



ACESSIBILIDADE DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE ACCESSIBILITY OF INCLUSION IN HIGHER EDUCATION IN HEALTH



Camila Mazzeto Paes – FAMEMA 
Luzmarina Aparecida Loureto Braccialli – FAMEMA 
Pedro Marco Karan Barbosa – FAMEMA 
Odair Vieira da Silva – FAIP/ACIG 
Luís Carlos de Paula e Silva – FAMEMA 

RESUMO

Neste estudo apresentamos os dados obtidos de uma pesquisa que objetivou analisar a compreensão sobre a acessibilidade da inclusão na formação do ensino superior na área da saúde. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa para analisar as informações obtidas por meio de um questionário, que foi respondido por 15 professores que atuam nos cenários das Unidades Educacionais Sistematizadas e Unidades de Prática Profissional, dos cursos de Medicina e Enfermagem, tendo como referencial metodológico a Análise de Conteúdo. Como resultados foram identificadas três categorias de análise: reconhecendo as possibilidades e as limitações da acessibilidade da inclusão, as potencialidades e dificuldades da acessibilidade da inclusão no processo de formação nos diferentes cenários e explorando os tipos de acessibilidade da inclusão e as sugestões, o que permitiu concluir que as instituições de ensino superior precisam adequar seus currículos e qualificar os professores para garantir o acesso e permanência dos estudantes.

Palavras Chave: Acessibilidade arquitetônica. Educação inclusiva. Inclusão escolar. Educação médica. Educação em enfermagem.

ABSTRACT

In this study we present data obtained from a survey that aimed to analyze the understanding of the accessibility of inclusion in higher education training in the health area. To this end, a qualitative research approach was used to analyze the information obtained through a questionnaire, which was answered by 15 teachers who work in the scenarios of Systematized Educational Units and Professional Practice Units, of medicine and nursing courses, having as methodological reference to Content Analysis. As results, three categories of analysis were identified: recognizing the possibilities and limitations of inclusion accessibility, the potentialities and difficulties of inclusion accessibility in the training process in



different scenarios and exploring the types of inclusion accessibility and suggestions, which allowed conclude that higher education institutions need to adapt their curricula and qualify teachers to guarantee student access and retention.

Key words: Architectural accessibility. Inclusive education. School inclusion. Medical education. Nursing education.

1. INTRODUÇÃO

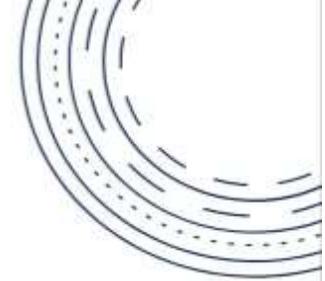
1.1 As bases legais da educação inclusiva

Na Década de 1990, a Conferência Mundial de Educação para todos⁵, baseada na Declaração Universal de Direitos Humanos, motivou a universalização do acesso à educação, com princípios que atende às necessidades básicas dos alunos. Nesse sentido, após esse evento, foi publicada a Declaração de Salamanca, considerada um marco para a Educação Especial, norteada por novas políticas e princípios para os estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), direcionando as esferas governamentais para elaboração de novas políticas públicas que possibilitem o acesso e permanência desse alunado nas escolas (Breitenbach, 2016).

Com isso, foi possível verificar que as atitudes sociais podem impulsionar o início de uma nova proposta que promova a expansão, por estudiosos, de ideias sobre a inclusão, fomentados, não apenas em relação a deficiência, mas ampliar as discussões com um olhar mais notório sobre a inclusão, garantindo a acessibilidade da inclusão de acordo com suas necessidades nas escolas (Omote, 2018).

Neste sentido, a Lei 9.394/96 definiu a educação como um movimento que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

A referida Lei, em seus Artigos 53, 58, 59 e 60, estabelece que os sistemas de ensino assegurem aos educandos com deficiência todas as condições necessárias



para atender às demandas educacionais garantindo o acesso, a inclusão e a permanência destes estudantes (Brasil, 1996).

