

**ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE:
REVISÃO SISTEMÁTICA**

**ACCESSIBILITY OF PEOPLE WITH DISABILITIES AT THE UNIVERSITY:
SYSTEMATIC REVIEW**

**ACCESIBILIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA
UNIVERSIDAD: REVISIÓN SISTEMÁTICA**

Júlio Gonçalves¹

<https://orcid.org/0000-0002-5026-8967>

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

E-mail: psi.juliogoncalves@gmail.com

Amanda da Silva Gomes²

<https://orcid.org/0000-0001-5278-6621>

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.

E-mail: amandagomes@univali.br

Gabriela Duarte Neves de Sousa³

<https://orcid.org/0000-0001-8476-8110>

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.

E-mail: gabriela_duarte@edu.univali.br

Raíssa Cláudia Silvano⁴

<https://orcid.org/0000-0001-7994-8555>

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.

E-mail: raissasilvano@outlook.com

Melina de Figueiredo Veiga⁵

<https://orcid.org/0000-0001-5278-6621>

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.

E-mail: melina.f.veiga@gmail.com

Resumo

A educação para pessoa com deficiência se constitui um direito que deve ser assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado. Contudo, apesar de implementada e vistoriada, a lei não garante recursos de acessibilidade dentro das instituições de ensino superior (IES), dificultando o exercício, a inclusão e a permanência de alunos com deficiência. A presente pesquisa objetiva verificar o *status* da acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil. Busca realizada nas bases PubMed, PsycINFO, SciELO.ORG., Web of Science, Scopus (Elsevier) e Biblioteca Virtual em Saúde. Descritores foram ("Pessoa com Deficiência") OR (Deficiência) OR (Acessibilidade) AND ("Ensino Superior") OR (Universidade). Foram excluídos: a) artigos teóricos; b) documentos que não apresentaram os tipos, barreiras ou recursos de acessibilidade; c) que não houvesse relação com cursos do ensino superior e/ou acadêmicos; d) indisponíveis na íntegra. Foram incluídos 21 artigos para a síntese e análise. As barreiras de acessibilidade observadas foram barreiras arquitetônicas (52%), comunicacionais (19%), atitudinais (10%) e pedagógicas (10%). Em relação aos recursos de acessibilidade, a Interpretação e Tradução

¹ Mestre em Psicologia, Especialista em Psicopedagogia e psicólogo pela Universidade do Vale do Itajaí.

² Psicóloga e Especialista em Avaliação Psicológica pela Universidade do Vale do Itajaí.

³ Graduanda do Curso de Enfermagem pela Universidade do Vale do Itajaí.

⁴ Graduanda do Curso de Fisioterapia pela Universidade do Vale do Itajaí.

⁵ Graduanda do Curso de Fonoaudiologia pela Universidade do Vale do Itajaí.

de Libras é o mais frequente (20%), seguido por Apoio Psicopedagógico (18%) e transcrição em Braille (13%). Apesar da ascensão das políticas públicas de inclusão nas IES, ainda há falhas importantes na efetivação dessas ações, de modo que são necessárias implementações de estratégias de promoção à participação do aluno em sala de aula, como vistas a garantir a sua permanência e conclusão do curso nas IES brasileiras.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Acessibilidade, pessoa com deficiência.

Abstract

Education for people with disabilities is a right that must be ensured by the inclusive educational system at all levels and learning. However, despite being implemented and inspected, the law does not guarantee accessibility resources within higher education institutions (HEIs), making it difficult for students with disabilities to exercise, include and stay. This research aims to verify the status of accessibility for people with disabilities in higher education in Brazil. Search performed in PubMed, PsycINFO, SciELO.ORG., Web of Science, Scopus (Elsevier) and Virtual Health Library databases. Descriptors were ("Person with Disability") OR (Disability) OR (Accessibility) AND ("Higher Education") OR (University). The following were excluded: a) theoretical articles; b) documents that did not present the types, barriers or accessibility resources; c) that there was no relationship with higher education and/or academic courses; d) unavailable in full. 21 articles were included for synthesis and analysis. The accessibility barriers observed were architectural (52%), communicational (19%), attitudinal (10%) and pedagogical (10%). Regarding accessibility resources, Interpretation and Translation of Libras is the most frequent (20%), followed by Psychopedagogical Support (18%) and transcription in Braille (13%). Despite the rise of public policies of inclusion in HEIs, there are still important flaws in the implementation of these actions, so that the implementation of strategies to promote student participation in the classroom is necessary, with a view to guaranteeing their permanence and completion of the course in Brazilian HEIs.

Keywords: Inclusive education; Accessibility, People with disabilities.

