrito, a prova será aplicada por um profissional leitor/transcritor conforme direcionamento do Nape.
- ✓ Adapte trabalhos acadêmicos, roteirizando o que precisa ser feito, orientando sobre os papéis dos participantes, quando for em grupo, alguns estudantes podem precisar de suporte para digitação dos trabalhos (neste, caso é possível agendar com o Nape). Sendo em grupo os trabalhos devem ser avaliados individual e coletivamente.

### **3.1.3 Perfil dos estudantes e indicações pedagógicas**

A partir do perfil dos estudantes mapeados são apresentadas as suas características e indicações pontuais a partir do público atendido na instituição. Isso quer dizer que dentro do mesmo grupo há indicações de adaptações diferentes para os estudantes.

## **3.2 DEFICIÊNCIA FÍSICA**

A deficiência física é caracterizada, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), como um impedimento de longo prazo de natureza física que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais. Essa definição está alinhada ao modelo biopsicossocial adotado pela legislação brasileira, que considera não apenas a condição médica, mas também os fatores ambientais e sociais que afetam a funcionalidade do indivíduo (Brasil, 2015).

Complementando essa definição, o Decreto nº 3.298/1999, que antecede a LBI e ainda é utilizado como referência normativa, especifica que a deficiência física envolve alterações completas ou parciais de um ou mais segmentos do corpo humano, resultando em comprometimento da função física. Essa condição pode se apresentar sob diversas formas, tais como paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputações, ausência de membros,

paralisia cerebral, ostomia, nanismo e membros com deformidades congênitas ou adquiridas, desde que produzam limitações funcionais (Brasil, 1999).

A deficiência física, portanto, abrange desde comprometimentos motores e neuromusculares até deformidades que impactem a mobilidade ou o desempenho funcional do indivíduo em seu cotidiano. Ela exige a presença de limitações duradouras e significativas, que afetam o desempenho das funções corporais em diferentes contextos, especialmente na interação com o ambiente escolar/acadêmico, profissional e social.

São práticas pedagógicas inclusivas voltadas à pessoa com deficiência física:

- ✓ Uso de tecnologias assistivas, como teclados adaptados, mouses especiais, softwares de reconhecimento de voz ou acionadores por sopro, que auxiliem na interação com computadores e outros dispositivos.
- ✓ Adaptação de materiais didáticos que exijam manipulação fina, oferecendo alternativas ou auxílio de um colega/monitor.
- ✓ Tempo adicional para a realização de atividades que exijam escrita, digitação ou manipulação de objetos, quando houver dificuldade motora.
- ✓ Adaptação das atividades práticas em laboratórios ou campo, garantindo que o aluno possa participar ativamente, seja com equipamentos adaptados, auxílio de um colega ou modificação da tarefa.
- ✓ Averiguação da necessidade de realização de atividades em formato digital ou de transcritor (neste caso, é necessário agendar com o Nape), bem como realização em local com menos estímulos.
- ✓ Adaptação de provas – Uso de transcritor.
- ✓ Adaptação de trabalhos – roteirização, indicação dos papéis. Pode ser necessário suporte do Nape para realização da atividade no Contraturno.
- ✓ Feedback sobre o desempenho nas atividades realizadas na disciplina.

### 3.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual (DI) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits significativos tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência) quanto no comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas). Esses déficits se manifestam durante o período do desenvolvimento e resultam em limitações no funcionamento diário em uma ou mais áreas da vida. A gravidade da DI é especificada com base no funcionamento adaptativo, e não apenas no QI, e pode ser leve, moderada, grave ou profunda.

De acordo com o DSM-5, o diagnóstico de deficiência intelectual requer a presença de três critérios: (A) déficits nas funções intelectuais, confirmados por avaliação clínica e testes de inteligência padronizados e individualizados; (B) déficits no comportamento adaptativo que resultam em fracasso no cumprimento dos padrões de desenvolvimento e socioculturais para a independência pessoal e a responsabilidade social, limitando o funcionamento em uma ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e vida independente, em múltiplos ambientes; e (C) o início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (American Psychiatric Association, 2014).

A deficiência intelectual, conforme definida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), refere-se a um impedimento de longo prazo de natureza intelectual, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais (Brasil, 2015).

Assim, a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressas em habilidades conceituais, sociais e práticas. Essas limitações se manifestam antes dos 18 anos de idade e comprometem o desenvolvimento de habilidades cognitivas como o raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento e aprendizagem a partir da experiência. Também afetam a capacidade da pessoa de lidar com as exigências do cotidiano, de forma autônoma e socialmente adequada.

O Decreto nº 3.298/1999, ainda usado como norma complementar, define a deficiência intelectual como um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação concomitante de limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (Brasil, 1999). (Brasil,1999).

Se constituem em práticas pedagógicas inclusivas voltadas à pessoa com deficiência intelectual:

- ✓ Uso de linguagem clara e objetiva.
- ✓ Instruções sobre as atividades em etapas menores e sequenciais.
- ✓ Apresentação de uma instrução por vez e averiguação do entendimento antes de dar continuidade.
- ✓ Uso recursos visuais, como imagens, diagramas, esquemas, vídeos e objetos concretos, para ilustrar conceitos e facilitar a compreensão.
- ✓ Reforço de informações importantes e do aprendizado por meio de diferentes atividades e contextos.
- ✓ Oferta de oportunidades para a prática e a revisão.
- ✓ Priorização das atividades práticas e concretas que permitam ao aluno vivenciar o aprendizado e aplicar os conhecimentos em situações reais.

- ✓ Rotina clara e previsível, com horários e atividades bem definidos. A organização do ambiente e das tarefas auxilia na autonomia do aluno.
- ✓ Uso de metodologias ativas que favoreçam a interação e a colaboração com colegas, promovendo a aprendizagem entre pares e o desenvolvimento de habilidades sociais.
- ✓ Adaptação de provas - formatação adequada. Textos-base, enunciados e alternativas claros e objetivos. Comandos destacados. Questões enumerada e com a pontuação de cada uma. Pode ser necessário leitor/transcritor e/ou uso de tecnologias.
- ✓ Adaptação de trabalhos – roteirização, indicação dos papéis. Pode ser necessário suporte do Nape para realização das atividades previstas no plano de desenvolvimento da disciplina no Contraturno.
- ✓ Feedback sobre o desempenho nas atividades realizadas na disciplina.

### 3.4 DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A deficiência auditiva é a perda parcial ou total da capacidade de ouvir, que pode ser congênita ou adquirida. Essa perda pode variar em grau (leve, moderada, severa ou profunda) e tipo (condutiva, neurossensorial ou mista), afetando a percepção dos sons e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem oral.

A deficiência auditiva, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é compreendida como um impedimento de longo prazo de natureza sensorial, especificamente relacionado à audição, que, ao interagir com barreiras diversas (físicas, comunicacionais, atitudinais ou tecnológicas), pode restringir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais (Brasil, 2015).

De forma mais técnica, o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, define a deficiência auditiva como: “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2004).

A deficiência auditiva pode se manifestar em diferentes níveis de severidade — leve, moderada, severa ou profunda — e pode ser pré-lingual (quando ocorre antes do desenvolvimento da linguagem) ou pós-lingual (quando ocorre após o desenvolvimento da linguagem). Dependendo do grau e do momento em que ocorre, pode impactar significativamente o desenvolvimento da linguagem oral, da comunicação e da aprendizagem (Brasil, 2012).

A legislação brasileira também reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda, conforme a Lei nº 10.436/2002. O reconhecimento da Libras como língua oficial das comunidades surdas reforça a importância da comunicação acessível e da inclusão

linguística como condição essencial para o exercício da cidadania e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência auditiva.

Listamos abaixo algumas práticas direcionadas à pessoa com deficiência auditiva:

- Priorização da comunicação visual nas interações. Uso de slides com imagens, gráficos, vídeos legendados e anotações escritas no quadro ou em projetores.
- Uso de recursos audiovisuais com legendas e se possível com janela de Libras (vídeos, filmes e outros recursos audiovisuais)
- Posicionamento do estudante em local estratégico na sala de aula, onde possa ter boa visibilidade do professor, do intérprete e dos recursos visuais.
- Posicionamento do interlocutor e frente para o estudante, fala pausada e com boa articulação, facilitando a leitura labial (se o aluno a utilizar).
- Minimização de ruídos e distrações no ambiente da sala de aula que possam dificultar a percepção auditiva ou a concentração.
- Disponibilização de todo o conteúdo oral em formato escrito (transcrições, resumos, anotações), para que o aluno possa consultar e revisar.
- Averiguação da compreensão do estudante.
- Provas adaptadas: Questões com linguagem clara e objetiva, preferencialmente escrita e com uso de recursos visuais. Tempo adicional.
- Trabalhos adaptados: Instruções claras e por escrito.
- Se necessário, presença de um intérprete de Libras qualificado em sala de aula, posicionado de forma que o estudante possa visualizá-lo e ao professor simultaneamente.

### 3.5 DEFICIÊNCIA VISUAL (CEGUEIRA E BAIXA VISÃO)

A cegueira é compreendida legalmente no Brasil como uma forma de deficiência sensorial visual caracterizada pela ausência total da visão ou por acuidade visual extremamente reduzida. De acordo com o Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, define-se cegueira como: “a acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (Brasil, 2004)

A cegueira é a condição das pessoas com campo visual menor ou igual a 10 graus, ainda que a acuidade visual seja superior a 0,05. A cegueira pode ser congênita ou adquirida, e implica a necessidade de uso de recursos específicos, como o sistema Braille, tecnologias assistivas (leitores de tela, ampliadores, dispositivos táteis), além de metodologias diferenciadas para garantir o acesso à informação, à comunicação e à educação (Brasil, 2004). No marco da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a cegueira é considerada um impedimento de longo prazo de natureza sensorial, que, em

interação com barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade em igualdade de condições com as demais (Brasil, 2015).

A deficiência visual, segundo o Decreto nº 5.296/2004, engloba tanto a cegueira quanto a baixa visão, conforme descrito: “Deficiência visual: acuidade visual igual ou menor que 0,3 no melhor olho, com a melhor correção óptica; ou campo visual inferior a 60 graus” (Brasil, 2004). Essa definição contempla graus variados de perda visual, podendo ser parcial (baixa visão) ou total (cegueira). A baixa visão refere-se à redução significativa da capacidade visual, que não pode ser corrigida completamente com lentes, medicamentos ou cirurgia, mas que ainda permite o uso funcional da visão com o apoio de recursos ópticos e não ópticos. Já a cegueira representa o grau mais severo da deficiência visual.

São práticas inclusivas para pessoas com cegueira e/ou deficiência visual:

- Descrição Verbal do que está sendo apresentado visualmente (imagens, gráficos, vídeos, demonstrações no quadro).
- Disponibilização de materiais em Braille ou Ampliados
- Uso de recursos de áudio, como audiodescrição de vídeos, podcasts e leitores de tela para acesso a conteúdos digitais.
- Iluminação e Contraste adequados na sala de aula e uso de materiais com alto contraste de cores.
- Posicionamento do aluno na sala de aula que permita otimizar o uso do resíduo visual (para baixa visão) ou para facilitar a interação com o professor e colegas.
- Uso de tecnologias assistivas, como lupas eletrônicas, softwares leitores de tela e softwares de ampliação de tela.
- Auxílio na orientação e mobilidade do estudante no ambiente universitário, informando sobre mudanças na disposição dos móveis ou novos obstáculos.
- Adaptação de atividades práticas, oferecendo materiais táteis, modelos em relevo ou auxílio individualizado para a manipulação de equipamentos.
- Adaptações em Provas: Prova com fonte ampliada (18) ou super ampliada (24), leitura e transcrição da prova ou gravação das questões em áudio pelos professores e transcrição das respostas. Tempo estendido. Ambiente Adequado (iluminação adequada para quem tem baixa visão) e sem distrações para a realização da prova.
- Adaptações para Trabalhos: Fornecimento de materiais de pesquisa e apoio em formatos acessíveis: braille, letra ampliada, áudio, ou formato digital compatível com leitores de tela. Definição de papéis e solicitação de apoio do Nape na realização das atividades, sempre que necessário.

### 3.6 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O termo "espectro" reflete a ampla gama de desafios e pontos fortes que as pessoas com TEA podem apresentar. As características variam significativamente entre os indivíduos, mas podem incluir dificuldades em iniciar e manter conversas, compreender e usar a comunicação não verbal, desenvolver e manter relacionamentos, além de comportamentos repetitivos (como estereotípias motoras), adesão inflexível a rotinas, interesses altamente restritos e fixos, e hipo ou hiper-reatividade a estímulos sensoriais (American Psychiatric Association, 2014).

De acordo com o DSM-5, o diagnóstico de TEA é baseado na presença de critérios em duas áreas principais: (A) déficits persistentes na comunicação social e na interação social, manifestados por déficits na reciprocidade socioemocional, em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos; e (B) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos, insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, interesses altamente restritos e fixos que são anormais em intensidade ou foco, e hiper ou hipo-reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. Os sintomas devem estar presentes no período de desenvolvimento inicial e causar prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

O DSM-5 também especifica os níveis de gravidade do TEA (Nível 1: exige suporte; Nível 2: exige suporte substancial; Nível 3: exige suporte muito substancial), com base no impacto nas habilidades de comunicação social e nos padrões de comportamento restritos e repetitivos.

São práticas pedagógicas inclusivas voltadas à pessoa com TEA:

1. Estabelecimento de Rotina e Previsibilidade
  - o Manter uma rotina estável e estruturada é essencial para estudantes com TEA, que podem apresentar dificuldades em lidar com mudanças inesperadas. As atividades devem ocorrer de forma organizada e seguir uma sequência previsível. Caso seja necessário modificar a programação, essas alterações devem ser comunicadas previamente e, sempre que possível, com apoio visual ou escrito para facilitar a adaptação do estudante.
2. Clareza e Objetividade nas Instruções
  - o Utilizar linguagem simples, direta e objetiva evita confusões e reduz a sobrecarga cognitiva. É importante eliminar ambiguidades e não empregar figuras de linguagem como ironias,

sarcasmos ou metáforas, pois esses recursos podem não ser compreendidos adequadamente pelo estudante. As instruções devem ser preferencialmente apresentadas oralmente e por escrito, e, se necessário, reforçadas com exemplos práticos.