Assim, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2013), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destina-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a lei determina as penalidades como: multa e reclusão a gestores que neguem ou dificultem o acesso de estudantes com deficiência a uma vaga, proibição de cobrança de valor adicional nas mensalidades e anuidades para esse público e a oferta de um profissional de apoio quando necessário.

1.2 A acessibilidade da Inclusão no ensino superior e o atual estado da arte

A educação inclusiva é definida como um processo oferecido desde a educação infantil, sem distinção de capacidade, raça ou qualquer outra diferença, que possa ofertar a oportunidade de permanência em uma sala de aula comum, em que o estudante aprende pela interação com os colegas e junto a eles, assim como em sua vivência cotidiana na escola e na comunidade. Entretanto, a inclusão garante a todos os alunos o direito de se escolarizarem, inseridos com o ensino de uma sala de aula e com o currículo comum. Apreciado de um modo eficaz de educar nos valores da liberdade, da justiça, da solidariedade e da cooperação, junto de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças dos indivíduos (Pereira, 2017).

A inclusão permite a qualidade educativa, evidenciada pelos indicadores de qualidade que se mantêm por diversos princípios inclusivos com valores determinantes positivos, que atendem a todos os estudantes. Os professores adaptam de acordo com as necessidades, e não ao programa educacional; a educação especial deve ser transformadora da educação geral, unificando os dois sistemas de acordo com as necessidades, assim como o estudante com deficiência



contribui com sua participação ativa na escola e na comunidade (Hargreaves, 2005).

No início da educação inclusiva, refletimos pelo decálogo: a educação especial tradicional e seus antecedentes da área médica e da psicologia; a teoria crítica e a nova sociologia da educação; o pós-estruturalismo, os estudos culturais e as teorias feministas; os estudos pós-coloniais, os estudos do desenvolvimento e a teoria crítica, a Pedagogia e a avaliação (com a pedagogia crítica); formação dos professores; estrutura social e os estudos sobre as metodologias (Vega, 2012).

Pelo avanço histórico-cultural da inclusão, em razão do desenvolvimento que não se produz de maneira natural, e sim culturalmente, o conhecimento da criança por se desenvolver e evoluir, no que diz a teoria Vygotskyana pelo desenvolvimento proximal, em que o coletivo desenvolve funções psicológicas superiores (López, 2010).

A inclusão no Ensino Superior dos estudantes que se autodeclararam pessoas com deficiência, trata de um movimento mundial desde os anos 1980, mas no Brasil, do ponto de vista legal, reconhecido a partir de 2000. Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), recomenda que, no Ensino Superior, se mantém em ações que proporcionem a permanência, a participação de estudantes com acessibilidade em diversos âmbitos, sendo eles arquitetônicos, pedagógicos, de comunicação em todas as etapas do processo, desde a seleção para o ingresso e permanência. Tal documento possui grande relevância e orienta as ações que garantem o acesso das pessoas com deficiência (UNESCO, 1990).

Já (Leitão, 2014), definiu acessibilidade como sendo a condição fundamental e imprescindível a todo processo de inclusão social, e que está presente em diversas dimensões, incluindo as de âmbito comportamental, física, tecnológica, entre outras. Inclusive um direito conquistado gradualmente de acordo com a história social no contexto das diferenças, e na identificação, quebrando barreiras, deixando a acessibilidade para todos, conforme estabelece o Decreto no 5.296 (Brasil, 2004), que garante as condições para as pessoas com limitações desenvolver suas atividades, sendo elas com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência



visual (cegueira ou baixa visão), deficiência auditiva (surdez ou audição reduzida), deficiências múltiplas e com presença de mobilidade reduzida (Corrêa, 2012).

