INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ORIENTAÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR/ EDUCACIONAL AOS(A) COORDENADORES(AS) DE CURSO

Inclusion in Higher Education: guidelines from educational psychology for course coordinators

Inclusión en la Educación Superior: orientaciones de la Psicología Escolar para coordinadores académicos

https://doi.org/10.5935/2176-3038.20260017

Recebido: 15 jul. 2025
Corrigido: 25 out.2025
Aprovado: 05 fev. 2026

José Tadeu Acuña[1]
Lúcia Leite Pereira[2]

Resumo: O ingresso de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior tem se ampliado nos últimos anos, exigindo respostas institucionais que garantam sua permanência e conclusão com qualidade, conforme previsto nas políticas públicas educacionais que se ancoram nos princípios da educação inclusiva. Neste contexto, objetivou-se reconhecer as dúvidas de docentes-coordenadores(as) de curso acerca do apoio ao estudante matriculado no curso gerido, a fim de elaborar um conteúdo informativo orientador que responda às suas demandas. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi ancorada na Psicologia Escolar/Educacional fundamentada na abordagem histórico-cultural, contou com a participação de sete docentes-coordenadores(as) de curso. A análise permitiu a categorização das demandas em três eixos, a saber: (1) conhecimento técnico sobre deficiências e transtornos; (2) práticas pedagógicas aplicáveis; e (3) protocolos institucionais claros com repartição de responsabilidades. Neste sentido, foi possível informar diretrizes para o ensino baseado no Desenho Universal da Aprendizagem, sugerir ações de mediação entre corpo discente e docente. Concluiu-se que a coordenação de curso ocupa um lugar estratégico na mediação entre estudantes e professores(as), mas não pode ser sobrecarregada, é preciso haver uma política institucional de inclusão clara, bem como apoio de outras instâncias acadêmicas e serviços interdisciplinares.

Palavras-chave: educação inclusiva; psicologia; ensino superior; educação especial.

Abstract: *The enrollment of students targeted by special education in higher education has increased in recent years, demanding institutional responses that ensure their retention and successful completion with quality, as outlined in public educational policies grounded in the principles of inclusive education. In this context, the aim of this study was to identify the questions raised by course coordinators regarding support for students enrolled in their programs, in order to develop informative and guiding content that addresses their needs. This qualitative research was grounded in Educational Psychology based on the historical-cultural approach and included the participation of seven course coordinators. The analysis allowed the demands to be categorized into three main areas: (1) technical knowledge about disabilities and disorders; (2) applicable pedagogical practices; and (3) clear institutional protocols with shared responsibilities. Based on these findings, it was possible to propose guidelines for teaching grounded in Universal Design for Learning and to suggest mediation strategies between teachers and students. The study concludes that course coordination holds a strategic position in mediating between students and faculty, but should not be overburdened. A clear institutional inclusion policy is essential, along with support from other academic units and interdisciplinary services.*

Keywords: *inclusive education; psychology; higher education; special education.*

Resumen: *El acceso de estudiantes destinatarios de la educación especial a la educación superior se ha incrementado en los últimos años, lo que requiere respuestas institucionales que aseguren su permanencia y finalización con calidad, tal como recogen las políticas públicas educativas fundamentadas en los principios de la educación inclusiva. En este contexto, el objetivo del presente estudio fue identificar las dudas manifestadas por los coordinadores en relación con el apoyo al estudiantado matriculado en sus programas, con el fin de elaborar un contenido informativo y orientador que responda a sus necesidades. Esta investigación cualitativa se sustentó en la Psicología Educativa, desde el enfoque*

1 Psicólogo. Mestre e doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Pós-Doutorando em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Bauru)), Faculdade de Ciências. E-mail tadeuacuna@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3359-6395.

2 Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru/SP. Livre-docente em Psicologia da Educação. Pós-doutorado em Educação Especial e Mestrado e Doutorado em Educação pela UNESP. E-mail lucia.leite@unesp.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2401-926X.

histórico-cultural, y contó con la participación de siete coordinadores. El análisis permitió clasificar las demandas en tres ejes principales: (1) conocimiento técnico sobre discapacidades y trastornos; (2) prácticas pedagógicas aplicables; y (3) protocolos institucionales claros con distribución de responsabilidades. A partir de estos resultados, fue posible proponer orientaciones para la docencia basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje y sugerir estrategias de mediación entre el profesorado y el grupo estudiante. Se concluye que la coordinación ocupa una posición estratégica en la mediación entre el alumnado y el profesorado, pero no debe verse sobrecargada. Es imprescindible una política institucional clara de inclusión, así como el respaldo de otras unidades académicas y servicios interdisciplinares.

Palabras clave: *educación inclusiva; psicología; educación superior; educación especial.*

1. Introdução

A partir do final da década de 1980 e início dos anos 2000, no Brasil, a discussão sobre democracia e inclusão foi intensificada por vários movimentos sociais. Houve a promulgação da Constituição Federal, cujas premissas básicas se assentam na perspectiva dos Direitos Humanos. Sob a ótica da igualdade, todos são iguais perante as leis, as particularidades pessoais não podem ser concebidas como fatores discriminativos. Mais que isso, quando se considera o princípio da equidade, preconiza-se que em uma sociedade democrática as particularidades dos indivíduos são indicadores da estruturação de condições sociais pensadas a partir dessas especificidades (Barton, 1998; Diniz, 2007).

Na perspectiva dos direitos humanos, a diversidade, a pluralidade de diferenças interpessoais são fatores inerentes e naturais ao ser humano. Essa orientação teve impacto em outros contextos sociais, por exemplo, no âmbito educacional. Não obstante, a Educação Inclusiva é um conjunto de pressupostos que orientam a compreensão, organização e o estabelecimento de relações sociais nos ambientes em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem (Ainscow, 2015). A fundamentação parte de uma perspectiva de direitos humanos que articula igualdade e diferença como valores interdependentes, superando a noção de equidade apenas formal ao considerar os contextos históricos que originam processos de exclusão. (Ministério da Educação, 2008).