3. Uso de Recursos Visuais para Mediação da Aprendizagem
  - o Estudantes com TEA se beneficiam de estímulos visuais organizados que favoreçam a compreensão das atividades. Podem ser utilizados: quadros de rotina, esquemas gráficos, cartões com instruções passo a passo, agendas visuais, pictogramas ou fluxogramas. Esses instrumentos auxiliam tanto na compreensão das demandas quanto na organização das ações a serem realizadas.
4. Valorização dos Interesses Específicos como Estratégia de Engajamento
  - o Muitos estudantes com TEA apresentam interesses restritos ou focos intensos em determinados temas. A mediação pedagógica pode utilizar esses interesses como ponto de partida para conectar o conteúdo curricular à realidade do estudante. Essa personalização favorece o engajamento, amplia a motivação e fortalece o vínculo com a aprendizagem.
5. Estruturação e Organização do Ambiente de Aprendizagem
  - o O espaço físico da sala de aula deve ser organizado de maneira a promover clareza na disposição dos objetos e acessibilidade aos materiais. É fundamental reduzir estímulos sensoriais excessivos como ruídos altos, luzes fortes ou cheiros intensos, que podem causar desconforto ou desorganização sensorial no estudante.
6. Promoção da Comunicação Social de Forma Estruturada
  - o A comunicação social pode ser promovida por meio de atividades planejadas em duplas ou pequenos grupos, com objetivos bem definidos. O professor pode modelar formas de interação, demonstrando como iniciar, manter e encerrar diálogos. Regras sociais explícitas e oportunidades controladas de prática favorecem a aquisição dessas habilidades.
7. Respeito ao Tempo de Processamento e Resposta
  - o Deve-se conceder ao estudante tempo suficiente para compreender as informações, organizar suas ideias e responder às demandas. Situações que envolvam múltiplos estímulos, especialmente sociais, requerem ainda mais tempo para que o estudante consiga reagir com conforto e autonomia.
8. Atenção às Necessidades de Regulação Sensorial
  - o O docente deve estar atento aos sinais de sobrecarga sensorial e oferecer estratégias de regulação. Entre elas, pode-se permitir o uso de abafadores de som ou fones de ouvido com ruído branco, autorizar pausas estratégicas em ambientes tranquilos, ou permitir objetos de

apoio (como texturas sensoriais ou assentos especiais), de acordo com as necessidades do estudante.

○ Feedback Específico, Construtivo e Direcionado - O retorno dado ao estudante deve ser direto e informativo. O docente deve apontar o que foi bem executado, quais aspectos precisam ser aprimorados e como esse aprimoramento pode ser realizado. Esse tipo de orientação clara favorece a aprendizagem contínua e fortalece a confiança do estudante em suas capacidades.

#### 9. Adaptações em Avaliações

○ Ajustes no Ambiente de Prova - Realizar provas em locais silenciosos, com pouca movimentação e baixa estimulação sensorial, é essencial para evitar distrações e garantir maior concentração. O ambiente deve ser previsível e sem mudanças inesperadas de espaço ou formato.

○ Concessão de Tempo Adicional - O tempo estendido na realização de provas deve ser garantido como forma de compensar o tempo adicional necessário para o processamento cognitivo e organização das respostas.

○ Apresentação Clara das Instruções - As instruções devem ser formuladas com objetividade. Sempre que possível, apresentar as questões de forma que visualmente fiquem bem separadas umas das outras ou uma única questão por página, dependendo da questão. Isso contribui para reduzir a sobrecarga visual e organizacional.

○ Adotar questões com texto-base, enunciados e alternativas claros e objetivos.

○ Fracionar as questões discursivas, explicando o que deve ser feito em cada etapa da questão em itens (a, b e c, por exemplo, como feito em exames nacionais de avaliação).

○ Utilização de Recursos Visuais nas Provas - Incluir gráficos, imagens, diagramas e ícones para facilitar a leitura e interpretação dos enunciados.

○ Previsibilidade e Consistência na Estrutura Avaliativa - Manter o mesmo modelo de prova ao longo do semestre sempre que possível. Alterações inesperadas na forma de apresentação da avaliação devem ser evitadas.

○ Adaptações em Trabalhos Acadêmicos:

▪ Orientações Escritas e Etapas Definidas - Os trabalhos devem ser apresentados com instruções claras, divididas por etapas, com critérios objetivos e prazos intermediários de acompanhamento. É importante que o estudante tenha acesso a essas instruções por escrito para consultar sempre que necessário.

▪ Temas Relacionados aos Interesses do Estudante - Quando viável, possibilitar ao estudante a escolha de temas que dialoguem com seus interesses, pois isso favorece a participação e estimula a produção acadêmica com maior envolvimento pessoal.

- Estruturação Visual e Organização - Estimular o uso de mapas mentais, esquemas, listas, apresentações com roteiros visuais ou fluxogramas como forma de estruturar e apresentar o conteúdo. Esses recursos ajudam na organização lógica do pensamento.
- Ambiente de Produção Acessível - Durante a produção de trabalhos em sala, garantir um local tranquilo, com mínima interferência externa, para facilitar a concentração e diminuir a sobrecarga sensorial.
- Trabalhos em Grupo e Produções Coletivas:
  - Formação Planejada de Grupos - A composição dos grupos deve considerar o perfil dos colegas e suas habilidades de convivência. Grupos menores são preferíveis. O docente pode orientar os integrantes sobre como favorecer a inclusão e compreender as particularidades do TEA.
  - Distribuição Funcional de Tarefas - As funções devem ser atribuídas de forma objetiva, considerando os pontos fortes do estudante com TEA. Tarefas como organização de dados, produção gráfica ou revisão de conteúdo podem ser mais adequadas do que funções que exigem comunicação espontânea ou liderança.
  - Mediação Ativa do Docente - O professor deve acompanhar o desenvolvimento do trabalho em grupo, garantindo que o estudante com TEA participe, compreenda sua tarefa e seja valorizado por suas contribuições.
- Trabalhos Individuais com Acompanhamento
  - Orientação Contínua e Checkpoints - Dividir o trabalho em etapas com prazos intermediários permite que o professor monitore o progresso e ofereça apoio conforme necessário. Essa prática também ajuda o estudante a se organizar e não se perder no cronograma.

### 3.7 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interferem no funcionamento ou desenvolvimento do indivíduo (DSM5). São Critérios Diagnósticos do TDAH (DSM-5):

- Desatenção: Seis (ou mais) dos sintomas de desatenção persistem por pelo menos 6 meses em grau que é inconsistente com o nível de desenvolvimento e que afeta negativamente as atividades sociais, acadêmicas ou ocupacionais.
- Hiperatividade e Impulsividade: Seis (ou mais) dos sintomas de hiperatividade-impulsividade também devem persistir por pelo menos 6 meses, com o mesmo impacto funcional.

- Idade de início: Os sintomas devem estar presentes antes dos 12 anos de idade.
- Ambientes múltiplos: Os sintomas devem estar presentes em dois ou mais contextos (escola, casa, trabalho etc.).
- Evidência de prejuízo: Os sintomas interferem ou reduzem a qualidade do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

### **3.7.1 Desatenção (DSM-5)**

De acordo com o DSM-5 (2014), para que a desatenção seja considerada como critério diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, é necessário que seis ou mais dos sintomas descritos estejam presentes por um período mínimo de seis meses. Esses sintomas devem manifestar-se em grau incompatível com o nível de desenvolvimento esperado para a idade e prejudicar de forma significativa o funcionamento social, acadêmico ou ocupacional. Para indivíduos com 17 anos ou mais, a presença de cinco ou mais sintomas já é suficiente para atender ao critério (American Psychiatric Association, 2014).

Os sintomas de desatenção incluem: falhar frequentemente em prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido em atividades escolares, no trabalho ou em outras tarefas; ter dificuldade frequente para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; parecer não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente; não seguir instruções até o fim e não concluir deveres escolares, tarefas domésticas ou obrigações profissionais. Além disso, também caracterizam desatenção a dificuldade frequente para organizar tarefas e atividades; evitar, sentir aversão ou relutar em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado; perder objetos necessários para tarefas ou atividades, como materiais escolares, lápis, livros, ferramentas, carteiras, chaves, óculos ou celulares; distrair-se facilmente por estímulos alheios; e ser frequentemente esquecido em atividades diárias, como cumprir compromissos, devolver ligações ou lembrar de recados (American Psychiatric Association, 2014).

### **3.7.2 Hiperatividade e Impulsividade (DSM-5)**

Em relação à hiperatividade e impulsividade, o DSM-5 (2014) estabelece que seis ou mais dos sintomas listados devem estar presentes por pelo menos seis meses, de forma desadaptativa e inconsistente com o nível de desenvolvimento do indivíduo. Assim como na desatenção, para pessoas com 17 anos ou mais, cinco ou mais sintomas são suficientes (American Psychiatric Association, 2014).

Os sintomas de hiperatividade e impulsividade compreendem: remexer ou bater mãos e pés frequentemente ou contorcer-se na cadeira; levantar-se da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado; correr ou subir em móveis em contextos inadequados, sendo que em adolescentes ou adultos esse sintoma pode se manifestar como sensação de inquietação. Incluem ainda a incapacidade frequente de brincar ou de se envolver silenciosamente em atividades de lazer e o fato de estar

frequentemente “a mil” ou “a todo vapor”, como se fosse movido por um motor. No aspecto da impulsividade, destacam-se: falar em excesso; responder precipitadamente antes que as perguntas sejam completadas; ter dificuldade frequente em esperar a sua vez; e interromper ou se intrometer nas conversas ou jogos dos outros, podendo também se apropriar de objetos de terceiros ou intrometer-se em atividades sem ser convidado (American Psychiatric Association, 2014).

Nesse contexto são práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TDAH

#### 1. Organização e Estrutura

- Estabeleça rotinas claras e visíveis.
- Divida as tarefas em etapas menores: Forneça checklists ou listas de verificação.
- Utilize cronogramas semanais com datas de entrega bem definidas.
- Explique cada etapa com exemplos concretos.

#### 2. Foco e Atenção

- Reduza estímulos no ambiente. O estudante deve se posicionar em local com menos distrações.
- Estabeleça tempos curtos de foco com pausas regulares.
- Utilize técnicas de “time timer” ou cronômetros visuais para ajudar no gerenciamento de tempo.

#### 3. Clareza na Comunicação

- Dê instruções passo a passo, de preferência por escrito e oralmente.
- Peça que o estudante repita as instruções para garantir a compreensão.
- Evite sobrecarregar com muitas informações ao mesmo tempo.

#### 4. Incentivo e Autonomia

- Ofereça reforço positivo imediato após as atividades.
- Permita certa autonomia na escolha da ordem de execução das tarefas.
- Valorize o esforço e o progresso, mais do que apenas o desempenho final.

#### **Adaptações em Provas Acadêmicas**

- Ambiente Controlado - Local tranquilo e livre de estímulos excessivos. Uso de abafadores, se necessário.
- Tempo Ampliado - Conceder tempo adicional para leitura, interpretação e respostas. Permitir pausas curtas durante a aplicação da prova, caso necessário.
- Clareza nas Instruções - Use instruções objetivas e claras. Ofereça leitura das instruções pelo professor, se solicitado.
- Formato de Prova – Textos-base, enunciados e alternativas claros e objetivos. Fracionamento das questões em itens.

### **Adaptações para Trabalhos Acadêmicos**

- Orientações Claras e Objetivas - Ofereça instruções detalhadas por escrito, com exemplos e modelos. Estabeleça prazos intermediários com metas parciais para entrega.
- Suporte na Organização - Ajude o aluno a elaborar um plano de ação dividido em etapas. Acompanhe o desenvolvimento com revisões periódicas.
- Formato Flexível - Permita o uso de recursos multimodais: vídeos, mapas mentais, apresentações visuais etc. Acolha diferentes formatos de entrega conforme o perfil e as habilidades do estudante.

### **Trabalhos em Grupo**

- Formação de Grupos Estratégica – Mantenha o estudante em grupos menores, evite grupos muito grandes; duplas ou trios funcionam melhor. Escolha colegas com perfil colaborativo e empático.
- Definição Clara de Papéis - Distribua funções específicas e compatíveis com as habilidades do estudante com TDAH. Evite exigir planejamento ou liderança de grupo como função principal.
- Mediação do Professor - Atue como facilitador da comunicação e organização das etapas. Garanta que o estudante compreenda sua função e acompanhe o progresso coletivo.

## **3.8 DISLEXIA**

O DSM-5 enquadra a dislexia como o Transtorno da Aprendizagem com prejuízo na leitura. Esse transtorno é caracterizado por dificuldades persistentes na precisão ou fluência da leitura, bem como na compreensão do texto, que estão significativamente abaixo do esperado para a idade, nível escolar e capacidade intelectual do indivíduo. Essas dificuldades não são explicadas por fatores sensoriais, intelectuais ou ambientais, o que reforça sua natureza específica (American Psychiatric Association, 2014).

Entre as principais características da dislexia, destacam-se a leitura lenta e imprecisa, dificuldades na decodificação e reconhecimento de palavras, trocas ou omissões de letras e sílabas, além da baixa fluência na leitura. Esses aspectos podem acarretar problemas para compreender o conteúdo lido, dificultar a aprendizagem da associação entre sons e letras e comprometer a soletração correta. Também é comum que o estudante apresente dificuldades em atividades relacionadas à consciência fonológica, como identificar rimas e sons em palavras (American Psychiatric Association, 2014).

Nesse contexto, se constituem em estratégias pedagógicas para inclusão

- Oferta de materiais didáticos em formatos acessíveis, como textos digitais que possibilitem o uso de leitores de tela, audiobooks, e recursos visuais complementares, como gráficos, mapas mentais e esquemas. Isso contribui para facilitar a compreensão e a assimilação do conteúdo, minimizando a sobrecarga cognitiva causada pela leitura extensiva.

- Uso de estratégias de ensino explícito e estruturado, com explicações claras e organização lógica do conteúdo. A divisão das atividades em etapas menores e a disponibilização antecipada do material facilitam o planejamento e a preparação dos estudantes com dislexia, reduzindo a ansiedade e promovendo um aprendizado mais eficiente.
- Uso de tecnologias assistivas é outra prática essencial, incluindo softwares de apoio para leitura, correção ortográfica, e organização de ideias, como aplicativos para criação de mapas mentais e planejadores digitais. A incorporação dessas ferramentas no ambiente acadêmico amplia a autonomia dos estudantes e favorece sua participação plena nas atividades.

### **Adaptações em Provas Acadêmicas**

- Concessão de tempo adicional para a realização da prova;
- Uso de Ledor ou disponibilizar questões em áudio ou ditadas, quando necessário.
- Formulação das provas com questões objetivas e linguagem clara.
- Organização das perguntas separadamente para evitar a leitura contínua de grandes blocos de texto;
- Concessão de provas em formato digital para facilitar o uso de tecnologias assistivas.

### **Adaptações em trabalhos acadêmicos**

- Uso de ferramentas tecnológicas para redação e revisão, como corretores ortográficos e leitores de texto;
- Flexibilizar formatos de apresentação, como exposições orais, vídeos ou slides, além do trabalho escrito tradicional;
- Divisão de trabalhos maiores em etapas menores e acompanháveis;
- Orientações claras, escritas de forma resumida e objetiva;
- Suporte para o planejamento e organização das tarefas, por meio de mapas mentais, listas de verificação ou cronogramas.