O conceito de acessibilidade vem sofrendo mudanças ao longo do tempo e, com isso, permitindo garantir maior segurança e autonomia às pessoas. Isso se deve ao fato de que existem adaptações dos espaços, mobiliários e equipamentos, bem como nas edificações, nos serviços de transporte, nos meios de comunicação e outras estruturas que facilitem o acesso às condições de mobilidade reduzida (Corrêa, 2012).

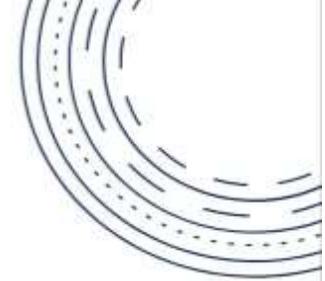
A acessibilidade física e de comunicação implica no termo acessível preconizando as condições relacionadas a edificações, transporte, equipamentos imobiliários e sistemas de comunicação, definidas em várias normas técnicas na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2015).

Frente ao exposto, ocorre à necessidade de compreender a realidade em relação à acessibilidade da inclusão no cenário do ensino superior na área da saúde, o que provocou a seguinte indagação sobre o assunto: Qual a compressão dos professores sobre a acessibilidade da inclusão no Ensino Superior?

O pressuposto norteador desta pesquisa foi o de que a acessibilidade da inclusão carece de reflexões e compreensão por todos os envolvidos na formação, em especial os professores. As pessoas com deficiência e suas famílias vêm buscando uma participação mais efetiva na luta por políticas públicas para educação de qualidade e inclusiva, para garantir o acesso e a permanência nas escolas (Pletsch, 2021).

Mesmo com as adaptações que vêm ocorrendo no momento, de acordo com as necessidades atuais para a acessibilidade em diversos cenários de aprendizagem, observa-se que ao receber os estudantes e docentes com necessidades especiais, encontramos desafios a serem superados, que estão relacionados à necessidade de planejar a acessibilidade da inclusão, para garantir seu acesso e superar os seus desafios.

A relevância deste estudo está na necessidade de identificar as principais dificuldades vivenciadas na acessibilidade de inclusão, pois só assim será possível



estabelecer estratégias que poderão subsidiar as adequações necessárias para garantir que todas as pessoas, independentemente de sua condição física e/ou psicológica, possam ter acesso ao ensino.

Portanto, este estudo objetivou analisar a compreensão dos professores sobre a acessibilidade da inclusão na formação do Ensino Superior na área da saúde.

2. Trajetória metodológica

O estudo foi descritivo e exploratório, desenvolvido por meio de uma Pesquisa de Campo e, para a análise dos dados, optou-se pela escolha do método de Análise de Conteúdo em razão de estar em conformidade com a proposta de delineamento da pesquisa, os objetivos, o problema, o referencial teórico, as intencionalidades e as reflexões que se pretendeu obter e, com isso, compreender e fomentar o conhecimento que se busca construir a partir do objeto deste estudo. Para tanto, foi necessário uma organização lógica, coerente e sistematizada sobre todas as fases que foram percorridas para garantir o rigor científico que norteia a pesquisa qualitativa (Flick, 2004).

Para isso, utilizou-se a perspectiva de Bardin na elaboração da trajetória metodológica desta pesquisa, que consiste na sistematização e estruturação, que é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2016).

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior Pública, de um município do interior do Estado de São Paulo, com aproximadamente 237.629 habitantes. A instituição está localizada na área central da cidade, que recebe estudantes dos diversos estados do Brasil. A Faculdade conta com dois cursos (Medicina e Enfermagem) em período integral e utiliza métodos ativos de ensino e aprendizagem.

Participaram deste estudo 15 professores da primeira série do curso de Medicina e Enfermagem, que desenvolviam atividades como tutores e facilitadores, sendo que todos atuam nos cenários de práticas que compreendem as Unidades



Educacionais Sistematizadas (UES), as Unidades de Prática Profissional (UPP) e Laboratórios de Prática Profissional (LPP). Estes professores são das mais diversas formações, sendo: Biomédicos, Enfermeiros, Psicólogos e Médicos, a pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa, sob o n. CAAE: 65037722.2.0000.5413.

