



Inclusão no ensino superior: Estratégias na formação na saúde

Kessy Annie de O. Souza
Sylvia Helena S. S. Batista



Programa de Pós-Graduação
Ensino em Ciências da Saúde
Mestrado Profissional
(PPGECS-MP)

Inclusão no ensino superior: Estratégias na formação na saúde

Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde
Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde

Mestrado Profissional
Produto Educacional

Kessy Annie de O. Souza
Sylvia Helena S. S. Batista

Diagramação: Lucas Saito

Sumário

Palavras iniciais: por entre objetivos e metodologias	p. 4
O que é a inclusão no ensino superior?	p. 5
Inclusão no ensino superior: textos e contextos	p. 6
Contextos sócio-educacional- -institucional para a efetiva inclusão na formação na saúde	p. 8
Estratégias de ensino- -aprendizagem inclusivas	p. 10
Referências	p. 22

Resumo

Este Produto Educacional tem como objetivo sistematizar estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam o acesso, a permanência e a formação significativa de estudantes com deficiência na graduação em saúde. A construção do material envolveu três etapas: (1) revisão integrativa da literatura sobre práticas inclusivas consolidadas e inovadoras em instituições de ensino superior; (2) análise por especialistas em educação inclusiva; e (3) avaliação por um grupo docente atuante na área. O conteúdo aborda fundamentos legais, desafios institucionais e princípios pedagógicos contemporâneos, como metodologias ativas, tecnologias assistivas e práticas avaliativas inclusivas. A contribuição do presente Produto Educacional incide no apoio a docentes, coordenadores de curso e núcleos de acessibilidade, fomentando uma formação ética, humanizada e socialmente comprometida com a equidade no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE

Formação em Saúde; Ensino Superior; Inclusão; Educação Inclusiva; Estratégias de Ensino-Aprendizagem.

Palavras iniciais: por entre objetivos e metodologias

A formação de profissionais da saúde no contexto do ensino superior exige, cada vez mais, o compromisso com uma educação ética, inclusiva e socialmente responsável. Diante dos desafios impostos pela diversidade humana — especialmente no que se refere às pessoas com deficiência —, torna-se fundamental repensar práticas pedagógicas que historicamente foram excludentes, centradas em modelos homogêneos e inflexíveis de ensino e avaliação.

Este Material Educativo tem como objetivo central sistematizar estratégias de ensino-aprendizagem que favoreçam a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na graduação em saúde, respeitando seus direitos e potencialidades.

A metodologia de construção deste Material Educativo três etapas: **1. revisão integrativa da literatura científica**, analisando práticas já consolidadas, bem como inovações em andamento em instituições de ensino superior. São propostas que visam não apenas garantir o acesso ao conteúdo, mas promover a participação ativa, a aprendizagem significativa e a formação crítica e humanizada dos futuros profissionais da saúde (GATTO JÚNIOR ET AL., 2015; KHAERUN ET AL., 2023); **2. análise por parte de duas professoras especialistas**, na perspectiva de uma primeira avaliação de conteúdo; e **3. análise por parte de um grupo docente** que atua no campo da educação inclusiva em uma instituição de ensino superior no sul do Brasil.

Trata-se de uma proposta que articula os fundamentos legais da inclusão, os desafios institucionais e os princípios pedagógicos contemporâneos, como as metodologias de aprendizagem participativas e o uso de tecnologias assistivas.

Espera-se que este produto educacional possa contribuir quanto ao apoio didático e formativo a docentes, coordenadores de curso, núcleos de acessibilidade e demais agentes institucionais envolvidos na promoção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva e comprometida com a equidade (CUNHA; ALVES, 2019; FIALHO ET AL., 2023).

O que é a inclusão no ensino superior?

Inclusão na educação superior é um princípio ético, político e pedagógico que visa garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem significativa de todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência. Mais do que simplesmente permitir o ingresso em instituições de ensino, a inclusão implica:

- Adaptação curricular e metodológica, com flexibilização de conteúdo, estratégias e avaliações;
- Acessibilidade física, comunicacional, metodológica e atitudinal, que favoreça a autonomia e o pertencimento;
- Formação continuada de docentes, com enfoque em práticas pedagógicas inclusivas;
- Apoio institucional efetivo, por meio de núcleos de acessibilidade e políticas de permanência;
- Criação de ambientes de aprendizagem democráticos e colaborativos, que reconheçam e respeitem a diversidade e a valorizem como um estímulo e não como um obstáculo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a responsabilidade pelo sucesso do estudante é da instituição e não do indivíduo (TOMELIN ET AL., 2018; ANTUNES; AMORIM, 2020). Isso significa promover práticas pedagógicas flexíveis, colaborativas e acessíveis, que eliminem barreiras estruturais e simbólicas que impedem o pleno desenvolvimento acadêmico (SALAS-TORRES ET AL., 2019; NUTFIYEVA, 2024).