## **3.9 SÍNDROME DE IRLLEN**

A Síndrome de Irlen, também conhecida como Síndrome da Sensibilidade Escotópica (SSS), é uma condição neurológica que afeta a forma como o cérebro processa os estímulos visuais, especialmente ao ler. Foi identificada pela psicóloga norte-americana Helen Irlen na década de 1980. A síndrome não é um problema de visão ocular, mas de percepção visual cerebral, podendo causar dificuldades significativas na leitura, na escrita e na concentração, mesmo quando a acuidade visual está normal.

De acordo com Irlen (1991), indivíduos com a síndrome apresentam hipersensibilidade à luz e a certos padrões visuais, o que pode resultar em distorções no texto impresso, desconforto visual, fadiga e

dor de cabeça. Essas dificuldades costumam se intensificar em ambientes com iluminação fluorescente, alto contraste ou uso prolongado da leitura (Irlen, 1991)

As principais características da Síndrome de Irlen incluem, distorções visuais ao ler (letras que parecem se mover, desaparecer, vibrar ou mudar de tamanho); sensação de ofuscamento com luzes artificiais ou ao ler em papel branco; dificuldade em acompanhar linhas de texto; dor de cabeça ou fadiga visual após leituras curtas; leitura lenta e com baixa compreensão; dificuldade para copiar informações da lousa; aversão à leitura e ambientes com luz intensa (Irlen, 1991).

Práticas pedagógicas voltadas à pessoa com Síndrome de Irlen:

- Utilizar folhas coloridas (verde ou azul) conforme a necessidade do estudante, para sobrepor ao texto impresso;
- Evitar uso de papel branco puro com alto contraste; preferir impressão em papéis com tonalidades suaves (azul claro, bege, verde-claro, etc.);
- Utilizar fontes maiores e mais espaçadas, com preferência por tipos de letra sem serifa (como Arial ou Verdana);
- Reduzir a densidade de texto por página; preferir blocos curtos e bem espaçados de informação;
- Evitar padrões visuais intensos (texturas, fundos animados, slides muito contrastantes ou aglomerados de informação);
- Permitir o uso de óculos com lentes filtrantes específicas, prescritas por profissional habilitado, sem questionamentos ou estigmatização;
- Manter ambiente bem iluminado, mas sem luz direta ou reflexos sobre as superfícies de leitura;
- Incentivar o uso de tecnologias assistivas, como leitores de tela, sintetizadores de voz e ajustes de cor e contraste em dispositivos digitais;
- Oferecer os materiais de leitura com antecedência para que o estudante possa adaptá-los às suas necessidades visuais.

**Adaptações em avaliações e atividades acadêmicas:**

- Permitir que as provas sejam impressas em papel colorido ou que o estudante use folha sobreposta;
- Fornecer tempo adicional para a leitura e a resposta, devido ao esforço visual aumentado;
- Evitar enunciados muito longos ou denso uso de texto corrido;
- Permitir a leitura das questões em voz alta ou oferecer Ledor, se necessário;
- Evitar avaliações sob luz fluorescente direta, sempre que possível;

- Aceitar apresentações orais ou formatos alternativos de trabalho, caso a leitura intensa prejudique a produção escrita;
- Oferecer suporte para organização das atividades acadêmicas, pois a fadiga visual pode comprometer o planejamento do tempo.

#### **4 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

A incorporação dos princípios da educação inclusiva na educação superior implica uma revisão substantiva da prática docente, que passa a ser compreendida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como mediação pedagógica intencional, situada e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes. Essa mudança exige deslocamentos importantes nas concepções de ensino, planejamento e avaliação, exigindo do professor uma postura reflexiva e responsiva às diferenças.

Do ponto de vista do planejamento pedagógico, torna-se necessário antecipar a diversidade como elemento constitutivo da sala de aula, superando a lógica de adaptação posterior. Nesse sentido, a organização das disciplinas deve considerar múltiplas formas de acesso ao conhecimento, com diversificação de estratégias metodológicas, uso de recursos acessíveis e clareza na comunicação dos conteúdos. Essa perspectiva se alinha à compreensão de que a educação inclusiva demanda a transformação das práticas institucionais e pedagógicas, conforme defendem as contribuições de Mantoan (2003; 2006), ao enfatizar que não é o estudante que deve se adaptar ao sistema, mas o sistema que deve se reorganizar para acolher a diversidade.

No campo da avaliação da aprendizagem, a perspectiva inclusiva tensiona modelos padronizados e convida à adoção de práticas mais equitativas. Avaliar, nesse contexto, implica considerar diferentes formas de expressão do conhecimento, assegurando que os instrumentos avaliativos incidam sobre os objetivos de aprendizagem, e não sobre barreiras de acesso. Tal compreensão dialoga com a necessidade de ressignificação da docência na educação superior, que, segundo Pimenta (1999), exige a articulação entre saberes pedagógicos e prática docente, reconhecendo a complexidade do ensinar em contextos diversos.

Além disso, a prática docente inclusiva demanda uma postura investigativa e colaborativa. A articulação com o Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE) e com outros setores institucionais possibilita a construção de estratégias mais qualificadas, fundamentadas em análises compartilhadas das necessidades dos estudantes. Essa atuação rompe com a lógica individualizante da docência e fortalece o trabalho coletivo como condição para a efetivação da inclusão.

A dimensão ética da docência também se destaca nesse contexto, especialmente ao considerar a necessidade de escuta, respeito às singularidades e reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos. A prática pedagógica, assim, deixa de ser centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como espaço de construção de sentidos, participação e pertencimento.

Por fim, a atuação em contextos inclusivos contribui para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que desafia o professor a revisar suas práticas, ampliar seus repertórios e construir novas formas de ensinar. Trata-se de um processo formativo contínuo, que qualifica não apenas o atendimento aos estudantes com necessidades específicas, mas a prática pedagógica como um todo.

## 5 CONSIDERAÇÕES

A educação especial na perspectiva inclusiva, no contexto da educação superior, configura-se como um campo que exige a articulação entre fundamentos teóricos, diretrizes institucionais e práticas pedagógicas coerentes com o princípio da equidade. Ao longo deste capítulo, evidenciou-se que a inclusão não pode ser compreendida como ação pontual ou como responsabilidade restrita a setores especializados, mas como um compromisso institucional que atravessa todas as dimensões do processo educativo.

A incorporação de referenciais teóricos contribui para qualificar essa compreensão e orientar a prática. Nesse sentido, as contribuições de Mantoan (2003; 2006) reforçam a necessidade de transformação das estruturas educacionais para o acolhimento da diversidade, superando modelos excludentes e padronizados. De forma complementar, Pimenta (1999) destaca a complexidade da docência na educação superior e a importância da articulação entre teoria e prática na constituição do trabalho docente, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade dos estudantes.

A partir dessa articulação, torna-se possível compreender que a inclusão não se efetiva apenas pela disponibilização de recursos, mas pela revisão das concepções que orientam o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Isso implica reconhecer que as barreiras à participação e à aprendizagem estão, muitas vezes, nas formas de organização do ensino e nas práticas pedagógicas adotadas.

Outro aspecto central refere-se à institucionalização das políticas de inclusão. A definição de diretrizes, fluxos e responsabilidades contribui para a consolidação de práticas mais consistentes e para a redução de ações fragmentadas. Nesse contexto, núcleos como o NAPE desempenham papel estratégico ao promover a articulação entre diferentes setores e ao apoiar a prática docente.

Entretanto, a consolidação de uma educação superior inclusiva exige um movimento contínuo de reflexão, formação e aprimoramento. As transformações no perfil dos estudantes e as demandas emergentes do campo educacional impõem a necessidade de revisão permanente das práticas institucionais, bem como o fortalecimento de espaços de diálogo e formação docente.


Por fim, reafirma-se que a inclusão na educação superior constitui um compromisso ético, político e pedagógico. Ao assumir esse compromisso, a instituição não apenas amplia o acesso, mas qualifica a experiência formativa de todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, democrática e socialmente referenciada.

Por fim, reafirma-se que a inclusão na educação superior constitui um compromisso ético, político e pedagógico das instituições. Ao assumir esse compromisso, a instituição não apenas amplia o acesso, mas qualifica a experiência formativa de todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

**PARTE III - PROCEDIMENTOS  
PARA ATENDIMENTOS  
ACOLHEDORES E INCLUSIVOS**

# CAPÍTULO 3

## PROCEDIMENTOS PARA ATENDIMENTOS ACOLHEDORES E INCLUSIVOS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-003>

**Zilka Sulamita Teixeira Maia**

**Lilian de Oliveira Batista**

**Erikelly Aparecida de Oliveira Rocha**

**Leiciany Soares Helmer Polez**

**Willian Vicente Zanotti**

### 1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à educação superior nas últimas décadas trouxe consigo o desafio de garantir não apenas a entrada, mas a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com perfis cada vez mais diversos. Nesse contexto, a inclusão passa a constituir-se como um eixo estruturante das políticas institucionais, exigindo a organização de serviços especializados capazes de responder às múltiplas demandas que emergem no cotidiano acadêmico.

O acolhimento, a identificação e o acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas configuram-se como dimensões centrais nesse processo, especialmente no âmbito dos núcleos de apoio psicopedagógico. Tais ações não se limitam a procedimentos administrativos ou técnicos, mas envolvem a construção de uma escuta qualificada, a análise contextualizada das demandas e a proposição de estratégias que articulem dimensões pedagógicas, emocionais e institucionais.

No contexto da FAESA Centro Universitário, o Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE) desempenha papel estratégico na mediação entre estudantes, docentes e coordenações de curso, contribuindo para a identificação de barreiras à aprendizagem e para a construção de respostas institucionais mais equitativas. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo sistematizar os processos de acolhimento, identificação e acompanhamento desenvolvidos pelo NAPE, articulando fundamentos teóricos, diretrizes institucionais e práticas operacionais.

### 2 FUNDAMENTAÇÃO E CONCEITOS-CHAVE

A organização de processos de acolhimento e acompanhamento na educação superior está ancorada em uma concepção ampliada de inclusão, que reconhece a diversidade como característica constitutiva do ambiente educacional. Essa perspectiva dialoga com o modelo biopsicossocial da deficiência, consolidado em marcos legais e teóricos contemporâneos, segundo o qual as dificuldades vivenciadas pelos estudantes resultam da interação entre suas características individuais e as barreiras presentes no contexto acadêmico.

Nesse sentido, o acolhimento deve ser compreendido como uma prática institucional que ultrapassa a recepção inicial do estudante, configurando-se como um processo contínuo de escuta, reconhecimento e validação das singularidades. Trata-se de um movimento que envolve não apenas a identificação de necessidades, mas também a construção de vínculos e a promoção de um ambiente que favoreça o pertencimento e a participação.

A identificação das necessidades educacionais específicas, por sua vez, exige uma abordagem multidimensional, que considere aspectos pedagógicos, cognitivos, emocionais e sociais. Essa identificação não se reduz à apresentação de laudos ou diagnósticos, embora estes possam constituir elementos importantes no processo. Ao contrário, demanda análise contextualizada, baseada na trajetória acadêmica do estudante, em suas formas de aprendizagem e nas dificuldades relatadas e observadas.

O acompanhamento, nesse contexto, assume caráter processual e contínuo, articulando ações de monitoramento, orientação e intervenção. Ele se fundamenta no princípio da equidade, ao buscar garantir condições diferenciadas de apoio para que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem.

Essas práticas também se articulam ao conceito de permanência estudantil, amplamente discutido no campo da educação superior, que compreende a trajetória acadêmica como um processo que envolve não apenas o desempenho acadêmico, mas também fatores emocionais, sociais e institucionais. Assim, o trabalho do NAPE insere-se em uma perspectiva mais ampla de promoção do sucesso acadêmico, contribuindo para a redução da evasão e para a qualificação das experiências formativas.

### **3 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL, ETAPAS, FLUXOS E PROCEDIMENTOS DO NAPE**

O acolhimento realizado pelo NAPE constitui a porta de entrada para o acompanhamento dos estudantes e representa um momento fundamental para a construção de uma relação de confiança entre o estudante e a instituição. Assim, o acolhimento deve ser compreendido como uma prática que expressa o compromisso institucional com a inclusão e com o respeito às singularidades.

#### **3.1 ETAPAS E FLUXOS DO NAPE**

Os profissionais do NAPE desempenham suas ações cotidianamente a partir do estabelecimento de um plano estruturado que deve ser aprovado pela Pró-Reitoria. As reuniões de análise e avaliação das ações executadas acontecem periodicamente ao longo do semestre letivo, visando ao ajuste de rotas e ao aprimoramento das ações, tendo em vista o sucesso dos alunos.

O NAPE funciona diariamente, de segunda a sexta-feira, das 7h às 22h, presencialmente e virtualmente, e aos sábados quando necessário. O funcionamento do NAPE prevê um fluxo de macro etapas nas ações de apoio psicopedagógico, quais sejam: a) identificação da necessidade de apoio do

estudante; b) anamnese/escuta inicial e planejamento personalizado do processo de apoio do estudante; c) Apoio psicopedagógico do estudante e compartilhamento das ações com a coordenação de curso; e, d) análise com a coordenação de curso dos resultados do acompanhamento para continuidade do processo ou não. A equipe do Núcleo é responsável pela articulação envolvidos nas etapas.

### **3.1.1 Identificação dos estudantes e encaminhamento aos serviços**

A identificação de estudantes com necessidades educacionais específicas (público-alvo da educação especial e/ou com transtornos funcionais específicos) poderá ocorrer das seguintes formas:

- No processo seletivo: quando o candidato assinala a opção que o qualifica como pessoa com deficiência ou quando indica necessidade de atendimento especial não transitório;
- Na pesquisa do ingressante: quando o matriculado informa na pesquisa que é pessoa com deficiência, altas habilidades ou possui transtorno funcional específico;
- De forma espontânea: quando o próprio estudante ou a família apresentam a demanda à instituição;
- Por identificação: quando docentes e/ou técnicos administrativos ligados diretamente aos setores de ensino perceberem algum indício.

A identificação de estudantes com necessidade de apoio pedagógico e/ou psicoemocional às aprendizagens e /ou apresentam comportamento suicida pode ser feita de forma espontânea e/ou por identificação, sendo que em ambos a primeira escuta para averiguação da necessidade de acompanhamento é feita pela Coordenação da Unidade de Conhecimento, que após confirmada a real necessidade faz o encaminhamento ao Nape.