Os dados foram obtidos com a aplicação de um questionário com perguntas abertas, que inicialmente abordou os aspectos sociodemográficos dos participantes e, em seguida a acessibilidade da inclusão como tema norteador e, ainda, buscou-se conhecer os dados apresentados para a construção dos resultados e as análises.

3. Resultados e discussão

Para demonstrar a caracterização sociodemográfica dos participantes do estudo, apresentamos a tabela 1, onde constam as seguintes informações: sexo, idade, formação, tempo de formação e titulação.

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos participantes do estudo (sexo, idade, formação, tempo de formação e titulação) 2024.

Variáveis	N	%
Sexo		
Masculino	6	40
Feminino	9	60
Total	15	100
Idade		
Menor de 20 anos	0	0
De 21 a 40 anos	1	6,7
De 41 a 60 anos	9	60
Maior de 61 anos	5	33,3
Total	15	100
Formação		
Enfermagem	9	60
Medicina	3	20

Psicologia	1	6,7
Biomedicina	2	13,3
Total	15	100
Tempo de Formação		
0 a 10 anos	0	0
11 a 20 anos	2	13,3
21 a 30 anos	4	26,7
Maior de 31anos	8	53,3
Não respondeu	1	6,7
Total	15	100
Titulação		
Graduação	0	0
Especialista	1	6,7
Mestre	5	33,3
Doutor	9	60
Total	15	100

Fonte: Elaborado pelos autores.

Participaram do estudo 15 professores da primeira série dos cursos de Enfermagem e Medicina, sendo que 9 (60%) são do sexo feminino, com idades que variam de 41 a 60 anos (60%); a formação mais prevalente foi a de enfermeiro (60%), o tempo de formados, a maioria, era superior a 31 anos (53,3%) e a titulação foi a de Doutorado com (60%). Dos 15 (quinze) professores participantes, 7 (sete) atuam nos cenários das UES, 4 de UPP e 4 de LPP.

Para subsidiar os resultados demonstrados na tabela 1, este estudo apontou que os professores do curso de Medicina trazem pouca identificação com a profissão, principalmente em razão dos problemas na formação e não se sentem estimulados na busca de atualização e qualificação na carreira docente, isso inclui a



capacitação em relação à acessibilidade da inclusão no processo de ensino e aprendizagem (Leite, 2020).

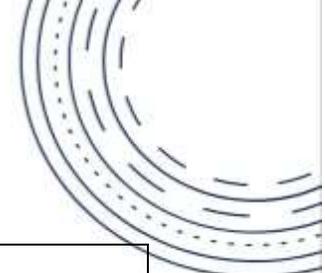
Outro estudo traz, em seus resultados, que, a maioria dos profissionais docentes da Enfermagem é do sexo feminino, somando 92% do total do corpo docente, o que corrobora os dados obtidos na nossa pesquisa (Silva, 2015).

Para a apresentação dos resultados obtidos das respostas extraídas dos questionários aplicados nos professores, elaborou-se o quadro 2, pois a ferramenta metodológica permitiu a imersão no conteúdo de cada informação dando origem às categorias de análise e os seus respectivos eixos temáticos. Assim, essas categorias de análise e os seus eixos temáticos são resultados da classificação dos componentes de um bloco de informações que passam por um processo de diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com foco na analogia e a utilização de critérios previamente estabelecidos (Bardin, 2016).

No sentido de anonimizar os entrevistados, estes foram identificados por letras, onde a letra (E) significa Entrevistada, cumprindo assim com os princípios éticos que regem a pesquisa científica.

Quadro 1 – As três Categorias de Análise e os respectivos eixos temáticos extraídos das respostas dos participantes. 2024.