Como destacam Fialho, Neves e Oliva (2024), a construção de uma universidade inclusiva demanda políticas públicas robustas, financiamento adequado e mudanças culturais profundas no interior das instituições.

Inclusão no ensino superior: textos e contextos

A **inclusão na educação superior no Brasil** está amparada por um conjunto de legislações e diretrizes que asseguram o direito ao acesso, permanência e participação plena das pessoas com deficiência nas instituições de ensino. Esses marcos reforçam o compromisso do Estado com a equidade e a justiça social. Ela exige a superação de uma lógica meritocrática excludente, substituindo-a por uma concepção que compreende as desigualdades sociais e estruturais que atravessam o percurso formativo dos estudantes (COSTA ET AL., 2020; JURDI ET AL., 2024).

Principais marcos legais:

1988

Constituição Federal de 1988

Art. 208, inciso III: garante atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

2000

Lei nº 10.098/2000

Estabelece normas para promoção da acessibilidade física, comunicacional e arquitetônica.

2002

Lei nº 10.436/2002

Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão.

2008

Emenda Constitucional

Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) Ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional em 2008, reforça o direito à educação inclusiva com suporte individualizado e formação docente.

*Inclusão no ensino superior:
estratégias na formação na saúde*

2015

Lei nº 13.146/2015

Consolida o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, determinando adaptações curriculares, materiais acessíveis e formação docente.

2016

Lei nº 13.409/2016

Altera a Lei de Cotas para incluir expressamente pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas em instituições federais de ensino superior.

2021

Lei nº 14.254/2021

Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem.

Essas legislações indicam que a inclusão é um direito inalienável, não sendo opcional ou voluntária para as instituições de ensino. Tal entendimento está consolidado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a responsabilidade institucional em garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência, bem como a oferta de adaptações razoáveis e formação docente contínua (BRASIL, 2015; JURDI ET AL., 2024).

Também, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com status constitucional em 2008, reforça que nenhuma pessoa pode ser excluída do sistema educacional em razão de sua deficiência, reiterando que a inclusão é uma obrigação legal e ética (ONU, 2006; ANTUNES; AMORIM, 2020).

Contextos sócio-educacional- -institucional para a efetiva inclusão na formação na saúde

A **inclusão na formação em saúde** não depende apenas de legislações, mas da articulação entre formação docente, desenho curricular, práticas avaliativas e políticas institucionais que sustentem ambientes educacionais acessíveis, equitativos e sensíveis à diversidade humana (TOMELIN ET AL., 2018; ANTUNES; AMORIM, 2020).

Formação docente

A maioria dos docentes do ensino superior em saúde não recebeu formação específica para atuar com inclusão, o que compromete a adoção de práticas pedagógicas acessíveis (SALAS-TORRES ET AL., 2019). A formação para a inclusão exige conhecimento técnico, sensibilidade ética e domínio de estratégias adaptativas, além de formação continuada institucionalizada.

- Sessões de sensibilização docente sobre deficiência;
- Dramatizações com foco na empatia e na vivência da diversidade;
- Estudos de casos e de documentos institucionais relacionados a inclusão;

Tais estratégias favorecem uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com os direitos humanos (ASSUNÇÃO ET AL., 2020; JURDI ET AL., 2024).

Currículo

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) valorizem a integralidade do cuidado e a diversidade, os conteúdos sobre deficiência ainda são marginais ou ausentes em muitos cursos. Currículos verdadeiramente inclusivos precisam ser:

- Flexíveis e interprofissionais
- Orientados por valores de equidade
- Baseados à prática e às realidades sociais dos usuários do SUS, inclusive pessoas com deficiência

A ausência de uma abordagem transversal da inclusão compromete a formação integral e a responsabilidade social dos futuros profissionais (KRUG ET AL., 2021).