### **3.1.2 Realização da anamnese/estudo de caso e planejamento personalizado do apoio do estudante**

I – A anamnese/estudo de caso é realizada para compreensão do quadro atual do estudante, bem como seu histórico acadêmico e de vida. Ocorre com agendamento prévio do Nape e segue um roteiro estruturado. A anamnese é substituída por uma escuta inicial quando se trata de estudantes que demandam apoio pedagógico ou psicoemocional às aprendizagens e/ou com comportamento suicida. Os estudante público-alvo da educação especial e/ou com transtornos funcionais específicos devem trazer, até a sua anamnese, laudo/relatório/declaração com diagnóstico, bem como avaliação neuropsicológica para composição de sua documentação para análise da equipe Nape. Para o público-alvo da educação especial essa etapa inicial visa a identificação inicial das demandas individuais e barreiras; análise das barreiras e do contexto acadêmico; identificação das potencialidades e das demandas de apoio ao estudante; e definição de estratégias e recursos de acessibilidade para eliminação de barreiras.

II – O plano de apoio psicopedagógico aos estudantes da educação especial e/ou com transtornos funcionais específicos se constitui em estudo de caso de cada estudante; indicação de objetivos e metas a serem alcançados; plano com encaminhamentos/indicações a serem trabalhados pelo Nape, pelo estudante e pelos professores, tendo como premissas os apoios e as adaptações curriculares de pequeno porte a serem realizadas nas atividades acadêmicas da disciplina, incluindo metodologias e instrumentos de avaliação. O plano dos serviços de apoio pedagógico e/ou psicoemocional e/ou com comportamento suicida é feito a partir do estudo do caso dos estudantes visando o apoio e às indicações de organização da rotina e dos estudos, bem as de ordem terapêutica.

Os estudantes da educação especial poderão ter atividades supervisionadas em contraturno, monitorias, apoios educacionais especializados, intérpretes de Libras, dentre outros serviços.

Quando o estudante da educação especial não puder ou não conseguir participar das práticas pedagógicas estabelecidas no Plano de Ensino do professor, após avaliação conjunta seguidamente de um diagnóstico pedagógico (elaborado pelo professor, pela Coordenação da Unidade de Conhecimento e pelo Nape) será realizado um Plano de Ensino Individual, contendo as adaptações adequadas, conforme orientações para cada tipo de necessidade específica, a saber: adequações curriculares, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico e equipamentos, como utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos especiais) e formas de avaliação diferenciadas, quando for o caso).

### **3.1.3 Realização dos serviços de apoio e atendimentos especializados**

A terceira etapa é a realização do serviço conforme planejamento estruturado, incluindo:

- formação/comunicação com coordenadores/professores e familiares para alinhamentos sobre os encaminhamentos previstos no plano de apoio;
- Averiguação semanal dos encaminhamentos feitos pelos Coordenadores de Unidade de Conhecimento;
- Encontros sistemáticos com estudantes durante o semestre para acompanhamento e monitoramento dos encaminhamentos pedagógicos e/ou averiguação das indicações terapêuticas feitas;
- Metodologia FAESA de Organização de Rotina e de estudos;
- Apoio nas adaptações feitas pelos professores no que se refere às estratégias para construção do conhecimento como às que se referem à verificação da aprendizagem;
- Monitoramento sistemático das entregas e dos resultados acadêmicos dos estudantes;
- Reuniões de alinhamento com estudantes/familiares e coordenadores após cada ciclo avaliativo, sempre que previsto no plano de atendimento.

Ao término do semestre letivo é realizada a análise dos resultados do serviço. A Coordenação da Unidade de Conhecimento e o Nape discutem os resultados na ótica da sala de aula (percepções e registros dos professores) e na ótica do suporte e acompanhamento realizado durante o semestre. O objetivo é averiguar avanços e possíveis mudanças no processo de acompanhamento, no caso dos estudantes da educação especial e /ou com transtornos funcionais específicos; e, avaliar a necessidade de continuidade do serviço no semestre seguinte no caso dos estudantes acompanhados nos demais serviços.

## 3.2 SERVIÇOS OFERTADOS NO NAPE FAESA E PROCEDIMENTOS

### 3.2.1 Integração dos Ingressantes

O serviço de Pesquisa e Integração dos Ingressantes tem como objetivo acolher os estudantes que iniciam sua trajetória acadêmica na instituição, promovendo sua integração ao ambiente universitário. Para isso, realiza o mapeamento de seus perfis acadêmicos, sociais e tecnológicos, a fim de identificar demandas específicas e oferecer suporte adequado ao uso das ferramentas tecnológicas empregadas nos cursos. As ações são direcionadas a todos os estudantes ingressantes e envolvem quatro etapas principais: mapeamento do perfil dos ingressantes, acolhimento institucional, treinamento e suporte para utilização das tecnologias educacionais da FAESA, além de orientações para a organização da rotina e dos estudos.

São procedimentos e fluxos dos serviços do acolhimento e da integração dos ingressantes.

#### 3.2.1.1 Pesquisa com Ingressantes

- ELABORAR / ATUALIZAR pesquisa com estudantes ingressantes, validando com coordenadores.
- APRESENTAR OU ENCAMINHAR link da pesquisa aos estudantes matriculados.
- MONITORAR resultados da pesquisa, assegurando 100% de respondentes.
- ACIONAR respondentes que informaram que possuem laudo/relatório/declaração de diagnóstico para verificação se são público-alvo da educação especial ou possui Transtorno Funcional Específico
- COMPARTILHAR resultados da pesquisa - Power BI com os coordenadores de curso.
- ENTREGAR brinde (camisa da FAESA) aos ingressantes respondentes da pesquisa, monitorando o recebimento do brinde.

### 3.2.1.2 FAESA TIPS

- ATUALIZAR as SUPER DICAS da FAESA para ingressantes: Treinamentos AVA, Portal do Aluno, Bibliotecas, APP FAESA, Núcleo de Estágio e Emprego, Núcleo de Inovação Tecnológica e Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante).
- DISPONIBILIZAR conteúdos atualizados no AVA FAESA.
- Eventos de Acolhimento aos Estudantes
- PARTICIPAR do planejamento do acolhimento institucional e da coordenação, considerando apresentação da estrutura acadêmica, canais de comunicação e principais estruturas/serviços de apoio ao estudante (Direção, Coordenação, Comunicação, Professores, Secretaria Acadêmica, Biblioteca, Administrativo e Financeiro)
- RESERVAR locais para o acolhimento das coordenações e alinhar com a equipe responsável pela atualização dos dados para ingressantes na página específica.
- RECEPCIONAR ingressantes no pátio e orientar sobre locais onde serão realizadas as agendas de acolhimento da coordenação.
- APOIAR na preparação da apresentação institucional, aprovando com a Pró-reitoria.
- RESERVAR local do acolhimento institucional e CONVIDAR representantes dos setores para apresentação na recepção, confirmando a presença.
- PREPARAR o espaço (presencial), equipamentos e materiais de apoio para a reunião de acolhimento integração institucional
- 7.REALIZAR juntamente com a Pró-reitoria o evento de acolhimento institucional dos ingressantes.

### 3.2.2 Apoio Educacional Especializado

O Apoio Educacional Especializado tem como foco garantir condições de equidade no processo de ensino e aprendizagem para estudantes da Educação Especial e/ou com Transtornos Funcionais Específicos. Seu objetivo é mapear, elaborar planos de apoio e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade visando a eliminação de barreiras à participação desses estudantes, considerando suas necessidades educacionais específicas. As etapas do serviço incluem o mapeamento por meio da identificação dos estudantes a partir da matrícula, de pesquisas ou de encaminhamentos; realização de anamnese para levantamento de barreiras e histórico acadêmico, clínico e pessoal; elaboração do Plano de Apoio Psicopedagógico com definição de adaptações, contratações, realocações de espaços, acionamento da família e estratégias pedagógicas personalizadas, incluindo a organização da rotina e dos estudos; formação de professores com apresentação dos estudos de caso e do plano de apoio; acompanhamento e monitoramento do plano com agendamentos regulares de atendimentos psicopedagógicos, aplicação de

provas com apoio (ledor ou transcritor), verificação da execução do plano e suporte aos docentes na mediação pedagógica; e, por fim, ajustamento do plano sempre que necessário, a partir da análise das estratégias e resultados, com posterior compartilhamento com a coordenação do curso.

São procedimentos e fluxos dos serviços de apoios especializados para estudantes público-alvo da educação especial e/ou com transtornos funcionais específicos:

- ACIONAR respondentes que informaram que possuem laudo/diagnóstico para verificação se são público-alvo da educação especial ou recebimento do encaminhamento das coordenações de curso.
- RECEBER E ANALISAR laudo/relatório/declaração (com CID) emitido por profissional médico comprovando que o estudante é público da Educação Especial e/ou possui Transtorno Funcional Específico. Havendo avaliação neuropsicológico e outros documentos, o estudante deve ser orientado a trazer no momento da anamnese.
- ELABORAR caracterização do estudante no prontuário, anexar documentação apresentada e ELABORAR plano psicopedagógico inicial.
- REALIZAR apresentação do Nape ao estudante, colher assinatura do termo de adesão e realizar anamnese para identificação de barreira e levantamento de informações relevantes do histórico acadêmico, clínico e pessoal e registros no plano de apoio psicopedagógico do estudante.
- REGISTRAR na plataforma APOIO PSICOPEDAGÓGICO, o plano de apoio psicopedagógico, anexando todos os documentos comprobatórios apresentados pelo estudante, bem como do termo de adesão assinado por ele.
- ATUALIZAR plano de apoio psicopedagógico a partir da anamnese indicando as adaptações necessárias
- ELABORAR/ATUALIZAR planilha geral de estudantes em acompanhamento e compartilhar dados dos estudantes com a coordenação de curso
- INFORMAR E FORMAR professores sobre os estudantes em acompanhamento, indicando acessibilidades e adaptações necessárias.
- ACOMPANHAR estudante semanalmente/quinzenalmente ou mensalmente conforme plano de apoio psicopedagógico e seguindo roteiro estruturado de apoio em C1, C2, C3 e Prova Final
- ELABORAR plano de aplicação de provas adaptadas (simples e com leitor e/ou transcritor) em C1, C2, C3 e Prova Final, indicando:
  - reserva dos locais e indicação dos examinadores em C1, C2, C3 e Prova Final conforme tipo de prova indicada no plano de apoio psicopedagógico; e,
  - informação às coordenações dos estudantes que farão prova adaptada e as adaptações em C1, C2, C3 e Prova Final"

- APLICAR prova simples em C1, C2, C3 e Prova Final. REGISTRAR o processo de aplicação no plano de apoio psicopedagógico ao estudante.
- APLICAR prova com leitor/transcritor conforme procedimento de leitura e transcrição (informado abaixo). REGISTRAR o processo de aplicação no plano de apoio psicopedagógico ao estudante.
- Procedimento Operacional de leitura e transcrição de prova (serviço ofertado: leitor e transcritor)
  - Preparação: Conhecer previamente as necessidades e potencialidades do estudante, bem como as orientações específicas relativas à leitura e à transcrição. Agendar, com antecedência, um local adequado para a aplicação da prova, providenciando os equipamentos necessários, como computador, cadeiras adaptadas, quadros, entre outros. Verificar o local no dia da aplicação da prova ou atividade, antes do horário previsto, garantindo que todas as condições estejam adequadas para a realização do serviço. O ambiente deve ser apropriado para leitura e transcrição, além de atender a outras possíveis necessidades do estudante. Realizar a simulação da leitura da prova, lendo-a, pelo menos três vezes, em voz alta, como se estivesse direcionada ao estudante
  - Leitura: a) Apresentar o instrumento de avaliação ao estudante. B) Fazer os alinhamentos sobre o material a ser lido, duração da prova e quaisquer instruções adicionais, como a velocidade de compreensão desejada. c) Ler em voz alta, com clareza, ritmo adequado e tom de voz neutro. Sempre que necessário, o leitor poderá parar a leitura para fazer pausas durante o texto a pedido do aluno ou assim como pode e deve adaptar o ritmo e velocidade da leitura de acordo com as preferências do educando. Se o leitor perceber a necessidade de uma pausa pequena entre as questões, poderá fazê-la.
  - Transcrição: a) Informar ao estudante que a transcrição será feita em sua literalidade conforme ditado pelo estudante, incluindo o local onde o transcritor deve fazer pontuações. b) Proceder a transcrição conforme ditado do estudante, que pode fazer rascunhos ou estruturar palavras-chave antes de informar a resposta da questão ao transcritor. c) Ler a transcrição para o estudante, averiguando se deseja fazer algum ajuste.
- MONITORAR frequência dos estudantes acompanhados.
- REALIZAR reunião de alinhamento com a coordenação para os alinhamentos referentes a C1, C2 e C3.
- ANALISAR resultados dos estudantes e atualizar plano de apoio para desdobramentos no semestre subsequente

- ATUALIZAR planilha geral de estudantes em acompanhamento e compartilhar com as coordenações de curso.
- PREPARAR relatório de atividades do Nape trazendo dados quantitativos e qualitativos
- PREPARAR E ALIMENTAR dados de informações sobre estudantes da EE e com TFE em prontuário para o semestre seguinte.
- INFORMAR E FORMAR professores sobre os estudantes em acompanhamento, indicando acessibilidades e adaptações necessárias.
- INFORMAR E FORMAR a equipe NAPE sobre a atualização dos dados e dos procedimentos referentes aos serviços.

### **3.2.3 Apoio às Aprendizagens (Pedagógico e Psicológico)**

O serviço de Apoio às Aprendizagens no âmbito pedagógico destina-se a estudantes sem diagnóstico clínico, mas que apresentam dificuldades na organização da rotina e dos estudos, comprometendo seu desempenho acadêmico. Seu objetivo é implementar uma metodologia estruturada de mapeamento de hábitos e rotina de estudos, permitindo intervenções personalizadas com base nas demandas identificadas. As etapas incluem um diagnóstico inicial, realizado por meio do preenchimento de formulário específico; planejamento e organização da rotina com aplicação de técnicas de estudo, uso de planners e estratégias compatíveis com a metodologia do curso; acompanhamento individualizado, presencial e virtual, com disponibilização de materiais didáticos como e-books, podcasts, vídeos e infográficos, organizados na Página do NAPE no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem); e monitoramento da participação nas atividades de recuperação, em consonância com a proposta pedagógica institucional.