Categorias de Análise	Eixos Temáticos
Reconhecendo as possibilidades e as limitações da acessibilidade da inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Acessibilidade da Inclusão como possibilidades de inserções na sociedade (P) - Acessibilidade da Inclusão no acolhimento, no respeito às diversidades e autonomia (P) - As dificuldades encontradas na acessibilidade da inclusão além das barreiras físicas (L) - Negação em relação à inclusão no processo de ensino e aprendizagem (L)
As potencialidades e dificuldades da acessibilidade da inclusão no processo	<ul style="list-style-type: none"> - A acessibilidade da inclusão proporciona reflexão na vida pessoal e profissional (P) - Adaptações no cenário de prática favorecendo a acessibilidade da inclusão (P) - As dificuldades da inclusão encontradas nos diferentes



de formação nos diferentes cenários de pratica	cenários de ensino e aprendizagem (D) - Cenário de prática não favore a acessibilidade da inclusão (D)
Explorando os tipos de acessibilidade da inclusão e as sugestões	- Adequação da infraestrutura para acessibilidade da inclusão - Adequação pedagógica para a acessibilidade da inclusão - Proporcionar discussões sobre a acessibilidade da inclusão em diferentes espaços - Promover capacitações para os profissionais garantindo a acessibilidade da inclusão - Políticas institucionais inclusivas à acessibilidade

Fonte: Elaborado pelos autores. Legenda: **(P)**: potencialidade/possibilidades; **(L)**: limitação; **(D)**: dificuldades.

3.1 Reconhecendo as possibilidades e as limitações da acessibilidade da inclusão

Na compreensão da acessibilidade da inclusão dos professores dos cursos de Medicina e Enfermagem da primeira série, onde atuam há vários anos evidenciaram aspectos positivos como possibilidades de inserções na sociedade, acolhimento e respeito às adversidades e autonomia; entretanto, destacaram as dificuldades de acessibilidade da inclusão e a própria negação no processo de ensino-aprendizagem, além das barreiras físicas onde o aprendizado acontece pelo método ativo. Neste sentido, destacam-se as falas que representam as possibilidades e as limitações da acessibilidade da inclusão nos diversos cenários da formação acadêmica.

“...acessar os recursos educacionais e de formação acadêmica respeitando a diversidade...(E6)”.

“...Garantia das pessoas, independentemente de raça, cor, idade, condição de saúde, sexo, o acesso a todo e qualquer lugar físico ou virtual, com segurança e autonomia...(E8)”

“...A dificuldade não se concentra só nas barreiras físicas como rampas, escadas...(E10,E13).



“...Não tem nenhum estudante com necessidades especiais...(E1)”

“...Não sabe se faz uso da inclusão...(E2)”

A acessibilidade da inclusão no ensino superior, ainda é assunto que provoca insegurança e, os estudos mostram que os professores se sentem despreparados para lidar com os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, o que acaba dificultando o processo de educação inclusiva. As universidades públicas pautam-se nas legislações que garantem a acessibilidade e permanência dos estudantes ao longo dos cursos de graduação, mas essa inclusão vem acontecendo de forma lenta, o que emerge a necessidade de uma discussão mais aprofundada no cenário universitário (Poker, 2019).

Este estudo mostrou que as Universidades encontram dificuldades na organização estrutural dos ambientes, isso ocorre em razão da necessidade de garantir o acesso e a inclusão dos estudantes com deficiência nos cenários, principalmente na acessibilidade dos ambientes e, para que haja melhoria nestes espaços, é necessária a participação dos estudantes para garantir os direitos da inclusão (Moreira, 2011).

3.2 As potencialidades e dificuldades da acessibilidade da inclusão no processo de formação nos diferentes cenários de pratica

Os professores trouxeram em suas respostas a reflexão sobre acessibilidade e inclusão, não apenas em sala de aula, mas também na vida do cidadão, desde os anos iniciais na pré-escola, no ensino fundamental e médio, ou seja, do ensino regular até a fase adulta, principalmente, ao ingressarem e permanecerem no Ensino Superior, pois necessitam serem inseridos em condições que facilitem a aprendizagem humana.