Incluir[3] consiste em integrar a pessoa nas instituições de ensino de tal forma que ela consiga acessar, permanecer e concluir seus estudos com qualidade e bem-estar (Ministério da Educação, 2015). A leitura da Declaração de Salamanca indica que em um sistema educacional inclusivo existem diferentes políticas públicas integradas, por exemplo, de assistência social, saúde, transporte etc., as quais permitem aos educandos permanecerem e trilharem sua formação acadêmica (Lei 13.146, 2015). A respeito das necessidades educacionais dos estudantes, estas passam a ser compreendidas como orientadoras do processo de ensino e aprendizagem, sendo dever das instituições de ensino respondê-las assertivamente considerando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos acadêmicos.

Conforme se repensava a inclusão dos mais variados grupos sociais, o conceito de pessoa com deficiência foi atualizado, destarte, deslocou-se o foco que anteriormente estava limitado à condição do sujeito para a sua interação com o ambiente e outros fatores associados a ele. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, é considerada pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimentos duradouros, sejam de ordem física, mental, intelectual ou sensorial, que, ao se depararem com barreiras no ambiente, podem comprometer sua participação plena e igualitária na vida social (Ministério da Educação, 2015). Neste contexto, barreiras são compreendidas como qualquer obstáculo — seja físico, atitudinal, informacional, programático (políticas e regimentos) — que dificulte ou impeça a permanência da pessoa, restringindo o pleno exercício de seus direitos. (Ministério da Educação, 2015).

Pressupondo que uma pessoa com deficiência pode ter mais ou menos facilidade de participação social considerando barreiras ou suportes vinculados às suas vivências, é impreterível assegurar o processo de inclusão promovendo acessibilidade, uma vez que se refere às condições adequadas para as pessoas acessarem e permanecerem nos diferentes contextos sociais, a partir do respeito às suas particularidades e reformulação do próprio ambiente com vistas ao atendimento de suas necessidades, sejam elas sociais e/ou educacionais.

Há diferentes tipos de acessibilidade que precisam ser repensadas e objetivadas em conjunto, a

3 No Brasil, inclusão faz referência a um público específico, aqueles sujeitos com deficiências e/ou altas habilidades/superdotação.

saber: Acessibilidade Arquitetônica: relaciona-se à adaptação do ambiente físico; Acessibilidade Metodológica: diz respeito à adequação de estratégias e abordagens educacionais; Acessibilidade Programática: refere-se à adaptação e revisão de políticas públicas, legislações, normas e regulamentos; Acessibilidade Instrumental: relaciona-se à adequação de ferramentas e dispositivos utilizados; Acessibilidade nos Transportes: envolve a eliminação de barreiras na mobilidade; Acessibilidade Comunicacional: associada à comunicação fluida a todos, considerando interações interpessoais e materiais escritos; Acessibilidade Atitudinal: envolve a maneira como as pessoas percebem e interagem com os outros, sem preconceitos, estereótipos ou discriminação (Ministério da Educação, 2013). Aquele último tipo de acessibilidade é fundamental, pois influencia a remoção de barreiras em todas as outras áreas.

No ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), como estratégia para garantir a inclusão das pessoas com alguma deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, reconhecidas como Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). A partir desta normativa são previstos uma série de serviços, recursos humanos, físicos e pedagógicos implementados de forma transversal a todos os níveis de ensino com o intuito de promover o acesso, permanência e a conclusão dos estudos com qualidade. O Atendimento Educacional Especializado é componente da Educação Especial que visa complementar e/ou suplementar a aprendizagem desses estudantes, atendendo suas necessidades educacionais específicas (Ministério da Educação, 2015).

No tocante à Educação Superior, entre os anos de 2005 a 2012, com apoio do governo federal houve a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), constituindo-se como ambientes equipados com recursos humanos, físicos e pedagógicos para garantir suporte à trajetória acadêmica dos estudantes PAEE (Ministério da Educação, 2015). Independentemente, em instituições públicas ou privadas, a Educação Especial também deve ser efetivada:

> [...] por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (Ministério da Educação, 2015, p.40-41).

Pressupõem-se que um dos desencadeamentos das políticas educacionais baseadas na perspectiva inclusiva, foi o ingresso do PAEE no ensino superior o que até o final do século XX era algo incomum. Segundo o censo da educação superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2024) entre 2013 a 2023 o número de matrículas do PAEE saltou de 29.034 para 92.756. Concomitam a esse progressivo aumento do ingresso das pessoas com deficiência e AH/SD, a frequência de pesquisas sobre inclusão no ensino superior que também aumentou, com destaque àquelas sobre as condições de acessibilidade que o PAEE encontrava.

Silva-Neto (2021), Acuna (2022) e Dias et al., (2024) revisaram estudos publicados ao longo dos últimos 20 anos sobre a temática inclusão no ensino superior, e os principais achados de suas discussões foram:

- As condições de acessibilidade no Ensino Superior ainda não atingem níveis satisfatórios que possibilitam a conclusão dos estudos, com qualidade, por parte de estudantes PAEE. Embora esse tema seja frequentemente debatido, observa-se uma escassez de propostas que promovam avanços efetivos na criação de estratégias que sustentem a trajetória acadêmica desses estudantes. A ausência de Núcleos de Acessibilidade (NA) nas IES estaduais e municipais acarreta impactos significativos na trajetória acadêmica dos estudantes. Esses núcleos, quando presentes, são responsáveis pela oferta de recursos fundamentais para garantir condições de acessibilidade e suporte adequado aos universitários.
- A formação inicial e continuada de docentes para práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior emergiu como tema recorrente, revelando que os professores carecem de capacitação específica para atender às demandas educacionais do PAEE em sala de aula.