São procedimentos e fluxos dos serviços do acompanhamento de estudantes para apoio às aprendizagens - organização de estudos:

- RECEBER estudante encaminhado pela coordenação do curso ou pelos coordenadores de eixo e análise de documentos e relatos
- CRIAR prontuário do estudante e registros de laudos/relatórios, relatos e registros das datas de atendimento
- AGENDAR assinatura do termo e de realização da anamnese
- ORIENTAR estudante sobre o termo de adesão, coleta da assinatura do estudante no termo e guarda digital do documento no prontuário do estudante
- REALIZAR anamnese e orientações sobre o preenchimento do formulário sobre rotina e hábitos de estudo (diagnóstico inicial)
- PLANEJAR o atendimento do estudante

- COMPARTILHAR a informação de que o estudante está em acompanhamento com a coordenação de curso e de eixos
- INFORMAR e FORMAR os professores sobre os estudantes em acompanhamento
- 9. PLANEJAR E ORGANIZAR a rotina e dos estudos - Técnicas para planejamento e uso de planners e estratégias de aprendizagem voltadas às metodologias do curso.
- ACOMPANHAR quinzenal ou semanalmente ao estudante com verificação da rotina de estudos focando as entregas e avaliações a serem feitas e disponibilização de material de apoio (e-books, podcasts, vídeos e infográficos no AVA, Página do NAPE no AVA)
- MONITORAR os resultados acadêmicos em C1, C2, C3 e Prova Final para incremento do plano de apoio
- REALIZAR o acompanhamento da organização da rotina e dos estudos
- PREPARAR o relatório de atividades do NAPE
- PREPARAR os dados do estudante para o semestre seguinte.
- INFORMAR professores sobre o estudante em acompanhamento.
- INFORMAR e FORMAR a equipe NAPE sobre a atualização dos dados e dos procedimentos referentes aos serviços.

O serviço de Apoio às Aprendizagens no aspecto psicológico é destinado a estudantes, com ou sem diagnóstico, que enfrentam dificuldades emocionais que interferem em seu desempenho acadêmico. Com o objetivo de acolher e acompanhar estudantes da FAESA que necessitam de suporte emocional para alcançar sucesso em sua trajetória acadêmica, a intervenção baseia-se em uma escuta qualificada e empática. As etapas envolvem a realização de anamnese, o acompanhamento periódico do estudante, comunicação com a família, orientação quanto à necessidade de tratamento profissional, e a realização de encaminhamentos internos e/ou externos. O processo visa à compreensão da situação-problema, à identificação das dificuldades enfrentadas e à definição de estratégias e recursos adequados, acompanhando o progresso do estudante até que o quadro emocional não impacte mais negativamente seu processo de aprendizagem.

São procedimentos e fluxos dos serviços do acompanhamento de estudantes para apoio às aprendizagens - questões emocionais:

- RECEBER estudante encaminhado pela coordenação do curso ou pelos coordenadores de eixo e análise de documentos e relatos
- CRIAR prontuário do estudante e registros de laudos/relatórios, relatos e registros das datas de atendimento
- AGENDAR assinatura do termo e de realização da anamnese

- ORIENTAR estudante sobre o termo de adesão, coleta da assinatura do estudante no termo e guarda digital do documento no prontuário do estudante
- REALIZAR da escuta inicial
- PLANEJAR o atendimento do estudante com levantamento das estratégias que serão indicadas
- COMPATILHAR a informação de que o estudante está em acompanhamento com a coordenação de curso e de eixos
- INFORMAR e FORMAR professores sobre o estudante em acompanhamento
- FAZER indicação de atividades práticas que ajudam o estudante na identificação e no manejo de gatilhos
- REALIZAR o acompanhamento quinzenal do estudante e verificação do uso das estratégias
- MONITORAR os resultados acadêmicos em C1, C2, C3 e Prova Final para incremento do plano de apoio
- REALIZAR o acompanhamento da organização da rotina e dos estudos
- PREPARAR o relatório de atividades do NAPE
- PREPARAR os dados dos estudantes para o semestre seguinte
- INFORMAR professores sobre os estudantes em acompanhamento.
- INFORMAR e FORMAR a equipe NAPE sobre a atualização dos dados e dos procedimentos referentes aos serviços.

### **3.2.4 Programa Unificar**

O Programa Unificar é voltado especificamente para estudantes que manifestam comportamento suicida, configurando uma resposta institucional estruturada às situações de sofrimento psíquico grave. Seu objetivo é acolher, organizar e padronizar as atividades de acompanhamento e manejo desses estudantes, atuando em casos de ideação suicida e/ou risco de tentativa de suicídio. As etapas do programa estão organizadas em três dimensões: prevenção, por meio de ações de informação, formação e acolhimento institucional; manejo, envolvendo articulação entre FAESA, família e profissionais externos; e pós-venção, com suporte direcionado à família, aos colegas de convivência acadêmica e à equipe da instituição. Esse programa reafirma o compromisso da FAESA com o cuidado integral à saúde mental e à vida de seus estudantes.

São procedimentos e fluxos dos serviços do acompanhamento de estudantes do Programa Unificar:

- RECEBER estudante encaminhado pela coordenação do curso ou pelos coordenadores de eixo e análise de documentos e relatos
- CRIAR prontuário do estudante e registros de laudos/relatórios, relatos e registros das datas de atendimento

- AGENDAR assinatura do termo e de realização da anamnese
- ORIENTAR estudante sobre o termo de adesão, coleta da assinatura do estudante no termo e guarda digital do documento no prontuário do estudante
- REALIZAR escuta inicial para identificação da condição do estudante
- AVALIAR o grau de risco e contato com familiares e profissionais externos, quando necessário
- PLANEJAR o atendimento do estudante
- ENCAMINHAR o estudante para profissionais externos e/ou para Clínica Escola de Psicologia da FAESA
- 7. COMPATILHAR a informação de que o estudante está em acompanhamento com a coordenação de curso e de eixos
- INFORMAR e FORMAR os professores sobre os estudantes em acompanhamento
- FAZER indicação de atividades práticas que ajudam o estudante na identificação e no manejo de gatilhos
- REALIZAR o acompanhamento quinzenal do estudante e verificação do uso das estratégias
- MONITORAR os resultados acadêmicos em C1, C2, C3 e Prova Final para incremento do plano de apoio
- REALIZAR o acompanhamento da organização da rotina e dos estudos
- PREPARAR o relatório de atividades do NAPE
- PREPARAR os dados dos estudantes para o semestre seguinte.

#### **4 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL**

A sistematização dos processos de acolhimento, identificação e acompanhamento no âmbito do NAPE produz desdobramentos significativos para a prática pedagógica e para a organização institucional na educação superior, exigindo um reposicionamento dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Trata-se de uma mudança que ultrapassa a dimensão técnica e alcança o campo das concepções pedagógicas, da gestão acadêmica e da cultura institucional.

No plano da prática docente, a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas — identificadas e acompanhadas de forma sistemática — demanda a revisão de pressupostos tradicionalmente associados à homogeneidade dos grupos. Isso implica reconhecer que os estudantes não acessam o conhecimento da mesma forma, nem expressam suas aprendizagens por meios idênticos. Nesse sentido, o planejamento pedagógico passa a exigir maior intencionalidade, incorporando princípios de flexibilidade, diversificação metodológica e clareza comunicacional.

Essa mudança dialoga diretamente com abordagens contemporâneas da docência na educação superior, que compreendem o ensino como prática reflexiva e situada. O docente deixa de ser apenas

transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem, considerando as condições concretas de seus estudantes. A articulação com o NAPE, nesse contexto deve ser concebida como ação colaborativa, que potencializa a capacidade de resposta pedagógica frente à diversidade.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os processos de acolhimento e acompanhamento contribuem para problematizar práticas avaliativas padronizadas, incentivando a adoção de instrumentos mais coerentes com o princípio da equidade. Isso não implica redução de exigência acadêmica, mas a garantia de que os critérios de avaliação incidam sobre os objetivos de aprendizagem, e não sobre barreiras de acesso não superadas. Assim, amplia-se a validade dos processos avaliativos, tornando-os mais justos e representativos.

Do ponto de vista institucional, a existência de fluxos organizados de acolhimento e acompanhamento favorece a construção de uma governança mais consistente das políticas de inclusão. A definição de procedimentos, responsabilidades e formas de registro contribui para a redução de ações fragmentadas e para a consolidação de práticas mais alinhadas entre cursos e setores.

Além disso, esses processos têm impacto direto na produção de dados institucionais, possibilitando o monitoramento das trajetórias acadêmicas dos estudantes, a identificação de padrões de dificuldade e a avaliação da efetividade das estratégias adotadas. Esses dados, quando analisados de forma sistemática, podem subsidiar decisões pedagógicas e administrativas, fortalecendo uma cultura institucional baseada em evidências.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. A atuação em contextos inclusivos exige o desenvolvimento de competências específicas, relacionadas à compreensão das diferenças, à adaptação de estratégias pedagógicas e à articulação com equipes multiprofissionais. Nesse sentido, os processos conduzidos pelo NAPE são incorporados como eixo estruturante de programas de formação continuada, contribuindo para a qualificação da prática docente na educação superior.

Por fim, destaca-se que as implicações desses processos não se restringem ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas. Ao promover práticas mais flexíveis, comunicativas e sensíveis às diferenças, contribui-se para a melhoria da qualidade do ensino para todos os estudantes, reforçando a ideia de que a inclusão beneficia o conjunto da comunidade acadêmica.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos processos de acolhimento, identificação e acompanhamento desenvolvidos no âmbito do NAPE evidencia que a promoção da inclusão na educação superior requer mais do que a oferta de serviços especializados. Trata-se de um movimento institucional mais amplo, que envolve a reconfiguração de práticas pedagógicas, a revisão de concepções sobre ensino e aprendizagem e o fortalecimento de uma cultura acadêmica orientada pela equidade.

Ao sistematizar esses processos, este capítulo contribui para a construção de referenciais institucionais mais claros e consistentes, capazes de orientar a atuação de docentes, gestores e equipes técnicas. Essa sistematização é fundamental para evitar a personalização excessiva das práticas — dependentes de iniciativas individuais — e para garantir maior continuidade e coerência nas ações desenvolvidas.

Entretanto, é importante reconhecer que a formalização de fluxos e procedimentos, embora necessária, não é suficiente para assegurar a efetividade das políticas de inclusão. A transformação das práticas exige também o enfrentamento de barreiras atitudinais, que muitas vezes se manifestam de forma sutil, por meio de expectativas reduzidas em relação aos estudantes, resistência à adaptação de estratégias pedagógicas ou compreensão limitada do papel da instituição na promoção da equidade.

Nesse sentido, a consolidação de uma cultura inclusiva demanda investimento contínuo em formação, espaços de diálogo e reflexão coletiva, nos quais docentes e equipes técnicas possam problematizar suas práticas e construir respostas mais qualificadas às demandas emergentes. O NAPE, ao atuar como mediador e articulador institucional, desempenha papel central nesse processo, contribuindo não apenas para o atendimento individual, mas para a transformação do ambiente educacional.

Outro aspecto fundamental refere-se à necessidade de acompanhamento e avaliação contínua das ações implementadas. A inclusão, enquanto processo dinâmico, exige revisão permanente das estratégias adotadas, considerando as mudanças no perfil dos estudantes, nas políticas educacionais e nos próprios referenciais teóricos do campo. A incorporação da escuta dos estudantes nesse processo é elemento essencial, pois permite compreender, de forma mais precisa, os impactos das ações desenvolvidas e identificar possibilidades de aprimoramento.


Por fim, reafirma-se que a educação superior inclusiva constitui um compromisso ético, político e pedagógico das instituições de ensino. Os processos de acolhimento, identificação e acompanhamento, quando fundamentados teoricamente e organizados de forma consistente, contribuem significativamente para a promoção de trajetórias acadêmicas mais equitativas e para a construção de uma instituição mais democrática e socialmente responsável.

Nesse percurso, o NAPE se consolida como espaço estratégico de articulação entre políticas institucionais e práticas pedagógicas, reafirmando a centralidade do cuidado, da escuta e da mediação na construção de uma educação superior que reconheça, valorize e responda à diversidade de seus estudantes.

**PARTE IV - FUNDAMENTAÇÃO,  
CONCEITOS CHAVE E  
PROCEDIMENTOS DE LEITURA  
E TRANSCRIÇÃO**

## CAPÍTULO 4

### FUNDAMENTAÇÃO, CONCEITOS CHAVE E PROCEDIMENTOS DE LEITURA E TRANSCRIÇÃO

 <https://doi.org/10.63330/livroautor472026-004>

**Zilka Sulamita Teixeira Maia**

**Lilian de Oliveira Batista**

**Erikelly Aparecida de Oliveira Rocha**

**Leiciany Soares Helmer Polez**

**Willian Vicente Zanotti**

#### 1 INTRODUÇÃO

A consolidação de uma educação superior inclusiva implica a superação de práticas pedagógicas homogêneas e a adoção de estratégias que reconheçam a diversidade dos modos de aprender, comunicar e demonstrar conhecimentos. Nesse cenário, os procedimentos de leitura e transcrição configuram-se como dispositivos pedagógicos e institucionais fundamentais para a garantia do acesso equitativo ao currículo, especialmente em contextos avaliativos.

Historicamente, a avaliação no ensino superior foi estruturada a partir de pressupostos de padronização, centrados na escrita e na leitura autônoma como principais meios de expressão do conhecimento. No entanto, tal modelo desconsidera as especificidades de estudantes com deficiência visual, transtornos específicos de aprendizagem, comprometimentos motores e outras condições que impactam diretamente o acesso à linguagem escrita. Dessa forma, a ausência de mediações adequadas pode produzir situações de desigualdade, nas quais o desempenho acadêmico passa a refletir não apenas o domínio dos conteúdos, mas também as barreiras enfrentadas no processo avaliativo.

É nesse contexto que os procedimentos de leitura (ledor) e transcrição (transcritor) se inserem como estratégias de acessibilidade pedagógica, alinhadas a uma concepção de educação inclusiva que busca eliminar barreiras e garantir condições de participação em igualdade de oportunidades. Tais procedimentos devem ser compreendidos não como concessões ou flexibilizações indevidas, mas como parte constitutiva de práticas pedagógicas equitativas, que reconhecem a diversidade como elemento estruturante do processo educativo.

No âmbito institucional, especialmente em contextos como o da FAESA Centro Universitário, a implementação desses procedimentos demanda articulação entre políticas de inclusão, práticas docentes e serviços especializados, como aqueles desenvolvidos pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante

(NAPE). Assim, mais do que orientações operacionais, este capítulo propõe uma reflexão sobre os fundamentos que sustentam tais práticas, articulando dimensões legais, pedagógicas e éticas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO E CONCEITOS-CHAVE

A compreensão dos procedimentos de leitura e transcrição requer sua inserção em um conjunto mais amplo de referenciais teóricos e normativos que sustentam a educação inclusiva contemporânea. Nesse sentido, destaca-se a centralidade do paradigma da inclusão, que desloca o foco das limitações individuais para a análise das barreiras presentes nos contextos educacionais.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a acessibilidade constitui condição indispensável para o exercício pleno de direitos, incluindo o direito à educação. Nessa perspectiva, os recursos de acessibilidade pedagógica, como leitor e transcritor, integram o conjunto de medidas destinadas à eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem. Tais barreiras podem ser de natureza física, comunicacional, tecnológica ou atitudinal, sendo estas últimas frequentemente as mais difíceis de identificar e superar.