Resumen

La educación de las personas con discapacidad es un derecho que debe ser garantizado por el sistema educativo inclusivo en todos los niveles y aprendizajes. Sin embargo, a pesar de ser implementada y fiscalizada, la ley no garantiza la accesibilidad a los recursos dentro de las instituciones de educación superior (IES), lo que dificulta el ejercicio, la inclusión y la permanencia de los estudiantes con discapacidad. Esta investigación tiene como objetivo verificar el estado de la accesibilidad para personas con discapacidad en la educación superior en Brasil. Búsqueda realizada en las bases de datos PubMed, PsycINFO, SciELO.ORG., Web of Science, Scopus (Elsevier) y Virtual Health Library. Los descriptores fueron ("Persona con discapacidad") O (Discapacidad) O (Accesibilidad) Y ("Educación superior") O (Universidad). Fueron excluidos: a) artículos teóricos; b) documentos que no presentaban los tipos, barreras o recursos de accesibilidad; c) que no hubo relación con estudios superiores y/o cursos académicos; d) no disponible en su totalidad. Se incluyeron 21 artículos para síntesis y análisis. Las barreras de accesibilidad observadas fueron arquitectónicas (52%), comunicacionales (19%), actitudinales (10%) y pedagógicas (10%). En cuanto a los recursos de accesibilidad, Interpretación y Traducción de Libras es el más frecuente (20%), seguido de Apoyo Psicopedagógico (18%) y Transcripción en Braille (13%). A pesar del auge de las políticas públicas de inclusión en las IES, aún existen importantes falencias en la implementación de estas acciones, por lo que se hace necesaria la implementación de estrategias que promuevan la participación de los estudiantes en el aula, con miras a garantizar su permanencia y culminación de la curso en IES brasileñas.

Palabras llave: Educación inclusiva; Accesibilidad, personas con discapacidad.

1. INTRODUÇÃO

A exclusão da pessoa com deficiência foi comum no percurso da história humana, em toda sociedade. Na pré-história os inaptos à sobrevivência eram deixados para trás

pelos nômades, já no período da idade média, era comum o abandono, sacrifício e ridicularização de pessoas com deficiência. Sob outra perspectiva, a visão bíblica, durante muito tempo, concebia a deficiência como uma doença, em que doença era sinônimo de mal e saúde, sinônimo de salvação (Vianna, 2011).

Outras concepções surgiram sendo divididas entre fisiológicas e ontológicas. A primeira concepção centra-se em um processo de clínica com uma visão de usuário como um todo orgânico, e no seu ambiente, defende que as doenças são “entidades” exteriores ao organismo, que o invadem para se localizarem em várias das suas partes. A segunda concepção está ligada a classificação dos processos de doença, na elaboração de um diagnóstico exato, procurando identificar os órgãos corporais perturbados e que provocam os sintomas, e deixando de lado, por exemplo, o modo de vida do usuário (Vianna, 2011).

Esse processo histórico, que reforçou a secção entre saúde e doença, reflete os preconceitos e ideologias em que as sociedades se assentaram ao longo dos anos (Rosa, 2007), de modo que na atualidade, há um esforço de incluir a pessoa com deficiência para além de uma lógica médica, focada na doença. Essa tentativa é observada no decorrer do século XX, que o modelo biomédico é considerado negligente à saúde pública, à psique dos indivíduos e suas questões sociais. Conforme os estudos de Especialização Multiprofissional na Atenção Básica, este modelo considera apenas o conhecimento centrado ao médico, que desde o princípio refere um papel de autoridade, e muitas vezes, sem considerar os outros profissionais da saúde, principalmente, nas questões singulares e subjetivas do sujeito com deficiência (Verdi, Da Ros, Cutolo & Souza, 2016).

De modo pontual, o movimento de inclusão surgiu a partir da década de 90, sendo promovido por normativas legais que tratam desse tema, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 6.949 de 2009 e mais recentemente a Lei nº 13.146 de 2015, que assegura a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (*Lei nº 13.146, 2015*).

Em termos conceituais, a LBI define pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Tal conceito, se relaciona diretamente à noção de acessibilidade, definida pela possibilidade e condição

de alcance, percepção e entendimento para a participação autônoma e segura da vida em sociedade (*Lei nº 13.146, 2015*), inclusive nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Nas últimas décadas, o acesso à educação superior no Brasil, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, permitiu o aumento no número de vagas em universidades privadas e públicas (*Lei nº 9.394, 1996*). A implementação de políticas públicas nos anos 2000 voltadas à democratização e universalização no ensino superior contribuiu para a manutenção desse crescimento, por programas como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com oferta de graduação à distância (Leal et al., 2019).

O aumento no acesso ao ensino superior faz com que problemáticas, tal como a permanência desse estudante no seu curso, se tornem pauta nos espaços institucionais (*Decreto nº 7.234, 2010; Leal et al., 2019*). A necessidade de garantir a permanência dos estudantes no ensino superior com base no princípio da integralidade, consentiu que em 2008 fosse implementado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), via decreto n.º 7.234 de 2010, com objetivo de viabilizar a permanência do estudante na educação superior, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com ações focadas em inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, atenção à saúde física e psicológica e inclusão de pessoas com deficiência (*Decreto nº 7.234, 2010*).

Em 2011, o Censo da Educação, lançado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cita que cerca 5.985.873 de acadêmicos estavam matriculados em cursos do Ensino Superior, de modo que apenas 0,34% (n=20.530) eram pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Em 2019, é possível observar um aumento de 30,4% (n=8.604.526) de acadêmicos matriculados, em que 0,56% (n=48.520) eram de acadêmicos com deficiência (INEP, 2020). Apesar de baixo crescimento, tal evolução se deu motivada pela ascensão das políticas de inclusão.

Dessa forma, um grande desafio das universidades é cumprir o previsto na LBI (*Lei nº 13.146, 2015*), com a criação de políticas voltadas à eliminação de quaisquer barreiras que limitem o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. Além disso, a Norma 9.050 dispõe sobre a acessibilidade arquitetônica a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos,

que visam diminuir as barreiras entre a sociedade e a pessoa com deficiência (Associação Brasileira de Normas Técnicas [ABNT], 2015).