Descrevem, ainda, a realidade atual institucional, em que se destacam os aspectos relacionados à infraestrutura, principalmente por serem prédios com escadas, sem elevadores para darem acesso em situações que preveem



acessibilidade. Neste sentido, a comunidade de estudantes, professores e funcionários acabam sendo prejudicados no processo de inclusão na estrutura acadêmica e curricular dos cursos.

“...Cenário de ensino e aprendizagem não adequados para estudante com mobilidade...(E1)”

“...No Cenário de aprendizagem de prática visitas domiciliares sem prejuízo no processo de ensino e aprendizagem...(E4)”

“...Adaptação de acordo com a necessidade do estudante-sala no térreo...(E8)”

“...Quando identifica alguma dificuldade encaminha ao Núcleo de Apoio ao Discente(NUADI)...(E1,E6)”

“...Insuficiência no número de salas inclusivas...(E1)”

“...Não tem quantidade de salas suficiente para demandas para pessoas com mobilidade...(E1)”

“...Comorbidades dos professores que levam a redução da mobilidade(E1)”

“...Fragilidades nos cenários de ensino e aprendizagem com falta de sinalização de pisos...(E2)”

“...Barreiras arquitetônicas que impedem ou dificultam o acesso físico de pessoas com N.E.E.(escadas)...(E7)”

“...Sem acessibilidade para atender deficientes visuais e auditivos...(E7)”

“...Falta de rampas e acesso para as salas de aula por meio de escadas...(E8)”

A acessibilidade da inclusão permeia a estruturação de um currículo que dê conta de atender aos estudantes e professores em todos os aspectos e, não somente, àqueles relacionados à intencionalidade, pois apenas um projeto político-pedagógico não consegue dar conta de um processo de educação inclusiva que possibilite a construção de uma sociedade mais justa. Assim, pensar nos aspectos que favorecem a acessibilidade da inclusão na formação e a sua inserção nos cenários de prática constitui ação fundamental para a permanência dos estudantes no ensino superior (Yamamoto, 2024).

O processo de formação no ensino superior revela inúmeras dificuldades que precisam ser superadas, pois só ampliar o acesso não garante que os estudantes



consigam concluir a sua graduação. O acolhimento no início do ensino superior figura-se como sendo um dos pilares para que o estudante consiga explicitar as suas necessidades e, em resposta a isso, as instituições de ensino possam traçar estratégias que garantam a permanência destes durante todo o processo acadêmico.

Portanto, a presença de pessoas com deficiência nas universidades é um processo interativo e extremamente benéfico para a sociedade. Com isso, fica evidente que ouvir a comunidade sobre as possibilidades e desafios a serem superados para garantir a inclusão constitui-se em fator imperativo para o acesso e a inclusão no ensino superior. Nas universidades federais, foram criados núcleos de acessibilidade, no qual atendem a pessoas com deficiências específicas o que promove ações que eliminam barreiras e facilitam a permanência dos estudantes nas universidades (Batista, 2020).

É fundamental que as instituições de ensino criem em sua estrutura núcleos ou serviços, com profissionais qualificados, que possam atuar em conjunto objetivando eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional com a finalidade de apoiar, orientar e acompanhar a inclusão dos estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos em educação com deficiência e necessidades específicas no ambiente acadêmico (Beltrão, 2023).

3.3 Explorando os tipos de acessibilidade da inclusão e as sugestões

Os professores descreveram a necessidade de adequação nos prédios da Instituição, destacando a inadequação na infraestrutura, o que dificulta a acessibilidade da inclusão aos estudantes, a ausência de estratégias pedagógicas nos diferentes cenários de ensino e aprendizagem, desta forma com uma visão da grande necessidade de mudança para atender aos estudantes matriculados desde a sua chegada à faculdade até a sua conclusão. Pois existem estudantes que necessitam de avaliação inicial para identificar a demanda relacionada à deficiência



e traçar as ações educacionais necessárias ao estudante para superar as barreiras educacionais.