Avaliação

As formas tradicionais de avaliação — provas escritas, orais e padronizadas — dificultam a aprendizagem de estudantes com deficiência. Avaliações inclusivas devem ser diversificadas, dialógicas e compatíveis com os estilos de aprendizagem, respeitando as singularidades (LAZZARI ET AL., 2015).

- Provas orais, trabalhos em duplas, uso de softwares de apoio e instrumentos avaliativos adaptados.
- Avaliação contínua e negociada, dialógica e compatível com as singularidades dos estudantes com foco no processo de aprendizagem e não apenas no resultado.

Essas práticas tornam o processo avaliativo mais justo e sensível às necessidades educacionais de todos (CRUZ, 2017; SALAS-TORRES ET AL., 2019).

Políticas institucionais

A consolidação de uma cultura de inclusão no ensino superior depende de políticas institucionais estruturadas. Quando não há diretrizes claras e suporte permanente, a responsabilidade pela inclusão recai indevidamente sobre iniciativas isoladas de docentes (TOMELIN, ET AL., 2018). São essenciais para consolidar uma cultura inclusiva:

- Núcleos de acessibilidade ativos;
- Comissões de permanência e adaptação curricular;
- Inserção do tema da inclusão nos projetos político-pedagógicos institucionais;
- Programas de apoio acadêmico e psicológico acessíveis a todos.

Essas ações refletem o compromisso ético e político das instituições com a equidade educacional (ASSUNÇÃO ET AL., 2020; ANTUNES; AMORIM, 2020).

Estratégias de ensino-aprendizagem inclusivas

As estratégias inclusivas de ensino-aprendizagem são práticas pedagógicas que visam garantir acesso equitativo ao conhecimento para todos os estudantes, procurando superar barreiras, respeitar a diversidade de estilos de aprendizagem e promover participação ativa no processo formativo (ASSUNÇÃO ET AL., 2020; LEME; TOLEDO, 2024; SALAS-TORRES ET AL., 2019).

Na construção de uma cultura acadêmica inclusiva torna-se fundamental a **mediação pedagógica e a escuta ativa**: estudos destacam a importância da escuta qualificada e da mediação docente, sobretudo nos momentos de interação com estudantes com deficiência, entendendo-os como momentos planejados de escuta com estudantes para ajustar estratégias de ensino e garantindo feedback contínuo sobre acessibilidade dos conteúdos e ambientes. Apreende-se a dimensão

da transversalidade que favorece pertencimento e autonomia (LEME; TOLEDO, 2024; SALAS-TORRES ET AL., 2019).

Neste contexto, situam-se como estruturantes as **práticas colaborativas interprofissionais**, privilegiando-se grupos de trabalho (GT) com estudantes de diferentes áreas da saúde, abordando-se demandas, expectativas, experiências e projetos coletivos de aprendizagem inclusiva.

Como fazer? Não há uma lista e/ou propostas prontas, mas construções cotidianas na perspectiva da equidade e da inclusão na formação em saúde. E para inspirar e fundamentar docências comprometidas emergem como **estratégias de ensino-aprendizagem inclusivas**:

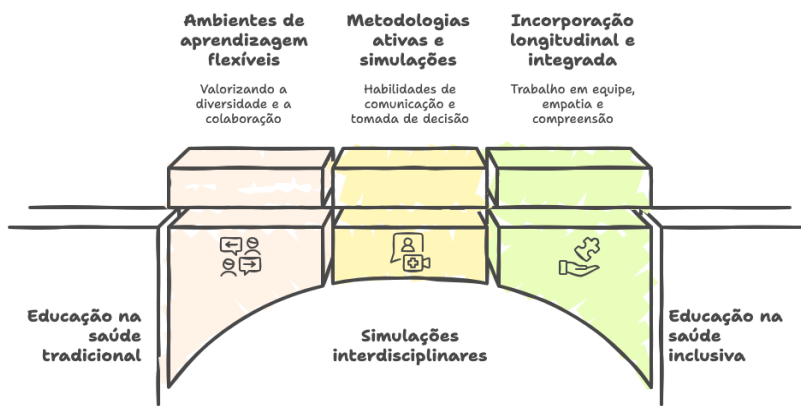
1. Casos clínicos simulados com abordagens interdisciplinares e adaptação de papéis.