De modo específico, as barreiras são categorizadas em: a) barreiras urbanísticas, existentes nas vias e nos espaços públicos e privados de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas, existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes, existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação, expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais, atitudes ou comportamentos que prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas, as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Desta forma, a LBI promulgou cerca de 20 políticas públicas, das quais três se referem à inclusão e acessibilidade em ambiente de ensino superior. Destacam-se "do direito da educação" (Cap.IV, Art. 27), "da tecnologia assistiva" (Cap.III, Art.74), "da ciência e da tecnologia" (Cap.IV, Art.77). Além disso, ressalta-se no Capítulo IV, (Art. 27) a essencialidade da política pública do direito de educação, ao frisar que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Todavia, apesar de implementada e vistoriadas, a lei não garante recursos de acessibilidade dentro das instituições de ensino, dificultando o exercício e, conseqüentemente, a inclusão e permanência de alunos com deficiência nas IES.

Assim, tendo em vista: 1) a necessidade de pesquisas para delimitar os problemas que desaceleram o movimento da inclusão nas universidades brasileiras (Ministério da Educação [MEC], 2013); 2) que há legislações postas que garantem a inclusão, e que; 3) a acessibilidade é um dos mecanismos que garante o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior (*Lei nº 13.146, 2015*), procedeu-se com uma revisão sistemática da literatura mediada pela seguinte pergunta: investigar o *status* de acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil.

2. METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma revisão sistemática, desenvolvida a partir da pergunta norteadora geral (PG): Qual o status de acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil? Os componentes para elaboração da pergunta de pesquisa da revisão seguiram o acrônimo PICOT, indicado para revisões sistemáticas que objetivam verificar os efeitos de uma variável independente sobre a dependente (Santos, Pimenta & Nobre, 2007). Neste caso, P (População) foram pessoas com deficiência no ensino superior, I (Intervenções) foram recursos de acessibilidade na universidade, C (Comparadores) sem comparadores, O (Desfecho) garantia da inclusão no ensino superior, e T (Tipo de estudo) foram estudos empíricos e descritivos.

Ainda, além da pergunta geral (PG), o quadro 1 descreve seis (06) perguntas estatísticas (PS) e três (03) perguntas específicas (PE). A pergunta geral aborda como os estudos abordam a acessibilidade no ensino superior. As perguntas estatísticas (PS) avaliam as fontes de publicações, frequência por tipo de deficiência, cursos envolvidos, formação dos autores, estado de origem e as publicações por ano. As perguntas específicas se referem aos tipos, barreiras e recursos de acessibilidade.

Quadro 1.
Perguntas de pesquisa

Tipo	Perguntas	Tipo	Perguntas
PG1	Qual o status de acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil?	PS5	Quais áreas de formação dos autores?
PS1	Quais características da amostra?	PS6	Qual estado de origem dos estudos?
PS2	Quantas publicações por ano?	PE1	Quais tipos de acessibilidade?
PS3	Quais cursos do ensino superior envolvidos nos estudos?	PE2	Quais barreiras de acessibilidade?
PS4	Quais níveis dos cursos?	PE3	Quais recursos de acessibilidade

2.1 Protocolo e Registro

Utilizou-se como guia de descrição da revisão as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Moher et al., 2009), mas sem submissão prévia de um protocolo. O protocolo de revisão pode ser acessado em <https://bit.ly/3svJN9s>.

2.2 Ferramentas e procedimentos de busca

As buscas foram realizadas em maio de 2021, em bancos de dados da saúde e da educação, nas bases de dados, PubMed (via *National Library of Medicine*), *PsycINFO* (APA), SciELO.ORG., *Web of Science - Social Sciences Citation Index (SSCI)*, *Scopus (Elsevier)* e Biblioteca Virtual em Saúde: BVS (BIREME), por dois (2) revisores independentes. Os descritores e respectivos operadores booleanos definidos após testes em pré-buscas foram ("Pessoa com Deficiência") OR (Deficiência) OR (Acessibilidade) AND ("Ensino Superior") OR (Universidade) em português e suas respectivas traduções em inglês e espanhol. As pesquisas usaram palavras de texto conforme descritores em ciências da saúde (DeCS). Não foram utilizados filtros que limitassem a busca.

2.3 Critérios de Elegibilidade

Em relação aos critérios de elegibilidade, foram incluídos relatos em formato de artigos ou *preprints* de pesquisas que: a) apresentassem estudos que abordassem o tema acessibilidade e pessoas com deficiência no ensino superior; b) artigos que destacaram tipos, barreiras e recursos de acessibilidade; c) entre os anos de 2012 e 2022. Foram excluídos: a) artigos de revisão e teóricos, textos de congressos e conferências, estudos de caso, relatos de experiência e comentários; b) documentos que não apresentaram os tipos, barreiras ou recursos de acessibilidade; c) que não houvesse relação com cursos do ensino superior e/ou acadêmicos; d) indisponíveis na íntegra e/ou pagos.

2.4 Seleção dos estudos

Os autores revisaram independentemente os dados extraídos por meio do *software online* de uso livre Rayyan® (Ouzzani et al., 2016) e discutiram os estudos a serem incluídos após as buscas independentes. Nos desacordos, ambos os pesquisadores revisaram os estudos para decidir pela inclusão ou exclusão.