Neste sentido, ficou evidente que as sugestões transitam pelo campo da melhoria na infraestrutura, bem como no investimento nas capacitações aos professores, para garantia que os estudantes recebam desde a matrícula e, para a sua permanência até o término da faculdade. Mas, para isso, é necessário estabelecer políticas inclusivas internas e garantir que as políticas públicas, já existentes, sejam executadas, pois somente um olhar voltado para a realidade e o contexto de cada estudante irá garantir a acessibilidade da inclusão no ensino superior. Com isso, de modo global, consegue-se ofertar a todos o acesso à inclusão de acordo com a realidade presente no momento, não apenas nos cursos, mas em todo o ensino e aprendizagem.

“...Ampliar a estrutura física com foco na acessibilidade...(E1,E3,E8,E12)”

“...Inserir o tema na grade curricular dos cursos...(E1)”

“...Adequar o processo Pedagógico...(E3)”

“...Revisão curricular...(E5)”

“...Elaborar estratégias educacionais de inclusão...(E7)”

“Material pedagógico adaptado para facilitar o acesso e a inclusão...(E8)”

“...Atuar na singularidade das necessidades apresentadas...(E11)”

“...Ampliar o quadro de profissionais no NUADI...(E1)”

A reflexão de várias ações, em sala de aula, aliada com a formação pedagógica do docente proporciona o ensino adequado, pois em suas aulas, no dia a dia, temos a interação com o próximo. Com isso, ocorrem adaptações, que são necessárias, com a finalidade mediante cada situação, visto o despreparo não apenas do profissional para lidar com as diferenças, mas também em relação aos ambientes educacionais com a “exclusão” instituída desde o ensino fundamental e que permanece até o ensino superior (Batista, 2020).



O professor pode contar com muitos recursos e ou equipamentos pedagógicos que contribuam para o ensino e aprendizagem dos estudantes, no caso da tecnologia assistiva, definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Yamamoto, 2024).

Atualmente, algumas instituições de ensino superior possuem núcleos de apoio ao estudante, mas ainda apresentam composições variadas de profissionais, com a finalidade de acolher o estudante de acordo com a sua realidade e necessidade, propondo ações que promovem a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicativas, metodológicas, instrumentais, programáticas ou outras que podem restringir a participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional, tendo como objetivo apoiar, orientar e acompanhar a inclusão dos discentes, docentes e técnicos-administrativo no processo de formação dos estudantes com deficiência e necessidades específicas no ambiente acadêmico (Beltrão, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu imergir na compreensão dos professores sobre a acessibilidade da inclusão, na formação nos cursos da área da saúde. Ficou evidente que os professores identificam vários aspectos durante o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento curricular, que denotam situações favoráveis e desfavoráveis ao processo de acessibilidade da inclusão. Eles identificam que o currículo favorece a inserção do estudante na sociedade, estimula o acolhimento e respeito às adversidades e autonomia, entretanto, apontam como aspectos desfavoráveis a acessibilidade da inclusão manifestada pela própria negação no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, negar que o método ativo proporciona mais integração entre os estudantes e professores, além das barreiras físicas que



dificultam a mobilidade nos cenários de ensino, o que dificulta o acesso e, conseqüentemente a inclusão.

Com isso, o estudo permitiu compreender que, para professores, a acessibilidade da inclusão no Ensino Superior ainda precisa de uma discussão aprofundada, no sentido de sensibilizar a comunidade de estudantes, professores e gestores, com a proposta de permear, nos cenários de ensino-aprendizagem, a acessibilidade da inclusão como tema central. Para tanto, será necessário investir em qualificação dos professores envolvidos no processo de formação e, como estratégia, será fundamental que as instituições de ensino superior formalizem em seus currículos espaços onde ocorram reflexões e o assunto possa ser discutido e compartilhado.