LOCKMUN-BISSESSUR et al. (2024); FREITAS JÚNIOR et al. (2021).

A adoção de casos clínicos simulados com abordagens interdisciplinares e a adaptação de papéis apresenta-se como uma estratégia pedagógica que promove a inclusão e o desenvolvimento de competências clínicas em contextos diversificados. De acordo com Lockmun-Bissessur et al. (2024), a prática educativa inclusiva requer ambientes de aprendizagem flexíveis, que valorizem a diversidade e incentivem a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando que cada estudante assuma papéis variados e aprenda a partir de múltiplas perspectivas.

Freitas Júnior et al. (2021) reforçam que, no ensino médico, a utilização de metodologias de aprendizagem e simulações com adaptação de papéis favorece a aquisição de habilidades de comunicação, exame físico e tomada de decisão, especialmente quando direcionadas ao cuidado de pessoas com deficiência. Tais estratégias, quando incorporadas de forma longitudinal e integrada ao currículo, estimulam o trabalho em equipe, a empatia e a compreensão das necessidades individuais dos pacientes, contribuindo para a mitigação de desigualdades no acesso e na qualidade do cuidado em saúde.

Figura 1: Síntese dos casos simulados



Fonte: Imagem gerada com auxílio da Inteligência Artificial, por meio da ferramenta Napkin AI (2025).

2. **Aprendizagem baseada em problemas adaptada para alunos com diferentes necessidades.**

JURDI et al. (2024); ASSUNÇÃO et al. (2020).

A adaptação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para estudantes com diferentes necessidades educacionais constitui uma estratégia que alia metodologias de aprendizagem participativas a princípios de acessibilidade e inclusão. Segundo Jurdi et al. (2024), ambientes de ensino superior inclusivos devem eliminar barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas e comunicacionais, promovendo ajustes curriculares e recursos de apoio que possibilitem a participação equitativa de todos. A ABP, quando adaptada, permite reorganizar a dinâmica de grupos, flexibilizar papéis e diversificar formas de apresentação de conteúdos e avaliação, favorecendo o engajamento e a aprendizagem significativa.

Assunção et al. (2020) destacam que, no contexto da saúde, a ABP adaptada estimula o raciocínio clínico, a colaboração interdisciplinar e a resolução de problemas em cenários próximos à realidade profissional, sendo especialmente efetiva para integrar alunos com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Assim,

a combinação entre ABP e práticas inclusivas contribui para o desenvolvimento de competências técnicas, comunicacionais e socioemocionais, fortalecendo a formação profissional e a equidade no processo educacional.

Figura 2: Estratégia Aprendizagem Baseada em Problemas na perspectiva da Educação Inclusiva



Fonte: Imagem gerada com auxílio da Inteligência Artificial, por meio da ferramenta Napkin AI (2025).

3. Sala de aula invertida com vídeos legendados.

RIBEIRO et al. (2018).

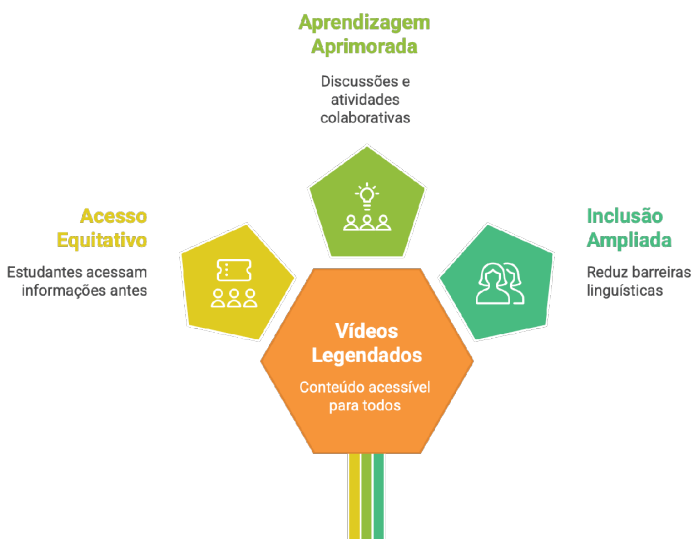
A utilização da sala de aula invertida associada a vídeos legendados constitui uma prática pedagógica que alia metodologias de aprendizagem ativas a recursos de acessibilidade comunicacional. Ribeiro et al. (2018) descrevem que a disponibilização prévia de conteúdos em vídeo, devidamente legendados, possibilita que estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, incluindo aqueles com deficiência auditiva, tenham acesso equitativo às informações antes do encontro presencial. Durante as aulas, o tempo é dedicado a discussões,

resolução de problemas e atividades colaborativas, potencializando a aprendizagem significativa.