2.5 Coleta de dados

A extração dos dados ocorreu com o auxílio do *software Excel* e tabulados independentemente pelos autores, por meio de um formulário de extração pré-especificado e padronizado, em que consta: metadados do artigo (referência completa, área de estudo dos autores, estado e ano); universidade; curso; nível do curso; tamanho

da amostra; objetivos; instrumentos; tamanho amostral; tipo de deficiência; tipo, barreiras e recursos de acessibilidade; desfecho.

2.6 Avaliação da Qualidade

Para a avaliação do risco de viés, foi utilizado o *Critical Appraisal Skills Programme* (Critical Appraisal Skills Programme, 2018), que será aplicado por três (3) dos autores. O *check-list* está acondicionado no link <https://casp-uk.net/>.

O nível de concordância foi avaliado por meio do Índice de Validade de Conteúdo (CVI) (Filgueiras et al., 2015; Yusoff, 2019), por três índices: a) I-CVI (índice de validade de conteúdo ao nível de item); b) S-CVI/Ave (índice de validade de conteúdo ao nível de escala baseado no método da média); c) S-CVI/UA (índice de validade de conteúdo ao nível de escala baseado no método de concordância universal). Os resultados foram tabulados e submetidos a procedimentos estatísticos descritivos por meio do *software Excel*.

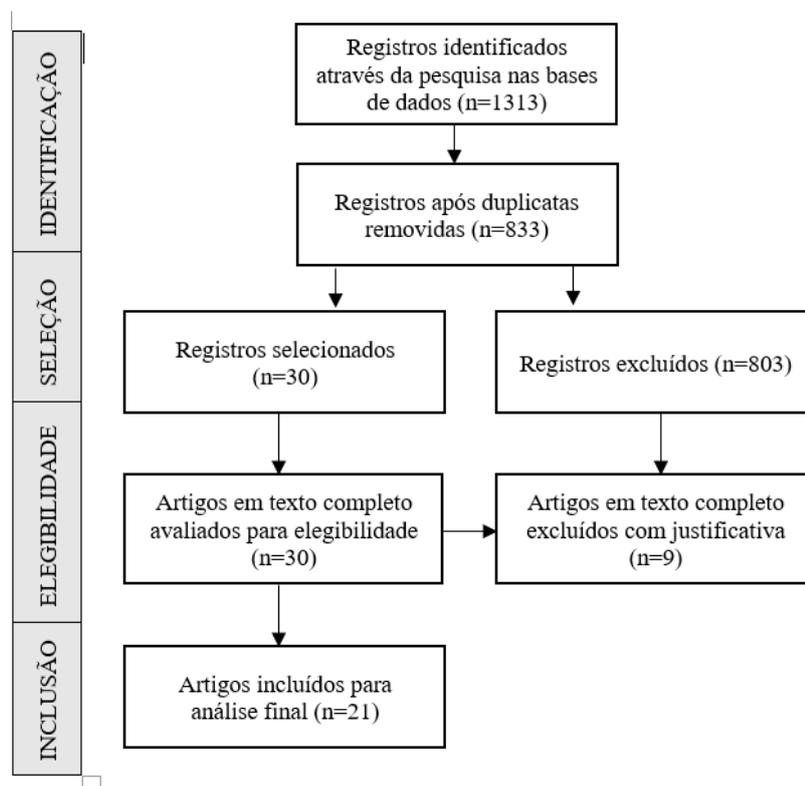
3. RESULTADOS

A seguir, serão descritos os resultados, seccionados em seleção dos estudos, características dos estudos, barreiras e recursos de acessibilidade e risco de viés.

3.1 Seleção dos Estudos

Aplicadas as estratégias de busca descritas, identificaram-se 1313 documentos. Após remoção das 480 duplicidades, resultaram em 833 textos para a leitura de títulos e resumos, e destes, 30 documentos foram elegíveis para a leitura na íntegra. Após a leitura e avaliação dos textos completos, nove (9) trabalhos foram excluídos. Dentre eles, dois (2) eram teóricos, três (3) eram duplicados, dois (2) não foram conduzidos no Brasil e (2) não apresentaram tipos, barreiras ou recursos de acessibilidade. Sendo assim, 21 trabalhos foram incluídos para a síntese e análise da presente revisão. O diagrama para representação deste processo está apresentado na Figura 1.

Figura 1.
Sistematização da revisão.



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Informações sobre os motivos de exclusão dos estudos estão disponíveis no link <https://bit.ly/3f9d4nn>, assim como, é possível consultar a tabulação geral dos estudos no link <https://bit.ly/3FjAEbD>.

3.2 Características dos estudos

Nos artigos incluídos, participaram um total amostral de 604 acadêmicos, em que 44,5% (n=269) são de acadêmicos com algum tipo de deficiência e 55,4% (n=335) sem deficiência, com uma variação de um (01) à 83 participantes. Dos acadêmicos com deficiência, 45% (n=122) com deficiência visual, 29% (n=78) com deficiência física, 16% (n=42) com deficiência auditiva, 5% (n=14) com Transtorno do Espectro Autista, 4% (n=11) com deficiência intelectual e 1% (n=2) deficiência múltipla. Os estudos foram

conduzidos com acadêmicos em nível de graduação, com 75% (n=18), especialização com 13% (n=3), mestrado 8% (n=2) e doutorado 4% (n=1).

Em relação ao curso, destaca-se o curso de Educação Física com 8% (n=3), seguido pelos cursos de Ciências Biológicas, Direito, Educação, Enfermagem, Letras-Libras, Matemática, Pedagogia e Psicologia com 5% (n=2) cada, e Língua Portuguesa, Artes, Biologia Marinha, Genética, Botânica, Dança, Educação escolar, Educação especial, Engenharia Industrial, Engenharia Mecânica, História, Humanidades, Medicina, Produção cultural, Saúde coletiva, Serviço social e Zootecnia representam 3% (n=1) cada.

Das IES, 52% (n=14) dos estudos foram conduzidos em universidades federais, seguidas por universidades estaduais com 44% (n=12) e universidades privadas com 4% (n=1). Em relação à área de estudo dos autores e coautores dos artigos, destaca-se a área de Educação com 46% (n=21), seguido por Psicologia 26% (n=12), Educação Especial, Enfermagem, Letras e Terapia e Pesquisa do Conhecimento com 4% (n=2) cada e Assistência Social, Educação Física, Letras Libras e Terapia Ocupacional com 2% (n=1) cada. A maior concentração dos estudos se destaca o estado de São Paulo com 30% (n=6) da amostra total, seguido por Goiás, Paraná e Rio Grande do Norte com 10% (n=2) cada. Outros estados como Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e Santa Catarina possuem apenas 5% (n=1).

Em relação ao ano de publicação, 2016 foi o ano de maior frequência de pesquisas sobre o tema, com 24% (n=5), seguido por 2021 com 19% (n=4), 2018 com 14% (n=3), 2019 e 2013, ambas com 10% (n=10) e 2011, 2014, 2017, 2020 e 2022 com 5% (n=1) cada.

3.3 Barreiras e recursos de acessibilidade

Dos tipos de barreiras de acessibilidade mais apontados, 52% dos artigos (n= 11) descrevem que o mais encontrado pelos acadêmicos são as barreiras arquitetônicas, estas, definidas como obstáculos construídos no meio urbano ou nos edifícios, que impedem ou dificultam a livre circulação devido à dificuldade de deslocamento (Emmel & Castro, 2003). Já as barreiras comunicacionais foram observadas em 19% (n=4) e podem ser definidas como qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (*Decreto nº 5.626*, 2004).

A LBI (*Lei nº 13.146, 2015*) define as barreiras atitudinais como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas sendo vistos em 10% (n=2) dos estudos. As barreiras pedagógicas se caracterizam em barreiras de ensino, e isso ocorre quando os educadores não elaboram atividades que incluam estudantes com deficiência (ABNT, 2015), observados em 10% (n=2) dos estudos.

Em relação aos recursos de acessibilidade, é possível observar que a Interpretação e Tradução de Libras é o recurso mais frequente (20%) e a presença desse profissional no contexto universitário (sala de aula e eventos acadêmicos) objetiva a efetivação das interações sociais entre surdos e ouvintes. O segundo recurso mais oferecido é o Apoio Psicopedagógico (18%) cuja finalidade é especificar as necessidades educacionais de cada um dos alunos a fim de que seu ensino-aprendizagem seja aproveitado de forma qualitativa e acessível. Dentre o apoio psicopedagógico, a Tecnologia Assistiva (TA) é um dos recursos que mais tem sido explorado nos últimos anos, considerado o futuro da educação inclusiva (Costa & Pereira, 2017).

Já a transcrição em Braille (13%), material adaptado para audiodescrição (13%), leitor e transcritor (8%), são menos expressivos como recursos ofertados pelo NA. Tais recursos se referem à acessibilidade instrumental, definida como a superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva). Outros recursos secundários, como programas de saúde mental (8%), orientação às coordenações (3%), orientação e mobilidade (5%), serviços clínicos (5%) e transporte acessível (3%) foram evidenciados de forma incipiente.

3.4 Risco de Viés dos estudos

A qualidade geral dos estudos incluídos obteve um I-CVI médio (índice de validade de conteúdo ao nível de item) de 0,95, considerado baixo risco de viés. A proporção de relevância (S-CVI/Ave) dos 21 artigos foi de 95% entre os três (03) juízes. Somente um estudo (4,7%) preencheu menos da metade (<0,83) dos critérios de qualidade avaliados, que representa alto risco de viés. E baixo risco de viés (>0,83) em 20 estudos (95,2%) (Filgueiras et al., 2015; Yusoff, 2019). Os escores por artigo podem ser observados no quadro 2.

Quadro 2.

Risco de viés por artigo.

N	Artigo	Viés	N	Artigo	Viés
1	Paiva et al. (2021)	0,93	12	Olivati et al. (2019)	1,00
2	Garcia et al. (2018)	1,00	13	Berberian et al. (2017)	0,90
3	Castro et al. (2014)	1,00	14	Dalla Déa et al. (2013)	0,97
4	Calheiros et al. (2016)	0,97	15	Chanini et al. (2016)	0,97
5	Silva et al. (2022)	0,93	16	Paiva et al. (2021)	0,93
6	Pereira et al. (2020)	0,87	17	Estácio et al. (2016)	0,73
7	Branco et al. (2019)	1,00	18	Diniz et al. (2021)	1,00
8	Guerreiro et al. (2014)	1,00	19	Tondin et al. (2016)	1,00
9	Branco et al. (2016)	1,00	20	Almeida et al. (2018)	0,90
10	Faro et al. (2013)	0,87	21	Guimarães et al. (2021)	0,97
11	Santos et al. (2020)	0,93	-	I-CVI médio	0,95

4. DISCUSSÃO

O estudo revelou que acadêmicos com deficiência visual, auditiva e físicas são os mais presentes no ensino superior, fato que condiz com o percurso histórico da deficiência no Brasil, já que no século XIX, apenas a deficiência visual e a auditiva eram reconhecidas pelo Estado e a deficiência física começou a alcançar direitos no século XX, em decorrência dos conflitos militares, detendo uma maior trajetória em políticas públicas. (Lanna Júnior, 2010). Ainda, no que se refere ao percurso histórico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse é considerado recente, visto que o TEA foi classificado como deficiência a partir da promulgação da Lei nº 12.764 de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (*Lei nº 12.764, 2012*). Após a publicação desta normativa, a pessoa com TEA passou a ter garantia e condições de acesso aos serviços de saúde, trabalho e educação.

A maioria dos estudos (52%) foram conduzidos em universidades federais, seguidas por universidades estaduais (44%) e universidades privadas (4%). Tais dados são congruentes com Glat e Pletsch (2017), quando afirmam que a efetivação de ações afirmativas é influenciada pelo nível de envolvimento da universidade com a sociedade em geral. A universidade, em especial a pública, deve assumir a responsabilidade social, produzindo conhecimentos para o debate crítico sobre as políticas educacionais, tanto nos

cursos de formação como nas práticas acadêmicas, para atender todos os segmentos populacionais.

Acerca dos estados em que os estudos foram conduzidos, se evidenciou grande dispersão territorial, de modo que essa dispersão entre diferentes regiões do Brasil, seja uma resposta das instituições às políticas de inclusão, com vistas ao suporte educacional e social para essa demanda, tendo em vista as obrigatoriedades das IES na promoção de ações que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e se estruturando com base nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (*Decreto nº 7.234, 2010*).

Acerca das barreiras de acessibilidade, apesar da legislação vigente, as barreiras arquitetônicas ainda são comuns nos prédios, espaços e logradouros públicos, como escadas íngremes, ausência de corrimão, portas estreitas, estabelecimentos com degraus para acesso e pisos escorregadios (Portugal, Pinho & Barbosa, 2020). Ainda, segundo Linden, Dong e Heylighen (2016), a concepção de ambientes inclusivos visa planejar e construir ambientes para múltiplos usuários, como pessoas com deficiência, idosos, grávidas, dentre outros, conceito em que as IES devem considerar.

Para Ciantelli e Leite (2016), no que se diz a respeito da barreira comunicacional, é necessário criar condições para a utilização de equipamentos e meios de comunicação acessíveis que possibilitem a apropriação dos conteúdos dos materiais didáticos e permitam a circulação das informações no contexto universitário, de forma que favoreça o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Para a construção de uma sociedade inclusiva e uma IES inclusiva, a redução de barreiras atitudinais é essencial, já que estas alimentam preconceitos e ideologias que não possibilitam reconhecer e acreditar no potencial de indivíduos e alunos com deficiência, levando assim à falta de reflexões e metodologias que proporcionem recursos didáticos eficientes para o processo educacional de alunos com características particulares de aprendizagem. (Ribeiro et al., 2016).

Outro aspecto importante em relação à universidade são as barreiras pedagógicas, que devem ser implementadas, segundo Castro e Almeida (2015), a partir da ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula.

Por outro lado, a Interpretação e Tradução de Libras é o recurso mais frequente e esse dado se relaciona aos fatores histórico-sociais, pois no século XIX, apenas a deficiência visual e a auditiva eram reconhecidas, de modo que seu percurso na implementação de políticas é longo (Lanna Júnior, 2010). A presença desse profissional em sala de aula é requisito mínimo de acessibilidade garantido pela Portaria nº 3.284 de 2003 (MEC, 2003). Outro fator que pode explicar essa alta frequência é que a deficiência auditiva, segundo o IBGE, representa 1,1% da população brasileira, sendo a segunda maior deficiência no País.

Acerca dos apoios psicopedagógicos, a TA enquanto produtos, metodologias, práticas, dentre outros, que objetivem promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (*Lei nº 13.146, 2015*), vêm apresentando avanços acelerados nos últimos tempos. Esses avanços têm proporcionado mudanças sociais significativas, tanto pela nova consciência e os novos paradigmas que emergem na sociedade humana nos dias de hoje, quanto pelos próprios avanços da ciência e das tecnologias em geral (Mendonça, 2020).

Por fim, as IES necessitam direcionar seus esforços à acessibilidade instrumental e social, que, apesar dos avanços, não são promovidas devidamente (Ciantelli & Leite, 2016). Estes recursos são demonstrados em estudos como notáveis e significativos para o êxito e permanência acadêmica do aluno com deficiência, como observados por Widman e Lopez-Reyna (2020) e Accardo et al. (2019), que colocam os apoios da esfera social e instrumental como os principais suportes especializados. Também apontam estes apoios como relevantes na formação acadêmica desse estudante, focando a orientação/aconselhamento vocacional de carreira como destaque para contribuir na possibilidade de pós-graduação em alunos com deficiência.