Do ponto de vista teórico, essas práticas dialogam diretamente com o modelo social da deficiência, que compreende a deficiência como resultado da interação entre as características do indivíduo e os obstáculos impostos pelo meio. Assim, a dificuldade não reside exclusivamente no estudante, mas na inadequação das condições oferecidas pelo ambiente educacional. Nesse sentido, a oferta de leitura e transcrição constitui uma forma de reconfiguração das condições de acesso ao conhecimento.

Historicamente, a deficiência era vista sob uma ótica clínica, centrada no impedimento físico ou mental. A LBI rompe com essa visão ao definir a pessoa com deficiência como aquela que possui impedimentos de longo prazo (físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais) que, em interação com uma ou mais barreiras, podem ter sua participação plena e efetiva na sociedade obstruída.

Portanto, para a FAESA, o foco não está na "limitação" do estudante, mas no confronto entre suas características e o ambiente acadêmico. A deficiência deixa de ser um atributo estático do indivíduo para se tornar um resultado da relação entre o sujeito e as barreiras externas. A avaliação dessa condição, quando necessária, deve ser biopsicossocial, considerando os fatores socioambientais, as limitações no desempenho de atividades e as restrições de participação.

A legislação brasileira classifica as barreiras como qualquer obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça o exercício de direitos e a participação social. No contexto universitário, identificar essas barreiras é o primeiro passo para a atuação do profissional de apoio.

A LBI subdivide as barreiras em seis categorias principais:

- **Barreiras Urbanísticas:** São aquelas presentes nas vias e nos espaços públicos ou privados abertos ao público ou de uso coletivo. No campus, referem-se à ausência de calçadas adequadas, falta de sinalização tátil no piso para orientação ou má conservação de rotas de circulação.
- **Barreiras Arquitetônicas:** Existentes nos edifícios públicos e privados. Exemplos comuns incluem a ausência de elevadores, rampas fora das normas técnicas, banheiros inacessíveis ou salas de aula com mobiliário que não permite a aproximação de uma cadeira de rodas.
- **Barreiras nos Transportes:** Referem-se aos sistemas e meios de transporte. No acesso à universidade, englobam a falta de veículos adaptados, pontos de parada sem acessibilidade ou a inexistência de sistemas de comunicação acessíveis que informem o itinerário aos passageiros.
- **Barreiras nas Comunicações e na Informação:** Este é o ponto nevrálgico para leitores e transcritores. Define-se como qualquer entrave ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e informações por meio de sistemas de comunicação ou tecnologia da informação. Um documento em PDF que não pode ser lido por um software de leitura de tela ou uma prova sem versão em Braille são exemplos clássicos dessas barreiras.
- **Barreiras Atitudinais:** Consideradas as mais difíceis de serem rompidas, são atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação da pessoa com deficiência em igualdade de condições. Exemplos incluem o preconceito, a infantilização do estudante universitário, a dúvida sobre sua capacidade intelectual ou a recusa de um professor em adaptar o método de avaliação.
- **Barreiras Tecnológicas:** São aquelas que dificultam ou impedem o acesso às tecnologias. No ensino superior, isso se manifesta em softwares de gestão acadêmica inacessíveis, laboratórios de informática sem teclados adaptados ou plataformas de ensino a distância que não suportam tecnologias assistivas.

Para combater as barreiras citadas, a LBI estabelece estratégias complementares, a acessibilidade, o desenho universal e as adaptações razoáveis.

A acessibilidade é o direito que garante a utilização, com autonomia e segurança, de espaços, serviços, informações e comunicações por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Na FAESA, a acessibilidade é garantida desde o processo seletivo até a colação de grau.

O desenho universal diz respeito a concepção de produtos, ambientes e serviços para serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação posterior. O ideal é que os materiais didáticos e as provas já nasçam acessíveis (formatos digitais editáveis, linguagem simples), reduzindo a necessidade de intervenção externa. O desenho universal deve ser sempre a regra geral.

Quando o desenho universal não é suficiente, aplicam-se ajustes necessários que não acarretem ônus desproporcional para garantir o exercício de direitos, são as adaptações razoáveis. A presença de um leitor em uma prova específica é uma adaptação razoável personalizada para aquele estudante.

Para além do reconhecimento das barreiras e das estratégias institucionais para sua superação, é fundamental aprofundar a compreensão sobre os recursos e os meios concretos que viabilizam a acessibilidade no cotidiano acadêmico. Nesse sentido, ganham centralidade os conceitos de Tecnologia Assistiva e de Comunicação, elementos diretamente implicados na atuação do leitor e do transcritor. Esses profissionais não apenas operacionalizam adaptações razoáveis, mas também atuam como mediadores entre o estudante, os conteúdos acadêmicos e os diferentes modos de acesso à informação, assegurando que o direito à participação plena e ao aprendizado se materialize nas práticas pedagógicas e avaliativas da educação superior.

A Tecnologia Assistiva engloba todos os recursos (produtos, equipamentos, estratégias e práticas) que objetivam promover a funcionalidade e a autonomia da pessoa com deficiência. O leitor e o transcritor são, muitas vezes, mediadores no uso dessas tecnologias, auxiliando no manuseio de softwares de leitura de tela, lupas eletrônicas ou dispositivos de comunicação alternativa.

A Comunicação, para fins legais, abrange não apenas a fala e a escrita, mas também a Libras, o Braille, os sistemas táteis, os caracteres ampliados e os dispositivos multimídia. A diversidade de formas de comunicação exige que o profissional de apoio esteja apto a transitar entre diferentes formatos para garantir que a mensagem chegue ao estudante ou seja por ele expressa.

## 2.1 O PERFIL DO LECTOR E DO TRANSCRITOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este item aponta os perfis e atribuições profissionais de leitores e transcritores, estabelecendo os requisitos de formação, as competências técnicas e o rigor ético necessários para a atuação na FAESA Centro Universitário. A fundamentação baseia-se no Projeto de Lei nº 3.513/2019 e nos manuais de procedimentos técnicos estudados pela instituição que asseguram a isonomia em ambientes acadêmicos e de avaliação.

A eficácia da inclusão no ensino superior depende diretamente da qualificação técnica e ética dos mediadores que atuam no campus. Segundo as normas de regulamentação, o leitor é definido como o profissional qualificado para realizar a transposição de mensagens e contextos expostos em meio impresso a tinta para a modalidade de comunicação oral. Sua atuação destina-se prioritariamente a pessoas com impedimentos na leitura ou na decodificação de textos decorrentes de deficiências visuais, transtornos como a dislexia ou outras síndromes. Complementarmente, o transcritor é o profissional que atua na transposição de mensagens expressas oralmente ou por meios de comunicação alternativa para o formato escrito, atendendo estudantes com impedimentos na execução da escrita manual ou digital. Ambos exercem suas

funções tanto em ambientes escolares, voltados ao ensino e aprendizagem, quanto em ambientes de avaliação, destinados a aferir competências e habilidades acadêmicas (Brasil, 2019).

Para assegurar a qualidade desse suporte, o exercício profissional na FAESA exige critérios rigorosos de qualificação acadêmica. A preferência é dada a portadores de diploma em cursos superiores de Licenciatura ou Pedagogia que tenham sido aprovados em curso de formação específica em técnicas de leitura e transcrição com carga horária mínima de 60 horas (Brasil, 2019).

As atribuições detalhadas desses profissionais no cotidiano universitário envolvem a mediação direta e fiel da informação. O mediador deve realizar a leitura em voz alta de textos, questões de prova, gráficos e tabelas com clareza absoluta, ritmo adequado e tom de voz neutro, adaptando a velocidade conforme a preferência e necessidade de compreensão do educando. No campo da transcrição, o registro deve ser rigorosamente literal, seguindo fielmente o que é ditado pelo aluno e incluindo as pontuações conforme instruído, sem que o profissional realize qualquer correção gramatical ou de conteúdo. O suporte estende-se ainda ao auxílio em atividades de estudo didático-pedagógico em todos os níveis de ensino e ao amparo no uso de Tecnologias Assistivas, como softwares de leitura de tela e dispositivos de comunicação alternativa.

A postura ética é o alicerce que diferencia o profissional de apoio de um acompanhante informal. O leitor e o transcritor devem pautar-se pela honestidade, discrição e pela preservação do sigilo absoluto sobre todas as informações acadêmicas e respostas do estudante, garantindo que o conteúdo nunca seja compartilhado com terceiros. A imparcialidade é inegociável: o profissional deve ser um mediador neutro, evitando fornecer pistas, dar ênfases indevidas ou fazer sugestões que possam guiar a interpretação do aluno. O respeito à autonomia é o objetivo central, fomentando a independência do estudante e agindo sob sua direção, respeitando sempre sua singularidade linguística e seu protagonismo no processo de aprendizagem.

## 2.2 ORIENTAÇÕES PRÁTICAS PARA ATUAÇÃO DE LEDORES E TRANSCRITORES,

Este item apresenta um roteiro com procedimentos que abrangem desde a preparação prévia até a execução técnica da leitura e transcrição em diversos contextos acadêmicos na FAESA Centro Universitário. Esses procedimentos e orientações fazem parte de um conjunto de procedimentos mais amplo que estabelecem o acompanhamento e suporte de estudantes público-alvo da educação especial e/ou com transtornos funcionais específicos, conforme anexo 1. A eficácia dessa mediação depende do equilíbrio entre o rigor técnico, a fidelidade ao conteúdo e o respeito absoluto à autonomia do estudante com deficiência.

### **2.2.1 Preparação e Procedimentos Prévios**

A atuação de excelência começa muito antes do encontro com o estudante, exigindo uma organização minuciosa do ambiente e dos recursos necessários. É fundamental que o profissional conheça previamente as necessidades específicas e as potencialidades do educando, bem como as orientações técnicas relativas ao material que será trabalhado. O agendamento deve prever um local adequado, silencioso e equipado com o que for necessário, como mesas acessíveis, computadores e cadeiras adaptadas. No dia da atividade, o profissional deve verificar o local com antecedência para garantir que todas as condições de acessibilidade física e tecnológica estejam operacionais. Um diferencial técnico essencial é a realização da simulação da leitura do material, lendo-o em voz alta pelo menos três vezes antes da sessão oficial, para garantir fluidez, entonação correta e domínio do vocabulário técnico.

### **2.2.2 O Processo de Leitura Técnica**

No início da atividade, o mediador deve realizar os alinhamentos iniciais com o estudante, apresentando o instrumento de avaliação ou estudo e definindo a velocidade de compreensão desejada e a duração prevista da tarefa. Durante a execução, a leitura deve ser feita com clareza absoluta, ritmo adequado e um tom de voz neutro, evitando qualquer inflexão que possa sugerir respostas ou influenciar a interpretação do texto. O profissional tem o dever de adaptar-se às preferências do educando, fazendo pausas sempre que solicitado ou entre questões para facilitar a assimilação. Em casos de textos complexos, é permitido repetir a leitura de trechos específicos quantas vezes o estudante julgar necessário para sua plena compreensão.

A mediação de conteúdos não textuais, como imagens, gráficos e tabelas, exige um cuidado redobrado com a neutralidade. Devido à crescente migração do texto para a imagem na educação superior, o leitor deve descrever os elementos visuais de forma objetiva, sem fornecer interpretações subjetivas ou pistas que facilitem a resolução de questões. O desafio consiste em informar o que é mostrado sem guiar o raciocínio do aluno, permitindo que ele próprio realize a decodificação da mensagem visual.

### **2.2.3 O Processo de Transcrição Literal**

A transcrição deve ser regida pelo princípio da fidelidade e literalidade, e o estudante deve ser informado desde o início que o profissional registrará exatamente o que for ditado. O transcritor não deve realizar correções gramaticais, ortográficas ou de conteúdo, preservando a singularidade linguística e o conhecimento do aluno. É importante respeitar o tempo de reflexão do estudante, permitindo que ele utilize rascunhos ou estruture palavras-chave antes de ditar a resposta final. O transcritor deve solicitar instruções claras sobre a pontuação e a formatação do texto, registrando-as conforme o comando do educando. Ao

finalizar cada bloco de texto ou questão, o profissional deve ler a transcrição de volta para o estudante, permitindo que ele verifique a fidelidade do registro e solicite ajustes ou correções se desejar.

#### **2.2.4 Atuação Mediada por Tecnologias e Formatos Acessíveis**

O leitor e o transcritor atuam como agentes de inclusão no amparo ao uso de Tecnologias Assistivas (TA) e diversos formatos de comunicação. Isso inclui o domínio de softwares de leitura de tela, como o NVDA, que converte texto digital em áudio, e o auxílio no manuseio de lupas eletrônicas ou teclados ampliados. Em contextos de deficiência auditiva a comunicação pode ser mediada pela Libras, exigindo que o profissional direcione sua fala e olhar sempre ao estudante, e não ao intérprete, respeitando o protagonismo do educando. Para estudantes com dificuldades severas de fala, o uso de Pranchas de Comunicação Alternativa (PECS) pode ser necessário para a mediação da expressão escrita.

#### **2.2.5 Orientações por Tipo de Deficiência e Conduta Ética**

A interação deve ser pautada pela naturalidade e pelo respeito à idade cronológica do estudante, evitando comportamentos infantilizados ou de superproteção. No atendimento a pessoas com deficiência visual, é prático identificar-se imediatamente ao chegar e avisar discretamente sobre obstáculos físicos ou mudanças no ambiente. Com estudantes que possuem deficiência intelectual ou TEA, o profissional deve utilizar uma linguagem clara e objetiva, evitando ironias ou metáforas, e dar tempo suficiente para que a informação seja processada e respondida.

A atuação prática deve estar imersa em um rigoroso compromisso ético de confidencialidade. As respostas, dúvidas e o desempenho acadêmico do estudante são informações sigilosas e jamais devem ser compartilhadas com terceiros. O objetivo final da prática não é apenas auxiliar na tarefa imediata, mas empoderar o estudante para que ele conquiste sua autonomia e independência dentro da universidade.

#### **2.2.6 Interação por Perfil de Deficiência**

A mediação técnica exige sensibilidade nas relações interpessoais para garantir o conforto e a eficácia do serviço prestado.

- Deficiência Visual: Ao chegar, identifique-se imediatamente e avise quando for se retirar. Se o estudante estiver com um cão-guia, nunca o distraia, pois ele está trabalhando; ande sempre ao lado direito da pessoa, e não ao lado do animal.
- Deficiência Auditiva: Em conversas mediadas por intérpretes de Libras, direcione seu olhar e sua fala sempre ao estudante, e não ao intérprete. Fale de maneira clara, em velocidade normal, sem exagerar na articulação, o que prejudicaria a leitura labial.