- Entre os recursos de acessibilidade existentes, destacaram-se os avanços relacionados ao suporte no momento do vestibular, adaptações arquitetônicas e cotas para pessoas com deficiência nas IFES. No entanto, esses progressos ainda são limitados quando comparados às demais necessidades de acessibilidade no ambiente acadêmico.
- Poucas foram as investigações que retrataram sobre a intervenção da Psicologia no ensino superior, promovendo suporte psicoeducacional aos estudantes PAEE.

O ingresso no Ensino Superior exige das pessoas adaptação e respostas às demandas que até então não existiam quando estavam na Educação Básica, não sendo diferente para o PAEE. Todavia, esse grupo de indivíduos pode necessitar de outras adaptações no contexto universitário, caso tal fato não acontecer pode haver um prejuízo em sua trajetória acadêmica. Diante desse cenário, torna-se imprescindível a continuidade de investigações nesse nível ensino, com vistas a mapear as condições de acessibilidade e implementar ações que favoreçam a inclusão daquele público.

Neste sentido, a fim de superar a lacuna na produção científica sinalizada por Acuna (2022), no que se refere a intervenção da Psicologia Escolar/Educacional no ensino superior com vistas ao apoio do PAEE, objetivou-se reconhecer as dúvidas de docentes-coordenadores(as)[4] acerca do apoio ao estudante PAEE matriculado no curso gerido, com o intuito de elaborar um conteúdo informativo de orientação a esses(as) gestores(as) de tal forma a responder suas demandas.

Justifica-se o aporte da Psicologia Escolar/Educacional pois contribuir ao alcance dos objetivos da Educação em todos os seus níveis, desde a básica à superior. Ela é um campo de pesquisa, ensino, intervenção e formação cujos objetos de estudo são o processo de ensino e aprendizagem e demais fenômenos circunscritos a eles (Conselho Federal de Psicologia, 2007; 2019), basicamente, seu papel é proporcionar fundamentos à Pedagogia para compreender a relação entre desenvolvimento humano e processo educacional (Vygotski, 1995; 1997). Em uma perspectiva histórico-cultural (Leontiev, 1978; Vygotski, 1995; 1997), a Psicologia Escolar/Educacional reitera a centralidade das mediações sociais e intencionais no processo de desenvolvimento humano, sobretudo nos contextos escolares.

2. Método

2.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa cujo número do parecer positivo do comitê de ética é 80493724.0.0000.5398, aconteceu em uma IES pública e estadual, nomeada ficticiamente de J, a qual conta com 26 unidades universitárias (campus) espalhadas pelo estado de São Paulo.

Para o ingresso em J é proporcionado aos vestibulandos PAEE adaptações condizentes às suas necessidades específicas, além disso, há o Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública, prevendo 50% das vagas ofertadas por curso a candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Desse total, 35% é destinado a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Há que destacar que cada unidade de J estrutura algum tipo de serviço de suporte ao PAEE, porém, não contam com Núcleos de Acessibilidade.

J conta três instâncias institucionais que se destacam por suas ações voltadas à promoção da inclusão, a saber: Comissão Permanente de Inclusão e de Acessibilidade (CPAI); Comissões Locais de Acessibilidade e Inclusão (CLAI); Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI). A CPAI, instituída a partir da Política de Inclusão da universidade, é responsável por realizar diagnósticos abrangentes das condições de acessibilidade nos diversos campus, propor planos de ação coordenados e articulados, bem como avaliar periodicamente o impacto das medidas implementadas. Por sua vez a CAADI atua na formulação, acompanhamento e avaliação de políticas afirmativas voltadas à promoção dos direitos humanos, do respeito à diversidade, da equidade de gênero e da inclusão. Suas ações são desenvolvidas em articulação com pró-reitorias, ouvidoria, coordenadorias e demais comissões.

Em cada unidade universitária, a CLAI atua de forma consultiva e operacional, identificando demandas específicas da comunidade acadêmica — que inclui estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos — e propondo ações que favoreçam a consolidação de políticas inclusivas. Uma de suas

4 Optou-se por essa designação uma vez que todos os(as) coordenadores(as) de curso são também docentes. Todavia, por questões da estética de escrita, o termo varia para coordenadores(as), pois o papel docente está implícito.

funções centrais é a identificação de estudantes PAEE mediante ao estudo das autodeclarações nos processos de matrícula e rematrícula ou pelo contato direto com a comissão por meio de canais institucionais.

Em 2023 a CPAI de J mediou o mapeamento dos discentes com deficiências e/ou Necessidades Educacionais Específicas. Essa identificação aconteceu por meio da autodeclaração via Sistema de Graduação (Sisgrad), ambiente em que o estudante se matricula nos cursos, disciplinas e pode comunicar a condição de deficiência e/ou necessidades educacionais específicas. Neste sentido, foram identificados 497 acadêmicos (Unesp, 2024). Especificamente, universitários(as) com surdez e cegueira somaram, respectivamente, quatro casos; nove ingressantes com outras síndromes; 15 com deficiência intelectual; 16 com visão subnormal; 26 com deficiência auditiva; 45 com deficiência múltipla; 48 com deficiências físicas; 64 com altas habilidades/superdotação; 99 com TEA; 167 nomearam outras deficiências sem especificar (Unesp, 2024).

2.2 Participantes

Foi solicitada a CAADI que enviasse o convite da pesquisa para todos(as) coordenadores(as) dos cursos de graduação de um campus específico da Universidade J. No entanto, somente dois responderam positivamente, mediante a essa circunstância foi solicitado a eles que encaminhassem o convite a outros(as) docentes-coordenadores(as). Com o objetivo de preservar a identidade dos(as) participantes — uma vez que se tratam de gestores(as) de cursos específicos, o que poderia facilitar sua identificação —, optou-se por agrupá-los conforme a natureza do curso.