Os autores ainda reiteram que além de favorecer a autonomia e o protagonismo discente, a legendagem amplia a compreensão de conceitos, reduz barreiras linguísticas e contribui para a inclusão de alunos que não têm o português como língua materna. Essa estratégia, quando integrada a um planejamento didático inclusivo, fortalece a participação de todos os estudantes e promove um ambiente de ensino mais democrático e responsivo às necessidades diversas.

Figura 3: Sala de aula invertida na perspectiva da educação inclusiva.

Vídeos Legendados Favorecem a Aprendizagem na Sala de Aula Invertida



Fonte: Imagem gerada com auxílio da Inteligência Artificial, por meio da ferramenta Napkin AI (2025).

4. Leitores de tela (NVDA, JAWS), tradutores automáticos em Libras, aplicativos com comandos por voz, ampliadores de tela.

TOMELIN et al. (2018), LAZZARI et al. (2021).

O uso de tecnologias assistivas como leitores de tela (NVDA, JAWS), tradutores automáticos em Libras, aplicativos com comandos por voz e ampliadores de tela representa um avanço significativo na promoção da acessibilidade no ensino superior. Segundo Tomelin et al. (2018), esses recursos viabilizam o acesso à informação para estudantes com deficiência visual, auditiva ou com limitações motoras, permitindo a navegação em ambientes virtuais de aprendizagem, a leitura de materiais acadêmicos e a comunicação durante as atividades pedagógicas.

Lazzari et al. (2021) destacam que, além de remover barreiras comunicacionais, tais ferramentas ampliam a autonomia e a participação discente, sendo fundamentais para a inclusão efetiva. O uso integrado dessas tecnologias, aliado à formação docente e ao desenho instrucional inclusivo, potencializa a aprendizagem e contribui para a permanência de estudantes com diferentes necessidades educacionais no ambiente universitário.

Contudo, é importante destacar que o uso de legendas não substitui a atuação do intérprete/tradutor de Libras, cuja presença é fundamental para garantir o pleno acesso à comunicação e ao conteúdo pedagógico. A legendagem deve, portanto, ser compreendida como um recurso complementar dentro de um conjunto mais amplo de práticas inclusivas.

Figura 4: Tecnologias assistivas na perspectiva da Educação Inclusiva



Fonte: Imagem gerada com auxílio da Inteligência Artificial, por meio da ferramenta Napkin AI (2026).

5. Plataformas com design universal e compatíveis com Recursos de Acessibilidade Digital.

SALAS-TORRES et al. (2019); ANTUNES; AMORIM (2020).

O desenvolvimento e a utilização de plataformas educacionais baseadas nos princípios do design universal, compatíveis com diferentes recursos de acessibilidade digital, representam uma estratégia central para a promoção da inclusão no ensino superior. Salas-Torres et al. (2019) destacam que o design universal busca atender à diversidade de usuários desde a concepção do ambiente virtual, contemplando layouts intuitivos, navegação simplificada, contraste adequado, personalização de fontes e compatibilidade com tecnologias assistivas, como leitores de tela, teclados alternativos e softwares de ampliação.

Antunes e Amorim (2020) reforçam que a adoção de tais plataformas não apenas cumpre requisitos legais de acessibilidade, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem, garantindo que estudantes com diferentes perfis sensoriais, motores, cognitivos e de aprendizagem possam interagir de forma autônoma com os conteúdos e atividades. A integração de recursos como legendagem automática, audiodescrição e tradução em Libras, quando associada a uma arquitetura da informação inclusiva, potencializa a participação e o engajamento de todos, consolidando a equidade como princípio pedagógico estruturante.

Figura 5: Plataformas com design universal na perspectiva da Educação Inclusiva



Fonte: Imagem gerada com auxílio da Inteligência Artificial, por meio da ferramenta Napkin AI (2026).

6. Simulações clínicas inclusivas

FREITAS JÚNIOR et al. (2021); LAZZARI et al. (2015).