Nesse íterim, por mais que os recursos de acessibilidade estejam listados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Guimarães, Borges e Van Petten (2021) citam que a justificativa dessa escassez se dá pelo baixo investimento do país na educação. Ademais, a lenta consolidação das políticas de inclusão atrasa o processo, dificultando a inclusão nas IES. Outro fato a se destacar são os déficits informacionais sobre políticas públicas que garantem a acessibilidade. Tal desconhecimento dificulta ainda mais a resolução de problemas relacionados à inclusão (Guimarães, Borges & Van Petten, 2021).

5. CONCLUSÃO

A inclusão do aluno com deficiência no ensino superior é recente e as IES necessitam desenvolver estratégias, cada vez mais, de promoção à participação do aluno em sala de aula, como vistas a garantir a sua permanência no curso e conclusão do curso. Apesar da ascensão das políticas públicas de inclusão nas IES, ainda há falhas importantes na efetivação dessas ações devido à existência de preconceitos e paradigmas que ainda existem em meios acadêmicos (Garcia, Bacarin & Leonardo, 2018).

A pesquisa de Castro e Almeida (2014) constata haver uma discrepância entre a realidade vivenciada no contexto acadêmico e as determinações estabelecidas pelas leis brasileiras que visam a inclusão, principalmente, quando os alunos citam as barreiras ainda encontradas no ensino superior, demonstrando a carência de investimentos em ações, materiais adequados, qualificação docente, adequação arquitetônica, e, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas. Logo, mais estudos são necessários, com objetivos de promover alinhamentos e efetivar ações efetivas na promoção de recursos de acessibilidade para a participação e inclusão do aluno com deficiência na universidade.

REFERÊNCIAS

- Accardo, A. L., Kunder, S. J., & Woodruff, J. (2019). Accommodations and support services preferred by college students with autism spectrum disorder. *Autism: the international journal of research and practice*, 23(3), 574-583. <http://bit.ly/3EM9fhY>
- Almeida, J. G. A., & Ferreira, E. L. (2018). Sentidos da inclusão de alunos com deficiências na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Psicologia Escolar da Educação*, 22, 67-75, <https://bit.ly/3R2FvBE>
- Associação Brasileira de Normas Técnicas. (2015). *NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. <https://bit.ly/3OFPPxG>
- Berberian, A. (2017). Inclusão de alunos com deficiência em uma Universidade particular de Curitiba. *Distúrbios da Comunicação*, 29(4). <https://bit.ly/3ynNMsi>
- Branco, A. P. S. C., & Almeida, M. A. (2019). Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 24(1), 45-67. <https://bit.ly/3u5COVZ>
- Branco, A. P. S. C., & Leite, L. P. (2016). Condições de acessibilidade na pós-graduação: um estudo com estudantes de universidade pública. *Psicologia da Educação*, 43, 35-45. <https://bit.ly/3ym44SI>

- Calheiros, D. S. F., & Frederico N. L. (2016). A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21(2), 523-540. <https://bit.ly/3yob9SH>
- Castro, S. F. A. M. A. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 179-194. <https://bit.ly/3yoIqxd>
- Chanini, T. H. C. (2016). Inclusão de alunos com deficiência na educação superior. *Brazilian Journal of Development*, 16. <http://bit.ly/3TZta1c>
- Ciantelli, A., & Leite, L. (2016). Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3). <http://bit.ly/3UQInmu>
- Costa, A., & Pereira, G. (2017). Tecnologia Educacional na Educação Inclusiva. 22º *Seminário Educação, Tecnologia e Sociedade*, 6(1). <http://bit.ly/3EPASqn>
- Critical Appraisal Skills Programme. (2018). *Qualitative Studies Checklist*. <https://casp-uk.net/>
- Dalla Déa, A. (2013). Inclusão de pessoas com deficiência nos projetos de extensão de práticas corporais da universidade federal de Goiás. *Pensar a Prática*, 16(4). <https://bit.ly/3NraWm6>
- De Marco, M. A. (2007). A face humana da medicina: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial. (2a ed.). *Casa do Psicólogo*. <https://bit.ly/3QZIA5h>
- De Marco, M. A., Citero, V. A. & Nogueira-Martins, L. A. (2007). Revisando conceitos: o papel da psiquiatria moderna no hospital geral e na atenção primária. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 29(188). <https://bit.ly/3QZIA5h>
- Decreto nº 5.626, de 2 de dezembro de 2004. (2004). *Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - LIBRAS*. <http://bit.ly/3USVoMz>
- Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. (2009). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. <http://bit.ly/3Vc8owm>
- Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. (2010). *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*. <https://bit.ly/3fxnkAP>
- Diniz, E. P. S., & Silva, A. M. (2021). Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://bit.ly/3njQ4lZ>
- Emmel, M. L. G., & Castro, C. B. (2003). Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCar. In MARQUEZINI, M. C. (Org.). *Educação Física*,

atividades lúdicas e XIX Jornada de Extensão acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. UEL. 177-183.

- Emmel, M. L. G., Gomes, G., & Bauab, J. P. (2010). Universidade com Acessibilidade: Eliminando Barreiras e Promovendo a Inclusão em uma Universidade Pública Brasileira. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, 14(1), 7-20. <https://bityli.com/KWqRlz>
- Estácio, M. A. F., & Almeida, D. A. R. (2016). Pessoas com Deficiência no ensino superior *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 836-840. <https://bit.ly/3xYap5t>
- Faro, A. C. M., & Gusmai, L. F. (2013). Educação inclusiva em enfermagem: análise das necessidades de estudantes. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 47(1), 229-234. <https://bit.ly/3Oszign>
- Filgueiras, A., Galvão, B. O., Pires, P. Fioravanti-Bastos, A. C., Hora, G. P. R., Santana, C. M. T., & Landeira-Fernandez, J. (2015). Tradução e adaptação semântica do Questionário de Controle Atencional para o Contexto Brasileiro. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 173-185. <https://bit.ly/3NAjeYO>
- Fogaça, V. H. B., & Klazura, M. A. (2021). Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. *Emancipação*, 21. <https://bit.ly/3Ag1grp>
- Garcia, R. A. B., Bacarin, A. P. S., & Leonardo, N.S. T. (2018). Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 33-40. <http://bit.ly/3UVFC3q>
- Glat, R., & Pletsch, M. (2017). O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345-356. <http://bit.ly/3GyOQht>
- Guerreiro, E. M. B. R., Almeida, M. A. S., & Filho, J. H. (2014). Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(1), 31-60. <https://bit.ly/3yodnS3>
- Guimarães, M. C. A., Borges, A. A. P., & Petten, A. M. V. N. (2021). Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://bit.ly/3A5GkUb>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas*. INEP. <https://bit.ly/3RIrgIn>
- Lanna Júnior, M. C. M. (2010). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. *Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*, 2010. Recuperado de: <http://bit.ly/3tKmU2O>
- Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. <http://bit.ly/3tPgP4Y>

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. <https://bit.ly/2C5stli>
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). *Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. [L12764](https://bit.ly/L12764).
- Linden, V. V., Dong H., & Heylighen, A. (2016). From Accessibility to Experience: Opportunities for Inclusive Design In Architectural Practice. *Nordic Journal of Architectural Research*, 28. <http://bit.ly/3EPRPB3>
- Melo F. R. L., & Araújo, R. R. (2018). Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22. <http://bit.ly/3VfegVH>
- Mendonça, A. (2020). A Educação Inclusiva e as Novas Tecnologias. *VII Congresso Nacional da Educação*. Recuperado de: <http://bit.ly/3Xk8BiU>
- Ministério da Educação. (2003). *Portaria Federal nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. MEC. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>
- Ministério da Educação. (2013). *Documento orientador Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior*. MEC. <http://bit.ly/3XhGjWi>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7). <https://bit.ly/3Ase63D>
- 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. <https://bit.ly/3Nuoc9s>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowickz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan-a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1). <https://bit.ly/2TCCBKT>
- Paiva, G. O. S., & Melo, F. R. L.V. (2021). Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://bit.ly/3OD9dLC>
- Peiter, C. C., Santos, J. L. G., Lanzoni, G. M. M., Mello, A. L. S. F., Costa, M. F. B. N. A., & Andrade, S. R. (2019). Conhecimento sobre redes de atenção à saúde. *Escola Anna Nery*, 23(1), 1-10. <https://bit.ly/3Ak0nhE>
- Pereira, J. A. & Saraiva, J. M. (2017). Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. *Ser Social*, 19(40), 168-185. <https://bit.ly/3ONNtMW>

- Pereira, R. R. (2020). Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(3), 387-402. <https://bit.ly/3y1Kp9n>
- Portugal, A. C. M., Pinho, B. B. A., & Barbosa, B. B. (2020). Acessibilidade: Barreiras Arquitetônicas e Urbanísticas e o Desenvolvimento de Ambientes Acessíveis. *Revista Teccen*, 13(2), 12-17. <http://bit.ly/3EoerHr>
- Ribeiro, E. N., Simões, J. L., & Paiva, F. S. (2017). Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. *Olhares: Revista do Departamento de Educação Da Unifesp*, 5(2), 210–226. <http://bit.ly/3TVgWGM>
- Rosa, S. M. (2007). A justiça divina e o mito da deficiência física. *Estudos*, 34(2), 9-19. <https://bit.ly/3ywqwIQ>
- Santos, C. M. C., Pimenta, C. A. M., & Nobre, M. R. C. (2007). A Estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 15(3), 08-11. <https://bit.ly/2V85ZZP>
- Santos, R. C., Mesquita B. A. M. R., Favoretto, C. C. R., Evangelista, K. C. M., & Dalla Déa, V. P. B. (2020). Ensino inclusivo em um curso de Educação Física: análise das adaptações pedagógicas para o estudante cego na educação superior. *Pensar a Prática*, Goiânia, 23. <https://bit.ly/3HU5Cq9>
- Silva, J., & Pimentel, A. (2022). A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28. <https://bit.ly/39U8IDA>
- Tondin, C. F., Nardon, D. N., & Pieczkowsk, T. M. Z. (2016). Relações interpessoais e recursos de adaptação para acadêmicos com deficiência na universidade. *Psicologia da educação*, 43, 23-33. <https://bit.ly/3Oxs3Eg>
- Verdi, M. I. M., Da Ros, M., Cutolo, L., & De Souza, T. T. (2013). Saúde e sociedade. *UNASUS UFSC*. <https://bit.ly/3bFZdmd>
- Vianna, L. C. (2011). Processo saúde-doença. *UNASUS UNIFESC*, 2011. <http://bit.ly/3tNtHIV>
- Widman, C. J., & Lopez-Reyna, N. (2020). Supports for Postsecondary Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(9), 3166-3178. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264035>
- Yussof, M. S. B. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. *Resource*, 11(2), 49-54. <https://bit.ly/3pivpRq>