Assim, participaram deste estudo sete docentes-coordenadores(as), sendo três vinculados a cursos de licenciatura no campo das ciências exatas, representados pela letra "L" e quatro a cursos de engenharia, representados pela letra "E". Todos com doutorado na área da formação inicial. Quanto ao sexo, quatro docentes-coordenadoras do sexo feminino e três do sexo masculino. O tempo de atuação no ensino superior entre eles variou de 8 a 18 anos, com média aproximada de 12,6 anos de experiência docente nesse nível de ensino.

2.3 Procedimentos e Instrumento de coleta

Os sete participantes responderam a um questionário on-line elaborado na plataforma *Google Forms*, acessado por meio de *link* enviado ao *e-mail* institucional de cada coordenador(a). O instrumento de coleta foi composto por perguntas abertas, organizadas em três seções temáticas. A primeira seção abordou aspectos relacionados à formação acadêmica dos(as) participantes, ao tempo de experiência no ensino superior e à presença de PAEE nos cursos sob sua coordenação. A segunda seção investigou aspectos da formação e os desafios enfrentados na gestão do curso, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes PAEE. Por fim, a terceira seção buscou identificar os temas e conteúdos sobre os quais os(as) coordenadores(as) gostariam de se aprofundar, caso fosse elaborado um material informativo sobre apoio educacional ao acadêmico com algum tipo de deficiência. As respostas foram automaticamente armazenadas na base de dados da própria plataforma.

2.4 Procedimentos analíticos

A Análise de Conteúdo foi adotada como técnica de processamento dos dados colhidos. Bardin (2009) indica que inicialmente é preciso realizar a leitura flutuante e fazer a organização dos elementos registrados, na sequência, devem ser seguidas algumas etapas: 1) Pré-análise – organização e leitura dos documentos para que a análise possa ser realizada de modo mais orientado e sistemático, afinal, é nessa fase que podem surgir as primeiras hipóteses da pesquisa; 2) Exploração dos registros – definição dos eixos e categorias de análise e codificação do material, essa etapa possibilita identificar as características pertinentes ao conteúdo; 3) Análise e interpretação dos resultados - permitindo a elaboração de tabelas que condensam as informações obtidas e facilitando a aplicação de parâmetros teóricos de análise (Bardin, 2009).

Segundo Bardin (2009) é possível aplicar e realizar a técnica de diferentes formas, para esta investigação se optou pela Temática. Ela é iniciada no momento em que os elementos preenchem as categorias definidas. Com isso, é possível agrupar esses elementos em temas. Tais temáticas funcionam como componentes explicativos das categorias que são analisadas a partir dos pressupostos teóricos adotados pelo pesquisador.

Concluída a análise dos dados, foi possível identificar as demandas dos(as) docentes-coordenadores(as), e isso repercutiu nas orientações a serem dispensadas a eles, considerando a promoção de acessibilidade nos aspectos metodológicos,

comunicacionais e informacionais mediados pela Psicologia Escolar/Educacional fundamentada na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano (Leontiev, 1978; Vygotski, 1995; 1997). Essa perspectiva compreende a Educação como um instrumento fundamental de humanização, ao enfatizar que o desenvolvimento não se dá de maneira isolada ou determinada exclusivamente por fatores biológicos, mas por meio das interações sociais historicamente constituídas.

Segundo Tanamachi e Meira (2003) a Psicologia Escolar/Educacional alinhada à abordagem histórico-cultural se contrapõe às concepções naturalizantes e biologizantes da deficiência, que tendem a negligenciar o papel das condições socioculturais na constituição subjetiva dos indivíduos. Tais concepções reduzem a deficiência a um atributo intrínseco ao sujeito, interpretando-a como uma limitação fixa e insuperável (Acuna et al., 2024). Essa visão implica, frequentemente, em práticas que desvalorizam a singularidade do sujeito, enquadrando-o em padrões normativos, ou buscando a correção do comportamento (Tanamachi & Meira, 2003).

3. Resultados

Os(as) participantes(as) não quantificaram o número de estudantes PAEE matriculados no curso gerido, embora todos mencionaram a presença de estudantes com TEA; somente um sinalizou a Deficiência Física. Outras condições foram apontadas, mesmo não sendo consideradas como deficiência, a saber: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) declarado por todos; condições adversas de saúde mental (Depressão, Ansiedade e Transtorno de Personalidade *Borderline*) sinalizadas por quatro sujeitos.

A maioria dos respondentes destacaram a ausência de uma formação específica para lidar com alunos com deficiência. Os(as) docentes-coordenadores(as) mencionaram que, embora tenham adquirido conhecimento técnico na área graduada, isso não se traduziu em habilidades práticas para atender as demandas educacionais de estudantes PAEE, apenas para aqueles considerados com desenvolvimento neurológico e cognitivo típico. Inclusive, mencionaram que essa questão do PAEE no ensino superior é algo recente e que não estavam preparados para isso.

Apresentam-se aqui alguns trechos retirados das respostas dos participantes:

> *(L1) "Quando cursei Licenciatura em Química (2004-2008), não havia componentes curriculares que abordassem especificamente práticas inclusivas. Desde então, o cenário tem apresentado uma evolução, ainda que discreta".*

> *(E1) "Fiz toda minha formação acadêmica em cursos da área de exatas e não tive contato, em nenhum momento, com formação sobre qualquer tipo de deficiência. Também não tive formação em didática e ensino durante minha formação. Já na carreira docente realizei cursos sobre assuntos de metodologias de ensino e didáticas e poucos sobre estudantes com deficiência"*

Os dados obtidos evidenciam um cenário preocupante no que se refere ao acompanhamento de estudantes com TEA. Considerando que a totalidade dos(das) participantes da pesquisa relataram ausência de formação específica para lidar com as demandas educacionais referentes ao PAEE, questiona-se a qualidade do apoio que os estudantes com TEA têm recebido, uma vez que essa condição foi mencionada por todos. Adicionalmente, observou-se certa imprecisão conceitual por parte dos(as) docentes-coordenadores(as), uma vez que os(as) participantes mencionaram o TDAH como pertencente ao conjunto PAEE. No entanto, segundo a legislação vigente (Ministério da Educação, 2015), por si só, a pessoa com esse transtorno não é elegível à Educação Especial, salvo quando associado a outras condições que configuram impedimentos de longo prazo.