A realização de simulações clínicas inclusivas no ensino superior em saúde configura-se como uma estratégia pedagógica que amplia a formação técnica, ética e social dos futuros profissionais. Freitas Júnior et al. (2021) evidenciam que cenários de simulação que contemplam a diversidade de corpos, condições de saúde e contextos socioculturais — incluindo pacientes com deficiência — favorecem o desenvolvimento de competências clínicas, comunicacionais e de empatia. Tais práticas permitem que os estudantes vivenciem situações realistas, com necessidades diferenciadas de cuidado, fortalecendo a tomada de decisão e o raciocínio clínico.

Lazzari et al. (2015) complementam que a participação ativa de estudantes com deficiência nas simulações não apenas promove a equidade no processo formativo, mas também contribui para desconstruir estigmas, incentivando o trabalho colaborativo e o respeito à diversidade. Além disso, a inclusão de recursos de acessibilidade, como intérpretes de Libras, materiais em braille ou com audiodescrição, e a adaptação dos ambientes simulados, garante que todos os participantes possam interagir plenamente com a atividade. Assim, as simulações clínicas inclusivas se configuram como práticas transformadoras que integram competência técnica, sensibilidade social e compromisso com a humanização do cuidado.

Figura 6: Simulações clínicas na perspectiva da Educação Inclusiva



Fonte: Imagem gerada com auxílio da Inteligência Artificial, por meio da ferramenta Napkin AI (2025).

É importante destacar, também, a construção de práticas de avaliação inclusivas, como:

1. Portfólios reflexivos com mediação docente.

CUNHA e ALVES (2019).

O uso de portfólios reflexivos, mediados pelo docente, configura-se como uma prática avaliativa inclusiva que valoriza a trajetória de aprendizagem do estudante e suas particularidades. Cunha e Alves (2019) destacam que essa estratégia permite o registro sistemático de produções acadêmicas, reflexões críticas e auto-avaliações, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de metacognição. A mediação do professor, nesse processo, é fundamental para orientar a seleção de evidências, propor questionamentos que ampliem a análise e a oferecer devolutivas construtivas.

No contexto da inclusão, os portfólios reflexivos possibilitam adaptações quanto ao formato de registro (texto, áudio, vídeo, recursos multimídia), assegurando que estudantes com diferentes estilos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas possam expressar seus avanços. Ao priorizar a compreensão do percurso formativo e não apenas o resultado final, essa prática contribui para uma avaliação mais formativa, equitativa e alinhada aos princípios de uma educação inclusiva.

2. Avaliações em grupo com apoio de tutores e adaptação dos instrumentos.

GATTO JÚNIOR et al. (2015); CRUZ (2017)

As avaliações em grupo, quando mediadas por tutores e adaptadas às necessidades dos participantes, constituem uma prática inclusiva que promove a aprendizagem colaborativa e respeita a diversidade de perfis dos estudantes. Gatto Júnior et al. (2015) destacam que a presença do tutor favorece a organização das tarefas, a mediação de conflitos, a facilitação da comunicação e o acompanhamento individualizado, garantindo que todos os integrantes do grupo possam contribuir de forma significativa.

Cruz (2017) acrescenta que a adaptação dos instrumentos avaliativos como a reformulação de enunciados, a utilização de recursos multimodais (texto, áudio, imagens) e a flexibilização de tempo e formato de resposta amplia as possibilidades de participação de estudantes com diferentes necessidades educacionais. Essa abordagem não apenas favorece a equidade no momento da avaliação, mas também fortalece competências socioemocionais, como cooperação, empatia e gestão do trabalho em equipe, alinhando o processo avaliativo a uma perspectiva formativa e inclusiva.

Figura 7: Estratégias de Avaliação para a Aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva.



Fonte: Imagem gerada com auxílio da Inteligência Artificial, por meio da ferramenta Napkin AI (2025).

Referências

- ANTUNES, M. A.; AMORIM, K. S. C. **A inclusão escolar no ensino superior: um estudo de caso sobre as representações sociais dos professores.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250037, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250037>.
- ASSUNÇÃO, A. F. et al. **Formação em saúde e educação inclusiva: percepções de docentes de um curso de graduação em enfermagem.** Revista Educação em Questão, v. 58, n. 61, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/20552>.
- BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm.