- Deficiência Física: A cadeira de rodas, bengalas ou muletas são consideradas extensões do corpo do estudante; nunca as toque ou mova sem autorização expressa. Ao conversar longamente com um cadeirante, se possível, sente-se para manter os olhos no mesmo nível.
- Transtorno do Espectro Autista (TEA): Utilize uma comunicação clara, objetiva e literal, evitando ironias, metáforas ou gírias que possam causar confusão de interpretação. Respeite o tempo de processamento da informação e não exija contato visual contínuo.

### **2.2.7 Documentação Pedagógica e Registro em Prontuário Eletrônico**

A sistematização das informações coletadas durante a mediação constitui ferramenta essencial no processo de planejamento e na tomada de decisão pedagógica. Na FAESA, após a conclusão de cada intervenção, o profissional de apoio deve obrigatoriamente realizar o registro pormenorizado da atividade no prontuário eletrônico do estudante. Este procedimento assegura o acompanhamento longitudinal e a transparência do suporte oferecido, permitindo que a equipe multidisciplinar monitore o desenvolvimento acadêmico e a eficácia das estratégias de acessibilidade adotadas. O registro deve contemplar a natureza do suporte prestado, o tempo de dilação utilizado e quaisquer observações relevantes sobre o engajamento do estudante, funcionando como um instrumento de documentação que subsidia o replanejamento constante e garante a integridade do processo de inclusão.

## **3 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A incorporação dos procedimentos de leitura e transcrição no cotidiano acadêmico implica uma reconfiguração das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao planejamento, à mediação didática e à avaliação da aprendizagem. Trata-se de um deslocamento de uma lógica centrada na uniformidade para uma abordagem que reconhece e responde à diversidade dos estudantes.

No planejamento das disciplinas, a consideração prévia das necessidades educacionais específicas permite antecipar estratégias de acessibilidade, reduzindo a dependência de adaptações emergenciais. Isso envolve, por exemplo, a elaboração de materiais com linguagem clara, a organização de avaliações que possam ser compreendidas por meio da leitura oral e a definição de critérios avaliativos que considerem diferentes formas de expressão do conhecimento.

No campo da avaliação, a presença de leitor e transcritor exige do docente uma atenção especial à formulação dos enunciados e à estrutura das atividades. Questões excessivamente longas, ambíguas ou com múltiplas informações implícitas podem dificultar a compreensão quando mediadas oralmente. Dessa forma, a clareza e a objetividade tornam-se elementos centrais na elaboração de instrumentos avaliativos inclusivos.

Além disso, a adoção desses procedimentos demanda uma revisão de concepções por parte dos docentes. É necessário compreender que a utilização de recursos de acessibilidade não compromete a validade da avaliação, mas, ao contrário, a fortalece, ao garantir que o desempenho do estudante reflita efetivamente seu domínio do conteúdo, e não suas limitações de acesso.

No âmbito institucional, a articulação entre docentes, coordenações de curso e núcleos de apoio, como o NAPE, é fundamental para a efetividade dessas práticas. Essa articulação possibilita o planejamento integrado das ações, a definição de responsabilidades e o acompanhamento contínuo dos estudantes, contribuindo para a construção de respostas mais consistentes e contextualizadas.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente. A apropriação dos conceitos e procedimentos relacionados à acessibilidade pedagógica deve ser incorporada aos processos formativos institucionais, de modo a ampliar a competência dos professores para atuar em contextos inclusivos.

À guisa de considerações, destaca-se que a adoção desses procedimentos também contribui para a transformação da cultura institucional, ao promover maior sensibilidade às diferenças e ao fortalecer o compromisso com a equidade. Assim, a prática pedagógica deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como um espaço de acolhimento e inclusão.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão sobre os procedimentos de leitura e transcrição no ensino superior ultrapassa a dimensão técnica e operacional, inserindo-se em um debate mais amplo sobre o direito à educação, a equidade e a responsabilidade social das instituições de ensino. Nesse sentido, tais procedimentos devem ser compreendidos como parte integrante de uma política institucional comprometida com a inclusão e com a democratização do acesso ao conhecimento.

Ao sistematizar orientações e fundamentos relacionados à atuação de leitor e transcritor, este capítulo contribui para a qualificação das práticas pedagógicas e para a redução de inconsistências na aplicação desses recursos. A clareza na definição de papéis, limites e objetivos desses procedimentos é essencial para garantir sua efetividade e legitimidade no contexto acadêmico.

Entretanto, é importante reconhecer que a implementação de práticas inclusivas não se esgota na oferta de recursos específicos. Ela exige uma transformação mais ampla das concepções pedagógicas, das estruturas institucionais e das atitudes dos diferentes atores envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a leitura e a transcrição devem ser compreendidas como parte de um conjunto mais abrangente de estratégias voltadas à construção de ambientes educacionais acessíveis.

Além disso, destaca-se a necessidade de monitoramento e avaliação contínua dessas práticas, de modo a identificar avanços, desafios e possibilidades de aprimoramento. A escuta dos estudantes, nesse


processo, é fundamental, pois permite compreender de forma mais precisa as demandas e os impactos das ações desenvolvidas.

Por fim, reafirma-se que a promoção de uma educação superior inclusiva é um processo contínuo, que demanda compromisso institucional, formação permanente e abertura à mudança. Os procedimentos de leitura e transcrição, quando fundamentados teoricamente e aplicados de forma consistente, contribuem significativamente para esse processo, ao garantir condições mais justas de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

## PARTE V - GLOSSÁRIO

# CAPÍTULO 5

## GLOSSÁRIO TEMÁTICO

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral472026-005>

**Vitor Nunes Rosa**

**Zilka Sulamita Teixeira Maia**

### 1 INTRODUÇÃO

A construção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva exige mais do que a implementação de políticas, serviços e práticas pedagógicas: demanda, sobretudo, a consolidação de uma linguagem comum entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade acadêmica. Professores, gestores, técnicos, estudantes e famílias precisam compartilhar referenciais conceituais que orientem suas ações e decisões no cotidiano institucional. Nesse sentido, o presente glossário temático não se configura apenas como um conjunto de definições, mas como um instrumento formativo e estratégico no fortalecimento de uma cultura inclusiva.

No contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, os conceitos não são neutros; eles expressam concepções de sujeito, de aprendizagem, de deficiência e de direito à educação. Ao longo das últimas décadas, observa-se uma importante mudança paradigmática: de uma visão centrada no déficit e na limitação individual para uma abordagem fundamentada no modelo biopsicossocial, que compreende a deficiência na interação entre características individuais e as barreiras impostas pelo ambiente. Essa mudança, consolidada em marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e em diretrizes educacionais contemporâneas, impacta diretamente a forma como as instituições de ensino superior organizam suas práticas pedagógicas, seus serviços de apoio e suas políticas institucionais.

Assim, compreender termos como acessibilidade, barreiras, desenho universal, educação especial e transtornos do neurodesenvolvimento é condição essencial para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e para a garantia do direito à educação com equidade. Esses conceitos orientam desde o planejamento das disciplinas até a elaboração de avaliações, passando pela organização dos espaços físicos, pela comunicação institucional e pelo uso de tecnologias assistivas.

No âmbito da FAESA Centro Universitário, onde o acolhimento e a inclusão são princípios estruturantes, a clareza conceitual torna-se ainda mais relevante. A atuação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE), bem como a articulação com docentes e coordenações de curso, exige alinhamento terminológico para a construção de planos de apoio efetivos, para a identificação de barreiras e para a proposição de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes.

Este glossário, portanto, foi elaborado com base em referenciais legais e científicos atualizados, como documentos normativos brasileiros e o DSM-5, com o objetivo de subsidiar a prática profissional no ensino superior. Mais do que definir termos, pretende-se favorecer a compreensão crítica dos conceitos, contribuindo para a qualificação das ações institucionais e para a promoção de um ambiente acadêmico mais acessível, equitativo e comprometido com o sucesso de todos os estudantes.

Ao situar e problematizar os principais conceitos que atravessam a educação inclusiva, este capítulo convida o leitor a utilizá-los não apenas como definições estáticas, mas como ferramentas de reflexão e transformação da prática pedagógica e institucional.

## **2 ORGANIZAÇÃO DO GLOSSÁRIO**

Os termos apresentados neste glossário estão organizados a partir de eixos temáticos que dialogam diretamente com as demandas da educação superior na perspectiva inclusiva, articulando dimensões legais, pedagógicas e psicopedagógicas. Essa organização não se dá de forma aleatória, mas reflete a necessidade de estruturar o conhecimento de modo funcional, favorecendo sua aplicação no cotidiano acadêmico.

Inicialmente, são apresentados conceitos estruturantes, como acessibilidade, barreiras e desenho universal, que constituem a base para a compreensão das políticas e práticas inclusivas. Esses termos são fundamentais para a análise do ambiente educacional, permitindo identificar elementos que favorecem ou dificultam a participação dos estudantes.

Na sequência, o glossário contempla definições relacionadas ao público-alvo da educação especial e aos transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo diferentes condições que impactam o processo de ensino e aprendizagem. Essa organização possibilita ao leitor compreender não apenas as características desses estudantes, mas também as implicações dessas condições no contexto acadêmico.

Além disso, buscou-se garantir que as definições apresentadas estejam ancoradas em documentos normativos e referenciais científicos atualizados, assegurando rigor conceitual e alinhamento com a legislação vigente. Ao mesmo tempo, optou-se por uma linguagem acessível, que favoreça a compreensão por parte de diferentes públicos, sem comprometer a precisão técnica.

Dessa forma, o glossário se constitui como um instrumento de consulta estruturado, que pode ser utilizado tanto para aprofundamento teórico quanto como apoio direto à prática pedagógica, contribuindo para a tomada de decisões mais fundamentadas e para a qualificação das ações institucionais voltadas à inclusão.

### 3 GLOSSÁRIO TEMÁTICO

**Acessibilidade:** Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos aos estudantes com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015);

**Altas habilidades/superdotação:** Pessoas com altas habilidades ou superdotação apresentam elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2024).

**Barreiras:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

Em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), as barreiras são classificadas em:

- ✓ barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- ✓ barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- ✓ barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- ✓ barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- ✓ barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- ✓ barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

**Baixa visão:** Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros (Brasil, 2024).

**Cegueira:** Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados ao estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o

mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação (Brasil, 2024)

**Deficiência auditiva e surdez:** Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua. Cabe destacar que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização desta língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue (Brasil, 2024).

**Deficiência física:** Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros (Brasil, 2024).

**Deficiência intelectual:** Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais (Brasil, 2024).

**Deficiência múltipla:** Consiste na associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 2024).

**Deficiência visual:** Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira, baixa visão ou visão monocular (Brasil, 2024).

**Desenho universal:** concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015).

**Discalculia:** É um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras (American Psychiatric Association, 2014).

**Dislexia:** É um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que

estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático (American Psychiatric Association, 2014).

**Educação especial:** é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008a).

**Síndrome de Rett:** Uma ruptura da interação social pode ser observada durante a fase regressiva da síndrome de Rett (em geral, entre 1 e 4 anos de idade); assim, uma proporção substancial das meninas afetadas pode ter uma apresentação que preenche critérios diagnósticos para transtorno do espectro autista. Depois desse período, no entanto, a maioria dos indivíduos com síndrome de Rett melhora as habilidades de comunicação social, e as características autistas não são mais grande foco de preocupação ((American Psychiatric Association, 2014).

**Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):** A característica essencial do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização - e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar). A impulsividade pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (p. ex., interromper os outros em excesso) e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo (p. ex., assumir um emprego sem informações adequadas) (American Psychiatric Association, 2014).

**Transtorno do Espectro Autista (TEA):** Quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos (Brasil, 2024).

**Transtornos Globais do Desenvolvimento:** Caracterizam-se como um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (Brasil, 2009; Brasil, 2014).

#### 4 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

A apropriação dos conceitos apresentados neste glossário ultrapassa o campo teórico e incide diretamente sobre a prática pedagógica e a organização institucional no ensino superior. Quando compreendidos de forma consistente, esses termos permitem que docentes, gestores e equipes técnicas atuem de maneira mais intencional, crítica e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

No planejamento das disciplinas, por exemplo, o domínio de conceitos como acessibilidade e desenho universal possibilita a antecipação de necessidades, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores e promovendo ambientes de aprendizagem mais flexíveis e inclusivos desde sua concepção. Isso implica pensar metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação que contemplem diferentes modos de aprender.

No âmbito da mediação pedagógica, a compreensão das especificidades relacionadas às deficiências, aos transtornos do neurodesenvolvimento e às altas habilidades/superdotação favorece a adoção de estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes. Essa compreensão contribui para evitar interpretações equivocadas, como a atribuição de dificuldades a desinteresse ou falta de esforço, quando, na verdade, podem estar relacionadas a barreiras não eliminadas.

Do ponto de vista institucional, o uso compartilhado de uma linguagem conceitual clara fortalece a comunicação entre docentes, coordenações e núcleos de apoio, como o Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE). Isso é fundamental para a elaboração, implementação e monitoramento de planos de apoio psicopedagógico, garantindo maior coerência nas ações desenvolvidas.

Além disso, a compreensão desses conceitos contribui para a identificação e a eliminação de barreiras atitudinais, frequentemente invisibilizadas no cotidiano acadêmico. Ao reconhecer que a inclusão não se limita à presença física do estudante, mas envolve sua participação plena e efetiva, amplia-se a responsabilidade institucional na promoção de ambientes mais equitativos.

Por fim, o glossário também apoia processos formativos, funcionando como referência para ações de formação docente, discussões pedagógicas e construção de políticas institucionais. Nesse sentido, constitui-se como um recurso que favorece não apenas a prática individual, mas o desenvolvimento de uma cultura institucional inclusiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de uma educação superior inclusiva demanda mais do que a implementação de ações isoladas; requer a construção de uma base conceitual sólida e compartilhada que sustente as práticas institucionais e pedagógicas. Nesse contexto, o glossário temático apresentado neste capítulo assume um papel estratégico, ao sistematizar conceitos fundamentais que orientam a compreensão e a atuação no campo da educação especial na perspectiva inclusiva.

Ao reunir definições ancoradas em referenciais legais e científicos, o glossário contribui para a redução de ambiguidades conceituais e para o alinhamento entre os diferentes atores da comunidade acadêmica. Esse alinhamento é essencial para que as ações voltadas à inclusão sejam coerentes, articuladas e efetivas.


Importa destacar que os conceitos aqui apresentados não devem ser compreendidos como estáticos ou definitivos. Ao contrário, estão inseridos em um campo em constante transformação, marcado por avanços científicos, mudanças legislativas e revisões de paradigmas. Por isso, a utilização deste glossário deve estar associada a uma postura crítica e reflexiva, aberta à atualização permanente.

Nesse sentido, este capítulo convida os leitores a não apenas consultar os termos apresentados, mas a incorporá-los em suas práticas e discussões, reconhecendo que a linguagem que utilizamos também constrói realidades. Ao nomear, compreender e problematizar os fenômenos relacionados à inclusão, ampliam-se as possibilidades de intervenção qualificada no contexto educacional.

À guisa de considerações, reafirma-se que a construção de uma cultura inclusiva na educação superior é um processo contínuo e coletivo, que exige o compromisso de toda a comunidade acadêmica. O glossário, nesse percurso, constitui-se como um instrumento de apoio à reflexão e à ação, contribuindo para a promoção de uma educação mais justa, acessível e comprometida com o sucesso de todos os estudantes.

# CAPÍTULO 6

## EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS

 <https://doi.org/10.63330/livroautor472026-006>

**Zilka Sulamita Teixeira Maia**

**Vitor Nunes Rosa**

**Lorena Piza Arndt do Nascimento**

**Carla Letícia Alvarenga Leite**

### 1 INTRODUÇÃO

A consolidação de uma educação superior inclusiva constitui um dos desafios estruturantes das instituições contemporâneas, sobretudo diante da ampliação do acesso e da crescente heterogeneidade do público estudantil. Esse cenário impõe a necessidade de superação de modelos historicamente ancorados em pressupostos de homogeneidade, linearidade nos processos de aprendizagem e padronização das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a inclusão desloca-se de uma posição periférica para assumir centralidade na organização institucional, exigindo não apenas adequações pontuais, mas transformações mais profundas nas concepções que orientam o ensino, a aprendizagem e a avaliação. A educação superior passa, assim, a ser tensionada a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo de seus processos formativos, e não como exceção a ser administrada.

As contribuições de Mantoan (2003; 2006) são fundamentais para sustentar esse deslocamento, ao problematizarem modelos educacionais que operam a partir da lógica da normalização e ao defenderem a necessidade de reorganização das estruturas educacionais para acolher a diversidade. Essa perspectiva implica compreender que a inclusão não se efetiva pela inserção de estudantes em estruturas previamente dadas, mas pela transformação dessas estruturas.

De forma complementar, Pimenta (1999) contribui para a compreensão da docência na educação superior como prática complexa, que articula dimensões pedagógicas, epistemológicas e institucionais. Nesse sentido, a inclusão amplia o escopo da atuação docente, exigindo maior intencionalidade pedagógica, capacidade reflexiva e abertura à revisão das práticas.

Diante desse cenário, este capítulo propõe uma síntese analítica dos elementos discutidos ao longo da obra, buscando evidenciar os avanços institucionais, os desafios persistentes e as perspectivas para o fortalecimento de uma educação superior inclusiva, comprometida com a equidade e a qualidade acadêmica.

## **2 SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DISCUTIDOS NA OBRA**

A análise desenvolvida ao longo dos capítulos evidencia que a inclusão na educação superior se constitui como um processo multidimensional, que exige a articulação entre fundamentos teóricos, marcos legais e práticas institucionais. Essa articulação é fundamental para evitar abordagens fragmentadas e garantir maior coerência entre discurso e prática.

Do ponto de vista teórico, a obra sustenta-se em uma concepção de inclusão que desloca o foco das limitações individuais para as condições de participação oferecidas pelo contexto educacional. Essa abordagem, alinhada às contribuições de Mantoan (2003; 2006), permite compreender que as barreiras à aprendizagem não estão apenas nos estudantes, mas nas formas de organização do ensino, nos currículos e nas práticas pedagógicas.

No campo das políticas institucionais, destaca-se a importância da definição de diretrizes claras e da organização de fluxos que orientem a atuação dos diferentes setores. A institucionalização dessas políticas contribui para a redução de ações pontuais e para a consolidação de práticas mais consistentes, favorecendo a continuidade e a equidade no atendimento aos estudantes.

A atuação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE) emerge, nesse contexto, como elemento estruturante, ao possibilitar a articulação entre demandas individuais e respostas institucionais. Sua atuação evidencia a importância de uma mediação qualificada, que considere tanto as necessidades dos estudantes quanto as condições concretas da prática docente.

As práticas de acolhimento, identificação e acompanhamento, discutidas ao longo da obra, revelam-se fundamentais para a construção de trajetórias acadêmicas mais equitativas. O acolhimento, compreendido como processo contínuo, amplia as possibilidades de escuta e de compreensão das demandas dos estudantes, contribuindo para intervenções mais qualificadas.

Além disso, a análise das práticas pedagógicas evidencia a necessidade de diversificação metodológica, flexibilização curricular e revisão dos processos avaliativos. Tais elementos dialogam com a compreensão de docência como prática reflexiva, conforme discutido por Pimenta (1999), ao exigir do professor a mobilização de diferentes saberes e a capacidade de adaptação às demandas do contexto.

## **3 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Apesar dos avanços observados, a consolidação de uma educação superior inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, que se manifestam tanto no plano institucional quanto no pedagógico e cultural.

As barreiras atitudinais configuram-se como um dos principais entraves, muitas vezes operando de forma silenciosa e naturalizada. Essas barreiras se expressam em resistências à adaptação de práticas pedagógicas, na manutenção de expectativas reduzidas em relação aos estudantes e na compreensão

limitada da inclusão como responsabilidade coletiva. Tais aspectos evidenciam que a inclusão não depende apenas de normativas, mas de mudanças culturais mais profundas.

Outro desafio central refere-se à formação docente. A atuação em contextos inclusivos exige o desenvolvimento de competências específicas, relacionadas à compreensão das diferenças, à adaptação de estratégias pedagógicas e à articulação com equipes multiprofissionais. No entanto, muitos docentes não tiveram, em sua formação inicial, oportunidades de aprofundamento nesses temas, o que reforça a necessidade de programas de formação continuada.

No plano institucional, a fragmentação das ações ainda constitui um desafio relevante. A ausência de integração entre setores, a indefinição de fluxos e a comunicação insuficiente podem comprometer a efetividade das políticas de inclusão. Nesse sentido, a construção de uma governança institucional mais articulada mostra-se fundamental.

Além disso, a limitação de recursos — sejam eles tecnológicos, pedagógicos ou humanos — pode dificultar a implementação de práticas inclusivas de forma mais ampla. A inclusão, nesse contexto, exige planejamento estratégico e investimento institucional, de modo a garantir condições adequadas para sua efetivação.

#### **4 AVANÇOS INSTITUCIONAIS E POTENCIALIDADES**

A análise das práticas institucionais desenvolvidas no âmbito da educação superior evidencia que os avanços na promoção da inclusão não se dão de forma linear, mas resultam de processos progressivos de reorganização institucional, nos quais diferentes dimensões — normativa, pedagógica, cultural e organizacional — passam a se articular de maneira mais integrada. Esses avanços, ainda que heterogêneos, indicam a emergência de uma nova racionalidade institucional, orientada pela valorização da diversidade e pela busca de maior equidade nos processos formativos.

A institucionalização de estruturas como o Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE) constitui um dos principais marcos desse movimento, na medida em que representa a formalização de espaços especializados de mediação entre as demandas dos estudantes e as práticas acadêmicas. Mais do que instâncias operacionais, tais núcleos assumem papel estratégico na produção de conhecimento institucional sobre inclusão, ao sistematizarem dados, acompanharem trajetórias acadêmicas e contribuírem para a tomada de decisões baseada em evidências.

Nesse sentido, observa-se uma transição importante: de práticas reativas, voltadas à resolução de demandas pontuais, para práticas proativas, orientadas pelo planejamento, pela antecipação de necessidades e pela construção de respostas institucionais mais estruturadas. Essa mudança está diretamente relacionada à consolidação de uma cultura institucional que reconhece a inclusão como eixo transversal, e não como responsabilidade setorial.

As práticas de acolhimento pleno emergem como uma das expressões mais significativas desse avanço, ao promoverem uma abordagem centrada no estudante, que integra dimensões acadêmicas, emocionais e sociais. O acolhimento, nesse contexto, deixa de ser compreendido como etapa inicial e passa a constituir um princípio orientador das relações institucionais, favorecendo a construção de vínculos, o fortalecimento do pertencimento e a ampliação das condições de permanência.

Outro aspecto relevante refere-se à incorporação progressiva de princípios inclusivos nas práticas pedagógicas. Ainda que esse movimento ocorra de forma desigual entre cursos e docentes, é possível identificar a ampliação do uso de estratégias diversificadas de ensino, a flexibilização de atividades e a revisão de critérios avaliativos. Tais mudanças indicam um deslocamento gradual da centralidade do ensino para a centralidade da aprendizagem, em consonância com a compreensão de docência como prática reflexiva, conforme proposto por Pimenta (1999).

Adicionalmente, a produção e formalização de documentos institucionais — regulamentos, notas técnicas, fluxos operacionais e relatórios — configuram-se como elementos fundamentais para a consolidação de uma governança da inclusão. Esses instrumentos não apenas orientam as práticas, mas também contribuem para sua continuidade, independentemente de mudanças de gestão, fortalecendo a institucionalização das políticas.

Por fim, destaca-se que esses avanços não devem ser compreendidos como pontos de chegada, mas como processos em desenvolvimento, que demandam constante monitoramento, avaliação e reconfiguração. A consolidação de uma educação superior inclusiva depende, portanto, da capacidade institucional de aprender com sua própria experiência e de transformar práticas em políticas sustentáveis.

## **5 PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA**

O fortalecimento da educação superior inclusiva requer a consolidação de uma agenda institucional que articule formação, gestão, avaliação e inovação pedagógica, orientada por princípios de equidade e justiça social. Essa agenda deve ser compreendida como processo contínuo, que envolve não apenas a ampliação de ações existentes, mas a qualificação de sua intencionalidade e de seus impactos.

A formação docente continuada configura-se como eixo estruturante dessa agenda, devendo ultrapassar modelos pontuais e descontextualizados. Torna-se necessário desenvolver propostas formativas que articulem fundamentos teóricos — como as contribuições de Mantoan (2003; 2006) — com situações concretas da prática pedagógica na educação superior. Essa articulação favorece a construção de saberes docentes situados, capazes de responder às demandas reais dos estudantes.

No âmbito da gestão institucional, destaca-se a importância da construção de modelos de governança que integrem diferentes setores e promovam maior coerência nas ações. Isso implica definir fluxos claros, estabelecer responsabilidades compartilhadas e criar mecanismos de acompanhamento que

permitam monitorar a efetividade das políticas de inclusão. A governança, nesse contexto, assume papel estratégico na articulação entre planejamento e execução.

A incorporação de uma cultura de avaliação baseada em evidências constitui outra perspectiva fundamental. A produção e análise de dados sobre acesso, permanência, desempenho e evasão de estudantes com necessidades educacionais específicas permitem não apenas identificar fragilidades, mas também orientar a tomada de decisões. Essa abordagem contribui para a superação de práticas intuitivas, favorecendo intervenções mais precisas e eficazes.

A escuta ativa dos estudantes emerge como elemento central na construção de políticas mais responsivas. A inclusão, nesse sentido, não pode ser pensada apenas a partir de referenciais institucionais, mas deve considerar as experiências concretas dos sujeitos que vivenciam o cotidiano acadêmico. A incorporação dessas vozes amplia a legitimidade das ações e favorece a construção de soluções mais adequadas.

Além disso, a integração entre inovação pedagógica e acessibilidade deve ser fortalecida. A incorporação de tecnologias educacionais, quando orientada por princípios inclusivos, pode ampliar significativamente as possibilidades de participação dos estudantes. No entanto, essa integração exige planejamento e formação, de modo a evitar a reprodução de novas formas de exclusão.

Por fim, é fundamental considerar a sustentabilidade das políticas de inclusão. Isso implica garantir recursos, institucionalizar práticas e promover a continuidade das ações ao longo do tempo. A inclusão, nesse sentido, deve ser compreendida como política de Estado institucional, e não como projeto circunstancial.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo desta obra permite afirmar que a construção de uma educação superior inclusiva constitui um processo complexo, que envolve a articulação entre dimensões estruturais, pedagógicas e culturais. A inclusão, longe de se configurar como conjunto de técnicas ou procedimentos, apresenta-se como princípio orientador, que redefine o modo como a instituição compreende sua função social.

As contribuições de Mantoan (2003; 2006) são centrais para essa compreensão, ao evidenciarem que a inclusão exige a transformação das estruturas educacionais e a superação de modelos baseados na normalização. Essa perspectiva desloca o foco da adaptação do estudante para a responsabilidade institucional na construção de condições de participação.

De forma complementar, Pimenta (1999) contribui ao destacar a docência como prática social complexa, que demanda reflexão contínua, articulação de saberes e compromisso com a formação dos

estudantes. No contexto da inclusão, essa compreensão reforça a necessidade de uma atuação docente mais intencional, sensível às diferenças e comprometida com a equidade.

A experiência institucional analisada ao longo da obra evidencia que avanços significativos são possíveis quando há articulação entre políticas, práticas e sujeitos. A atuação de estruturas como o NAPE demonstra a importância de espaços institucionais capazes de mediar demandas, produzir conhecimento e orientar ações.

No entanto, também se evidencia que a consolidação da inclusão exige continuidade, investimento e capacidade de avaliação. A ausência de monitoramento sistemático pode comprometer a efetividade das ações, reforçando a necessidade de uma gestão orientada por evidências.

A inclusão na educação superior constitui um compromisso ético e político, que transcende a dimensão institucional e se insere em um projeto mais amplo de sociedade. Ao promover a equidade e reconhecer a diversidade como valor, a educação superior contribui para a formação de sujeitos mais críticos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como processo contínuo de transformação, que exige reflexão permanente, revisão de práticas e compromisso coletivo com a construção de uma educação verdadeiramente acessível e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Nota Técnica nº 04/2014/SECADI/DPEE. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/pesquisas\\_estatisticas\\_indicadores\\_educacionais/censo\\_escolar/orientacoes/matrícula\\_inicial/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matrícula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024.pdf). Acesso em: 25 abr. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FAESA – Centro Universitário. **Regulamento do Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE)**. Vitória, ES: FAESA, 2025.

FAESA – Centro Universitário. **Relatório do Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE): semestre 2025/1**. Vitória, ES: FAESA, 2025.

FAESA – Centro Universitário. **Relatório do Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (NAPE): semestre 2025/2**. Vitória, ES: FAESA, 2025.

IRLEN, Helen. *Reading by the colors: overcoming dyslexia and other reading disabilities through the Irlen method*. New York: Avery Publishing Group, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A escola comum inclusiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gerke. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125–143, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World report on hearing**. Geneva: WHO, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHMIDT, Vinicius Costa. Acessibilidade e inclusão escolar. In: PRIETO, Rosita Edler (org.). **A escola e as diferenças: perspectivas da psicopedagogia institucional**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 109–124.

REALIZAÇÃO:

**Aurum**  
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12  
contato@aurumeditora.com  
(41) 98792-9544  
Curitiba - Paraná  
[www.aurumeditora.com](http://www.aurumeditora.com)