Diante desse contexto, torna-se imperativo que os(as) docentes-coordenadores(as) de curso tenham acesso a informações, ainda que introdutórias, que os capacitem a identificar corretamente os(as) estudantes PAEE, compreender os direitos desse grupo e orientá-los adequadamente. Quando questionados sobre os desafios da coordenação quando há estudantes PAEE matriculados, produziram-se duas categorias: 1ª, a fragilidade na formação para identificar e atender as demandas educacionais de estudantes PAEE; 2ª, a cooperação entre coordenação e professores(as). Para ilustrar o apresentado neste parágrafo, são observados alguns trechos *ipsis litteris* que formaram as categorias:

> *(L2) [...] identificar o aluno, porque muitos não aceitam. Então, é uma dificuldade que temos para trabalhar com eles. Em relação aos docentes, é quebrar tabus e conseguir trabalhar junto.*

(E3) Entender a situação do aluno, transmitir isso aos demais colegas para organizar ações e trabalhar com eles.

(E4) Preconceito dos docentes, falta de formação e outros recursos.

A interpretação das respostas revela um contexto preocupante devido a dois fatos: 1º) a dificuldade dos coordenadores em identificar estudantes PAEE, quando esses evitam a autodeclaração por receio de exposição ou estigmatização, entende-se que isso se aplica aos sujeitos com TEA, uma vez que esta condição nem sempre é visível no corpo deles; 2º, ausência de articulação efetiva entre coordenação e corpo docente para construção de estratégias de apoio ao estudante PAEE. A combinação desses dois fatores é prejudicial quando se pensa nas condições de aprendizagem dos estudantes PAEE, com destaque àqueles com TEA.

É necessário que os(as) docentes-coordenadores(as) repensem, de forma proativa, os mecanismos de identificação das necessidades educacionais dos estudantes com TEA. Isso implica não depender apenas de processos formais de autodeclaração ou do registro do próprio universitário no sistema acadêmico, mas investir na sua escuta qualificada, do diálogo com docentes que ministram aulas para esse grupo de alunos. Não se trata de responsabilizar isoladamente a gestão do curso, mas estabelecer uma cultura de cooperação entre docentes.

A última pergunta foi a respeito dos conteúdos que os(as) docentes-coordenadores(as) gostariam de entrar em contato. Optou-se por apresentar, de forma adaptada e resumida, todas as suas respostas, uma vez que tais informações balizaram a construção de medidas propositivas.

Participante	Resposta adaptada
E1	Informações sobre as deficiências e as possíveis dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem referente a elas. Adaptações poderiam ser adotadas para mitigar os efeitos.
E2	Dicas de como identificar, receber e tratar o estudante em sala de aula.
E3	Direitos e deveres de cada um, os fluxos internos e ações a serem tomadas para proporcionar apoio ao estudante.
E4	Orientações para aluno e professor, deixando evidente o que é da competência de cada um, e protocolos claros de ação.
L1	Práticas de ensino na sala de aula, ações bem-sucedidas para serem usadas como inspiração para adequar minha prática nas disciplinas.
L2	Tópicos que me ajudassem a identificar e abordar os estudantes com deficiência e direcioná-los para suporte de profissionais e encaminhamentos acadêmicos.
L3	Sobre os direitos e deveres dos alunos, dos professores e coordenação. Como proceder em caso de *bullying*, como chegar no estudante atípico e conversar com ele.

Figura 1 - Informações requeridas aos participantes.

Considerando a Figura 1, observam-se as demandas dos(as) docentes-coordenadores(as) em três categorias (1) conhecimento técnico sobre deficiências e transtornos; (2) práticas pedagógicas aplicáveis; e (3) protocolos institucionais claros com repartição de responsabilidades. Entende-se que há um desejo claro de mudança expresso nessas demandas, que estão relacionadas a uma formação frágil em tópicos específicos no campo da Educação Especial.

Para se pensar em medidas propositivas que atendam o solicitado pelos(as) docentes-coordenadores(as) também foi necessário investigar o que é exigido institucionalmente, quando eles(as) ocupam tal cargo de gestão. Com base no documento da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD, 2016), o(a) coordenador(a) de curso de graduação tem como incumbência principal articular e supervisionar as ações relacionadas ao ensino no âmbito do curso, incluindo a orientação acadêmica dos estudantes, a coordenação de processos avaliativos (de conteúdos, desempenho docente e aproveitamento discente), a proposição de melhorias pedagógicas e curriculares,

além do acompanhamento do uso de recursos destinados ao curso. Também cabe ao(à) coordenador(a) promover espaços de reflexão sobre o ensino, propor alterações curriculares, deliberar sobre matrículas especiais e garantir o bom funcionamento das atividades acadêmicas por meio da escuta e interlocução com docentes e discentes (PROGRAD, 2016).

Apesar das orientações comunicar os deveres dos(as) coordenadores(as) de curso, não deixa claro seu papel frente as possíveis demandas e especificidades de estudantes PAEE, uma vez que suas necessidades educacionais são específicas e diferentes daqueles que não tem algum tipo de deficiência. Considerando essa lacuna e as demandas apresentadas pelos(as) docentes-coordenadores(as), há um cenário preocupante justamente no que tange à execução das funções dos gestores, especificamente no que compete ao apoio ao estudante PAEE.

No documento da PROGRAD consta os deveres dos(as) coordenadores(as), porém não há pistas sobre como operacionalizá-los. Apesar da possibilidade do estudante se autodeclarar como PAEE e solicitar algum tipo de recurso, pessoas com TEA tem uma série de dificuldades para tomar essa iniciativa, resultando na invisibilização de suas necessidades de suporte (Acuna, 2022), porém os gestores também dispõem de dificuldades para identificá-las. Com agravo, mediante as respostas dos participantes da pesquisa, nota-se que a articulação entre eles e o corpo docente ainda não está bem estabelecida e se efetivando na prática.