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.legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw_Identificacao%2FLei+13.146-2015=&OpenDocument=.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm.

CRUZ, G. L. Desafios para inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 3, p. 1592-1606, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12i3.8943>.

COSTA, C. A. et al. Educação inclusiva e formação docente: desafios e possibilidades no ensino superior. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 425-446, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26589>. Acesso em: 20 maio 2025.

CUNHA, Maria Isabel da; ALVES, Rozane da Silveira. Docência no ensino superior: a alternativa da formação entre pares. Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019. DOI: 10.5965/1984723820432019010.

- EMMEL, M. L. G.; KRUL, K. **Dificuldades de aprendizagem e inclusão escolar: a visão dos professores universitários.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 1, p. 35–52, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100004>.
- FIALHO, R. G.; NEVES, A. L. S.; OLIVA, D. **Inclusão no ensino superior: desafios e perspectivas para a permanência estudantil.** Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290045, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JF2F9nB4z6GcqCgXPTw5XzP>.
- FREITAS JUNIOR, R. A. et al. **Inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de graduação em saúde: desafios para a formação de profissionais humanizados.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 45, n. 2, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200501>.
- GARCIA-VITA, R. I. V.; BARRETO, M. C. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior: uma revisão de literatura.** Revista Educação Especial, v. 32, p. 1–18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35390>.
- GATTO JÚNIOR, João Roque; MACIEL, Maria Aparecida Cruciol; FERREIRA, Gislaíne Aparecida. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: um olhar inclusivo.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 10, n. 1, p. 141–154, jan./abr. 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i1.6057.
- JURDI, A. P. D. M. et al. **Acessibilidade e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior: uma análise crítica.** Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290013, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>.
- KRUG, D. E. et al. **Educação inclusiva na formação em saúde: revisão de literatura.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 45, n. 1, p. 1–9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200223>.

- KHAERUN NISA; SYAHWELA, Mayu; TJALLA, Awaluddin; SARIVAH, Iva; HALIFAH, Syarifah. **Mapping the trends of inclusive education in higher education: A bibliometric review using R software.** Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan Islam, Parepare, v. 21, n. 2, p. 59–69, 2023. DOI: 10.35905/alishlah.v%vi%i.7283. Disponível em: <https://ejurnal.iainpare.ac.id/index.php/alishlah>.
- LAZZARI, F. A. et al. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões a partir das vivências no curso de enfermagem.** Revista Brasileira de Enfermagem, v. 68, n. 6, p. 1070–1076, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2015680610i>.
- LEITE, S. S. et al. **Construção e validação de instrumento de validação de conteúdo educativo em saúde.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, DF, v. 71, supl. 4, p. 1732–1738, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0648>.
- LEME, M. I. S.; TOLEDO, G. **Inclusão no ensino superior: práticas pedagógicas e estratégias institucionais.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 105, n. 269, p. 170–192, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.inep.gov.br>.
- LOCKMUN-BISSESSUR, Vimi Neeroo; SAMY, Martin; PEEROO, Swaleha. **Inclusive education in higher education institutions: a comprehensive review of key components and framework for implementation.** Journal of Business and Social Sciences, [S.l.], v. 2024, n. 15, p. 1–17, 2024. Disponível em: <http://ipublishing.intimal.edu.my/jobss.html>.
- NUTFIYEVA, A. **Higher education and disability: challenges and inclusive strategies.** International Journal of Inclusive Education, v. 28, n. 2, p. 117–133, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.1001234>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

RIBEIRO, D. C. et al. **A formação docente e os desafios da inclusão no ensino superior**. Revista Diálogo Educacional, v. 18, n. 56, p. 749-770, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v18i56.17090>.

SALAS-TORRES, M. A. et al. **Inclusive policies and university transformation: case studies in Latin America**. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, v. 8, n. 2, p. 97-115, 2019. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/11408>.

TOMELIN, E. I. et al. **A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 123-140, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X31810>.

Sobre as autoras

Kessy Annie de O. Souza

Fonoaudióloga

Mestranda do Programa Ensino em Ciências da Saúde

kessy.annie@unifesp.br

Sylvia Helena S. S. Batista

Professora titular

Docente permanente do Programa Ensino em Ciências da Saúde - MP/ CEDESS- Unifesp

sylvia.batista@unifesp.br