A limitação do estudo se deu, principalmente pelas manifestações dos professores em alegar que não dominavam o assunto e, portanto teriam dificuldades em emitir suas opiniões, o que reforçou ainda mais a necessidade de continuar a pesquisa e, ainda, potencializa a realização de novas abordagens científicas neste sentido.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 44, 17 nov. 2020.
- BELTRÃO, A. M. F.; ALVES, R. P.; MARTINS, L. B. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Seven**, 2023, p. 874-878. DOI:10.56238/aboreducadesenvomundiv1-065.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior** [Internet]. Brasília: SECADI/SESu, 2013. Disponível em:



http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 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, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 5 jun. 2022.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 359–379, jun. 2016.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 213–230, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 2005.

LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. **Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

LEITE, V. T.; VAZZI, P. I. F. L.; MOURA, M. B. R.; PEREIRA, L. S.; CALDAS NETO, T. P.; LIMA, E. H. M. Avaliação do perfil dos professores de medicina de uma universidade do interior de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 3, e096, 2020.

LÓPEZ MELERO, M. **Discriminados ante el currículum por su handicap: estrategias desde el currículum para inclusión justa**. In: GIMENO SACRISTÁN, J. Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata, 2010. p. 457-477.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, p. 125–143, 2011.



OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, spe, p. 21–32, 2018.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, spe, p. 127–134, 2019.

SILVA, M. F.; BRAUN, J. R.; LIMA, I. T. C. Caracterização do perfil dos professores que atuam no curso técnico de enfermagem no Colégio Estadual Jorge Schimmelpfeng da cidade de Foz do Iguaçu. **Revista RECIT**, v. 6, n. 13, p. 45-56, 2015.

SLEE, R. **La escuela extraordinária: exclusión, escolarización y educación inclusiva**. Madrid: Morata, 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

YAMAMOTO, T. Y. M.; JUCÁ, L. G.; MALDONADO, D. T. Fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos da educação física escolar inclusiva. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 6, e10825, 2024.

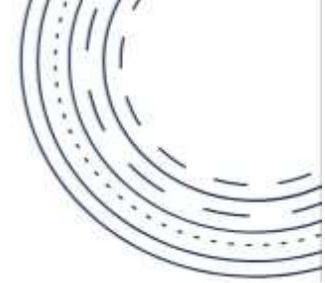
Sobre os autores

Camila Mazzeto Paes

Mestrado em Ensino em Saúde do curso de mestrado profissional da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. Avenida Monte Carmelo, 800, Bairro: Fragata C, CEP: 17519030 - Marília, SP – Brasil. Email: profcamilamazetto@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7295-1222>

Luzmarina Aparecida Loureto Bracciali

Doutorado em Enfermagem. Professora do curso de mestrado profissional da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. Avenida Monte Carmelo, 800,



Bairro: Fragata C, CEP: 17519030 - Marília, SP – Brasil. Email: luzbra@terra.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9622-8629>.

Pedro Marco Karan Barbosa

Doutorado em Enfermagem. Professor do curso de mestrado acadêmico da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. Avenida Monte Carmelo, 800, Bairro: Fragata C, CEP: 17519030 - Marília, SP – Brasil. Email: karan.pedromarco@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9525-1774>.

Odair Vieira da Silva

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista - FAIP/ACIG. Diretor de Escola da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. Endereço: Av. Antonieta Altenfelder, 65 - Jardim Santa Antonieta - Marília, SP – Brasil - CP:17.512-130. Email: odairvieira@unesp.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3538-5743>

Luís Carlos de Paula e Silva

Doutor em Saúde Pública. Professor do curso de mestrado profissional da Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA. Endereço para correspondência: Rua Tupinambás, 219, Bairro: Aeroporto, Marília, SP, Brasil, CEP: 17514-100. Email: luiscarlosdepsilva1@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8723-4640>

Tramitação:

Recebido em: 24/10/2024

Aprovado em: 11/12/2024