3.1 Orientações propositivas

A Psicologia Escolar/Educacional fundamentada na abordagem histórico-cultural (Leontiev, 1978; Vygotski, 1995; 1997; Tanamachi & Meira, 2003), assume papel estratégico ao subsidiar ações que respondam aos desafios e interesses levantados pelos(as) docentes-coordenadores(as). Neste sentido, recusam-se concepções patologizantes da deficiência e analisam-se as barreiras socioculturais presentes no ambiente acadêmico sob a ótica da Educação Inclusiva. É essa é a premissa que baliza a proposição de orientações.

Entende-se que é preciso ampliar o conhecimento dos(as) docentes-coordenadores(as), a partir dos princípios da inclusão, uma vez que se percebe um contexto marcado pela dificuldade de identificação das demandas educacionais, pela ausência de articulação entre gestão e corpo docente e pela invisibilização de estudantes, sobretudo aqueles com TEA. Além disso, é frequentemente discutido na literatura científica que a formação inicial dos professores não os prepara suficientemente para atender as demandas de estudantes PAEE, seja na Educação Básica ou na Superior (Acuna, 2022).

Antes mesmo de pontuar orientações e conhecimentos práticos, é preciso clarificar quais tipos de conteúdos teóricos que os(as) docentes-coordenadores(as) precisam se apropriar, não somente por conta dos conceitos e linguagem própria referida à inclusão, mas a forma de conceber e pensar o que é um ambiente inclusivo. Inicialmente, se faz necessário reconhecer que a deficiência surge na relação do sujeito com seu contexto, se esse ambiente permite seu acesso, permanência e desenvolvimento de suas atividades, ele poderá ter um desempenho satisfatório, por isso, é importante promover acessibilidade em todas as suas dimensões. Dessa forma, incluir consiste em políticas, processos e ações visando à instituição de suportes mediante as particularidades das pessoas, uma vez que as diferenças são concebidas como características potencializadoras e não como um demérito pessoal.

A Educação Inclusiva, ao assumir o compromisso com a valorização da diversidade e a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, pode ser materializada mediante a implementação do Desenho Universal da Aprendizagem – DUA (Lei 12.146, 2015). O DUA se fundamenta em três princípios: oferecer múltiplas formas de engajamento, múltiplas formas de representação das informações e múltiplas formas de ação e expressão. Entre suas diretrizes específicas, destacam-se: a utilização de recursos acessíveis a indivíduos com diferentes habilidades (uso equiparável), a flexibilidade para se adaptar a preferências e necessidades individuais (uso flexível), a simplicidade e a intuitividade na apresentação de conteúdos, a disponibilização de informações de maneira perceptível a todos, e a tolerância ao erro, que visa minimizar riscos e consequências negativas no processo de aprendizagem.

O DUA aplicado em contexto de sala de aula não beneficia somente o PAEE, mas todos que estão no processo de aprendizagem. Mediante a isso, apresenta-se a Figura 2 considerando a condição de deficiência e algumas ações que favorecem tanto o PAEE, quanto aqueles que não participam desse grupo:

Condição	Ações para garantir Acessibilidade
Deficiência Física	Considerar o pavilhão em que as aulas acontecem; organizar a sala para fluxo livre; facilitar alcance e manuseio de objetos. Solicitar adequações físicas à IES.
Deficiência Auditiva	Intérprete de LIBRAS; dispositivo que converte fala em texto; comunicar-se em ritmo cadenciado, de frente para o aluno, articulando bem as palavras e evitar falar enquanto escreve no quadro; conteúdo escrito e visual com legendas; providenciar material antecipado ao intérprete; oferecer alternativas como avaliações escritas, se as orais forem uma barreira.
Deficiência Visual	Materiais em braille, áudio ou arquivos digitais compatíveis com leitores de tela (ex. NVDA, JAWS); textos em fontes ampliadas ou em contraste de alto nível (como fundo preto com texto branco); Ambiente Virtual de Aprendizagem Acessível; descrever oralmente tudo o que for mostrado em quadro, slides ou vídeos; permitir ou disponibilizar gravações das aulas para revisão posterior.
Deficiência Intelectual	Focar no desenvolvimento de habilidades práticas, competências específicas e participação significativa; dividir o conteúdo em etapas menores e mais gerenciáveis; reforçar conceitos importantes por meio de revisões e atividades repetitivas com variações; oferecer opções como apresentações orais, portfólios ou atividades práticas em vez de avaliações exclusivamente escritas.
TEA	Disponibilizar conteúdo da aula com antecedência; utilizar mapas, diagramas e esquemas conceituais que expliquem processos e procedimentos; determinar detalhadamente os critérios de avaliação e os objetivos das atividades, bem como dilação do tempo de entrega delas; nas avaliações propostas, considerar formatos diferenciados.
AH/SD	Estratégias que envolvam o enriquecimento curricular, a flexibilização dos tempos e percursos formativos, uma vez que é comum os sujeitos se comprometerem com muitas atividades; oferta de oportunidades de aprofundamento e produção de conhecimentos na área de interesse específico.

Figura 2 - Orientações para a promoção de acessibilidade a partir do DUA.

Estabelecidas as diretrizes sobre o pensar da inclusão, o próximo passo é clarificar fluxos internos e procedimentos a serem tomados quando há um estudante PAEE matriculado no curso. Em outras palavras, são necessárias informações que clarifiquem o papel da coordenação frente ao suporte do graduando, norteando como seria possível proporcionar apoio a esse grupo.

Dentre as atividades administrativas e pedagógicas, a coordenação de curso se depara com uma tarefa complexa que articula duas dimensões interdependentes: o apoio ao estudante e a mediação junto ao corpo docente. No que se refere à dimensão discente, o(a) coordenador(a) deve assumir uma função de referência, pautada no acolhimento, na escuta qualificada e na orientação quanto ao acesso e uso dos recursos institucionais. Já na dimensão docente, cabe à coordenação fomentar espaços de diálogo e cooperação, com o intuito de minimizar resistências que possam surgir frente as adaptações e flexibilizações requeridas. Essa posição estratégica exige que o(a) coordenador(a) atue como elo entre a política institucional e a prática cotidiana do curso.

É importante que o(a) gestor(a) compreenda alguns tópicos da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146, 2015). O artigo 27 do referido documento explicita a necessidade de adoção de medidas que promovam, simultaneamente, o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, por meio de estratégias tanto individuais quanto coletivas. Isso implica, entre outras ações, a elaboração de planos personalizados de apoio, a disponibilização de recursos de acessibilidade e a integração pedagógica de tecnologias assistivas. Já o artigo 30, ao tratar das avaliações, assegura direitos que requerem adaptações específicas, como a concessão de tempo adicional para realização de atividades acadêmicas e a diversificação dos métodos avaliativos. Por se tratar de direitos das pessoas com deficiência, é preciso alertar os docentes o que deve ser cumprido.

Considerando o apresentado anteriormente, é preciso refletir sobre ações concretas. Neste sentido, junto aos discentes, pode ser aplicado um questionário para identificar necessidades educacionais específicas e se eles se consideram com algum tipo de deficiência e/ou AH/SD. Essa ação deve ser seguida de um contato individualizado com cada estudante que se autodeclarou PAEE, momento no qual o(a) coordenador(a) pode aprofundar o conhecimento sobre as demandas identificadas, informar os estudantes sobre seus direitos e apresentar os recursos de apoio disponíveis na instituição, como assistência estudantil, acompanhamento psicológico e suporte pedagógico especializado. A construção de uma política de acompanhamento sistemático também se mostra fundamental, podendo se concretizar por meio de comunicações regulares, como e-mails ou mensagens quinzenais.

No que tange à mediação com o corpo docente, é recomendável a institucionalização de reuniões com pautas específicas sobre os estudantes PAEE, nas quais sejam compartilhadas informações relevantes, identificadas as estratégias adotadas pelos professores e discutidas eventuais dificuldades. Além disso, a criação de instrumentos de apoio compartilhado pode fortalecer essa dinâmica. Um exemplo, é a elaboração de uma pasta virtual, organizada por semestre e por estudante, contendo informações atualizadas sobre o perfil, as necessidades específicas e as estratégias pensadas para atendê-las. Essa ferramenta pode ser alimentada tanto pela coordenação quanto pelos docentes, promovendo a integração de saberes e a continuidade das ações, mesmo em contextos de mudança de professores.

Na relação entre discente PAEE e docente, dentro da sala de aula, pode haver barreiras atitudinais que se expressam como descrença por parte do professor em relação à capacidade do estudante, dificuldades em interagir, seja por receio em se comportar indevidamente ou por falta de vontade. Olivati & Leite (2019) destacam este tipo de barreira nos relatos de acadêmicos com TEA sobre suas vivências na universidade. Neste sentido, é preciso que a coordenação rastreie esse tipo de situação para intervir o quanto antes para evitar prejuízos como desmotivação para aprender ou abando de curso por parte do estudante.

Novamente, sugere-se pôr em pauta nas reuniões de departamento as condições de aprendizagens dos estudantes, para que assim ao longo do debate o(a) coordenador(a) possa compreender como está a relação entre docente e discente. É preciso estabelecer um canal de comunicação com os estudantes PAEE para solicitar que informem como está sendo seu aproveitamento ao longo das disciplinas. Outra possibilidade é solicitar que os estudantes respondam ao final do semestre um questionário que avalia sua relação com a disciplina, o conteúdo e o professor, solicitando que reflita sobre seu aproveitamento, facilidades e dificuldades encontradas ao longo do percurso.

O que pode auxiliar a coordenação de curso nas ações descritas nos parágrafos anteriores é o conhecimento sobre políticas e recursos da própria IES. O desconhecimento ou a negligência da política de inclusão da universidade pode comprometer a oferta de condições equitativas de acessibilidade por parte do PAEE. Nesse contexto, o(a) coordenador(a) deve estar familiarizado(a) com os tipos de serviços ofertados pela instituição, como os atendimentos psicológicos, pedagógicos e de saúde. Conhecer esses serviços implica, ainda, saber quem são os responsáveis por cada um deles e como acioná-los de maneira eficaz, assegurando os encaminhamentos necessários.

Outro aspecto relevante se refere ao papel da comissão de acessibilidade — quando existente na universidade —, cuja atuação pode ser decisiva na proposição e deliberação de medidas de apoio. Cabe ao(a) coordenador(a), portanto, reconhecer a função dessa instância, saber acioná-la quando pertinente e, assim, contribuir para o fortalecimento de uma rede institucional de apoio.

Um último tópico que se pondera, é sobre o proceder às situações de intimidação intencional, repetitiva, sistemática e violenta, de ordem física e/ou psicológica direcionada ao PAEE. Olivati & Leite (2019) e Acuna et al., (2024) sinalizam que este tipo de fato é infelizmente recorrente, principalmente quando se consideram estudantes que apresentam algum tipo de diferença pessoal que destoa dos padrões normativos. Sendo assim, a coordenação deve estar atenta a esse tipo de prática compreendida como bullying, inclusive que a Lei 14.811/2024 o determina como crime.

Diante da identificação de episódios de *bullying* se faz necessária a proteção e acolhimento da vítima, evitando qualquer exposição pública que possa agravar sua vulnerabilidade. A escuta do(a) estudante deve ocorrer em ambiente reservado, com abordagem empática e sutil. Caso seja relatado diretamente a experiência de *bullying*, é imprescindível

reconhecer a gravidade da situação e informar sobre os recursos de apoio disponíveis, incluindo a possibilidade de encaminhamento voluntário para atendimento psicológico.

No que se refere aos estudantes que praticaram o *bullying*, a coordenação deve promover uma conversa coletiva, em que os envolvidos sejam convidados a relatar suas versões dos fatos. Essa abordagem deve ser firme, esclarecendo que a prática de bullying é crime e, portanto, constitui infração passível de medidas disciplinares, conforme previsto na legislação e nas normas institucionais.

4. Considerações Finais

Reconhecer as dúvidas e necessidades dos(as) docentes-coordenadores(as) de curso quanto ao apoio aos estudantes PAEE permitiu não apenas sistematizar suas demandas, mas também propor orientações alinhadas a uma concepção crítica de inclusão. Com base na Psicologia Escolar/Educacional fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que a atuação da coordenação de curso deve ultrapassar respostas técnicas e pontuais, assumindo uma perspectiva ética e político-pedagógica comprometida com a eliminação de barreiras e com a promoção de ambientes e interações potencialmente inclusivas.

Nesse contexto, o enfrentamento das dúvidas envolve tanto a apropriação de fundamentos teóricos — como os princípios da educação inclusiva, do DUA voltados para o atendimento das necessidades específicas — quanto à definição de fluxos institucionais que orientem as ações administrativas e pedagógicas frente a presença de estudantes PAEE. Assim, a coordenação assume um papel de mediação estratégica, que articula o acolhimento e o suporte ao estudante com o diálogo e a orientação do corpo docente.

Importa destacar que não se trata de imputar à coordenação de curso a responsabilidade isolada. Pressionar esses(as) profissionais com novas demandas sem o devido respaldo institucional, contribui para a sobrecarga já existente, intensificada pelas exigências do modelo produtivista que atravessa o cotidiano universitário. É imprescindível, portanto, que as instituições de ensino superior elaborem e implementem políticas institucionais claras, que estabeleçam obrigações, direitos, deveres e limites de atuação dos diversos agentes envolvidos no apoio ao estudante PAEE. Tais políticas devem operacionalizar fluxos e ações concretas, prevendo o funcionamento articulado de setores e serviços.

A guisa de conclusão, o presente artigo trouxe proposições gerais para a construção de orientações direcionadas à coordenação acadêmica para efetivar políticas de inclusão, todavia, sem aprofundar em temáticas específicas, inclusive, a questão dos estudantes com TEA constitui-se um achado interessante, porém sem receber a sua devida atenção. Neste sentido, espera-se que futuras pesquisas se debrucem sobre as vivências acadêmicas desses estudantes.

Referências

Acuna, J. T., Ciantelli, A. P. C., Leite, L. P., Martins, M. H. V. (2024). Atuação profissional de psicologia escolar/educacional no ensino superior: inclusão em foco. In Guerreiro, A., Luísa, C., & Borges, M. L. **Livro de atas do IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Conquistas e Desafios na Contemporaneidade**. Escola Superior de Educação e Comunicação.

Acuna, J.T. (2022). **Acessibilidade pedagógica ao universitário com transtorno do espectro autista: contribuições da psicologia à prática docente.** (Tese de doutoramento, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências). https://repositorio.unesp.br/entities/publication/758bed89-a231-4848-b522-68027858eaa8

Ainscow, M. (2015). **The index for inclusion. Struggles for Equity in Education**. Routledge.

Bardin, L. (2009). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições.

Barton, L. (1998). **Discapacidad y sociedad**. Madrid: Morata Editora.

Ciantelli, A. P. C. (2020). **Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia.** (Tese de doutoramento, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências). https://repositorio.unesp.br/entities/publication/9cef563d-cc3a-4925-b9aa-6893aac4feda

Conselho Federal de Psicologia. (2007). **Resolução CFP nº 02/01**. Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf

Conselho Federal de Psicologia. (2019). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília: CFP. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf

Dias, M. A. de M. B., Utzig, S. M., Lopes, M. O. da S., Bilhalba, L. G., Castro, C. J. de, Balk, R. de S., & Pessano, E. F. C. (2024). Perspectivas de acesso e permanência no ensino superior brasileiro de estudantes com deficiência: uma revisão integrativa da literatura. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16**(3), e3788. https://doi.org/10.55905/cuadv16n3-121

Diniz, D. (2007). **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). **Censo da Educação Superior 2023**. https://drive.google.com/file/d/1L-cvozBGL1cMB1T8G44dF8ETV-2YU7ZD/view?usp=drive_link

Lei nº13.146 de 06 de julho de 2015. (2015). **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Leontiev, A.N. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.

Ministério da Educação. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Ministério da Educação. (2013) **Referenciais de acessibilidade na educação superior e avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES).** Parte I – Avaliação dos cursos de graduação. http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf

Ministério da Educação. (2015). **Orientações para a implementação da politica de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** https://gedh-uerj.pro.br/documentos/orientacoes-para-implementacao-da-politica-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva/

Olivati, A. G., & Leite, L. P. (2019). Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial, 25**(4), 729-746.

PROGRAD. Pró-Reitoria de Graduação. (2016). **Conselhos de Cursos e Coordenação.** https://drive.google.com/file/d/1gSxeGF-b-0mzlgfzWLNeh_HGSXzdf-jX/view?usp=drive_link

Silva Neto, P. J. da. (2021). **Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB para o acesso e a permanência.** (Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Federal da Paraíba). https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22374

Unesp. (2024). **Relatório de Gestão 2023**. https://drive.google.com/file/d/1yNFFZc9pvYrT5rXCiGtb0v9kb85bvECo/view usp=drive_link

Vygotski, L. S. (1995). Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In Vygotski, L. S. **Obras Escogidas. Tomo III.** Madri: Visor.

Vygotski, L. S. (1997). **Obras escogidas: tomo V – Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor.