REPOD
ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

Conhecimentos e práticas pedagógicas de docentes de uma universidade do nordeste brasileiro sobre aspectos de acessibilidade e inclusão

Knowledge and pedagogical practices of professors at a university in northeastern Brazil regarding aspects of accessibility and inclusion

Conocimientos y prácticas pedagógicas de profesores de una universidad del nordeste de Brasil sobre aspectos de accesibilidad e inclusión

Rebeka Gabrielly Pereira Soares[1]
Universidade Federal do Maranhão

Paola Trindade Garcia[2]
Universidade Federal do Maranhão

Larissa Di Leo Nogueira Costa[3]
Universidade Federal do Maranhão

Resumo: A ampliação do acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior tem evidenciado desafios persistentes relacionados à acessibilidade e à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas nas universidades. Este estudo teve como objetivo analisar os saberes e as práticas pedagógicas de docentes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no que se refere à acessibilidade e à inclusão educacional. Trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa, de caráter exploratório-descritivo, realizada com 52 docentes de diferentes centros acadêmicos, por meio da aplicação de questionário estruturado. Os resultados demonstraram que 69,2% dos docentes afirmaram compreender as políticas educacionais inclusivas, entretanto 75,0% consideraram que sua implementação institucional necessita de aprimoramentos. Observou-se baixa adesão às ações de formação continuada, uma vez que apenas 9,6% dos participantes relataram participação regular em capacitações, enquanto 38,5% nunca participaram, apesar de reconhecerem a existência dessas ações. No que se refere às práticas pedagógicas, 48,1% dos docentes realizam adaptações apenas de forma ocasional, e 30,8% desconhecem ou não utilizam tecnologias assistivas. Entre os principais desafios apontados destacam-se a falta de capacitação (44,2%), a insuficiência de recursos pedagógicos inclusivos (42,3%) e a inadequação da infraestrutura institucional (40,4%). Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva no ensino superior demanda o fortalecimento das políticas institucionais, a ampliação da formação continuada docente e a integração de ações pedagógicas, estruturais e de apoio especializado, visando à permanência e à aprendizagem dos estudantes com deficiência.
Palavras-chave: Educação inclusiva; Saberes docentes; Pessoas com deficiência.

[1]Graduanda em Enfermagem. Universidade Federal do Maranhão, (UFMA), São Luís, Maranhão, (MA), Brasil. E-mail: rebekasoaresdi@gmail.com; Lattes: http://lattes.cnpq.br/2140013185323117; ORCID: https://orcid.org/0009-0009-7365-7920.
[2] Doutora em Saúde Coletiva. Universidade Federal do Maranhão, (UFMA), São Luís, Maranhão, (MA), Brasil. E-mail: paola.garcia@ufma.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/8513290455922124; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9105-4458.
[3] Doutora em Ciências da Saúde. Universidade Federal do Maranhão, (UFMA), São Luís, Maranhão, (MA), Brasil. E-mail: nogueira.larissa@ufma.br; Lattes: http://lattes.cnpq.br/4402366485018575; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3206-612X.

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

Abstract: The expansion of access for students with disabilities to higher education has highlighted persistent challenges related to accessibility and the consolidation of inclusive pedagogical practices within universities. This study aimed to analyze the knowledge and pedagogical practices of faculty members at the Federal University of Maranhão (UFMA) regarding accessibility and educational inclusion. This is a quantitative, exploratory-descriptive study conducted with 52 professors from different academic centers, using a structured questionnaire. The results showed that 69.2% of the participants reported understanding inclusive educational policies; however, 75.0% considered that their institutional implementation requires improvement. Low adherence to continuing education initiatives was observed, as only 9.6% of respondents reported regular participation in training activities, while 38.5% had never participated, despite acknowledging their existence. Regarding pedagogical practices, 48.1% of faculty members reported making adaptations only occasionally, and 30.8% were unaware of or did not use assistive technologies. The main challenges identified were lack of training (44.2%), insufficient inclusive pedagogical resources (42.3%), and inadequate institutional infrastructure (40.4%). It is concluded that the effective implementation of inclusive education in higher education requires strengthening institutional policies, expanding continuing faculty education, and integrating pedagogical, structural, and specialized support actions to promote the retention and learning of students with disabilities.
Keywords*:* Inclusive Education; Teacher Knowledge; Persons with Disabilities.

Resumen: La ampliación del acceso de estudiantes con discapacidad a la educación superior ha puesto de manifiesto desafíos persistentes relacionados con la accesibilidad y la consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas en las universidades. Este estudio tuvo como objetivo analizar los saberes y las prácticas pedagógicas del profesorado de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA) en lo que respecta a la accesibilidad y la inclusión educativa. Se trata de una investigación cuantitativa, de carácter exploratorio-descriptivo, realizada con 52 docentes de distintos centros académicos, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado. Los resultados evidenciaron que el 69,2% de los docentes afirmó comprender las políticas educativas inclusivas; sin embargo, el 75,0% consideró que su implementación institucional requiere mejoras. Se observó una baja adhesión a las acciones de formación continua, ya que solo el 9,6% de los participantes informó participar regularmente en capacitaciones, mientras que el 38,5% nunca participó, a pesar de reconocer la existencia de dichas acciones. En cuanto a las prácticas pedagógicas, el 48,1% de los docentes realiza adaptaciones solo de manera ocasional y el 30,8% desconoce o no utiliza tecnologías de apoyo. Entre los principales desafíos señalados se destacan la falta de capacitación (44,2%), la insuficiencia de recursos pedagógicos inclusivos (42,3%) y la inadecuación de la infraestructura institucional (40,4%). Se concluye que la efectivización de la educación inclusiva en la educación superior exige el fortalecimiento de las políticas institucionales, la ampliación de la formación continua del profesorado y la integración de acciones pedagógicas, estructurales y de apoyo especializado, con el fin de favorecer la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.
Palabras clave: Educación inclusiva; Saberes docentes; Personas con discapacidad.

Recebido em: 18 de junho de 2026.
Aceito em: 04 de setembro de 2026.

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

Introdução

A acessibilidade e a inclusão no ensino superior constituem princípios fundamentais para a garantia do direito à educação em condições de equidade, considerando a diversidade e as diferentes formas de aprendizagem presentes no ambiente acadêmico. A acessibilidade configura-se como elemento estruturante desse processo, referindo-se a um conjunto de dimensões que visam eliminar barreiras físicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais (Cantorani et al., 2020). A inclusão, por sua vez, compreende a criação de condições para que pessoas com deficiência participem de forma plena e em igualdade de condições nos espaços sociais, livres de práticas discriminatórias (Cantorani et al., 2020). Assim, pode definir-se pessoa com deficiência a partir do seguinte trecho do Decreto nº 6.949/09 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009):

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Sob essa ótica, a deficiência é compreendida como condição inerente à diversidade humana, ressalta-se, que as normativas atuais estabelecem como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2016; Brasil, 2025). No Brasil, a acessibilidade e a inclusão educacional no ensino superior passaram por importantes transformações, rompendo com paradigmas que segregavam as Pessoas com Deficiência (PCD) de uma educação igualitária e participativa. E nesse contexto, a educação inclusiva emerge dos marcos legais e históricos da política educacional brasileira, orientando as instituições quanto ao ingresso, formação e permanência dos estudantes (Pereira et al., 2020). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, em 2023, 92.756 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estavam matriculadas no ensino superior, representando crescimento de 17,03% em relação a 2022 (Brasil, 2023).

Apesar desses avanços, a implementação efetiva das diretrizes ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à acessibilidade metodológica, diretamente relacionada às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do ensino. Esse eixo envolve a adaptação de metodologias, estratégias de ensino, processos avaliativos e o uso de

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

recursos pedagógicos e Tecnologias Assistivas (TAs), de modo a eliminar barreiras que comprometam a participação e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2016). Conforme o "Documento Orientador das Comissões de Avaliação *In Loco* para Instituições de Educação Superior com Enfoque em Acessibilidade", a acessibilidade metodológica caracteriza-se pela ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo, estando diretamente relacionada à concepção docente sobre conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional (Brasil, 2016). Nesse ínterim, o professor é a figura do agente formador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, atuando não apenas na transmissão de conteúdos, mas na formação crítica e reflexiva dos estudantes, onde também contribui para a formação de futuros docentes (Vargas et al., 2021). No tocante, é fundamental levantar reflexões acerca das práticas pedagógicas inclusivas que devem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem do alunado. Estudos como o de Holanda (2023) apontam que ainda há um número reduzido de formações docentes que abordem, de maneira aprofundada, metodologias pedagógicas inclusivas, limitando-se, muitas vezes, a aspectos teóricos ou legais.

No que permeia as TAs, elas configuram-se como recursos, estratégias e serviços que visam ampliar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência, promovendo autonomia e participação nos contextos educacionais, como leitores de tela, ampliadores de imagem, teclados adaptados, legendas e audiodescrição (Silva et al., 2021). Entretanto, a ausência de capacitação docente, aliada à falta de infraestrutura, ainda se apresenta como barreira para a efetiva utilização desses recursos (Galasso; Poloni, 2025).

Portanto, torna-se imprescindível discutir os desafios enfrentados pelos professores no seu cotidiano acadêmico, bem como as lacunas na formação docente que dificultam a construção de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. Dessa forma, o objetivo desse estudo visa analisar os saberes e as práticas pedagógicas de docentes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no contexto da acessibilidade e inclusão, partindo da seguinte pergunta de pesquisa: Quais saberes e práticas dos docentes sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior? A partir deste estudo, espera-se identificar as percepções dos docentes e mapear os desafios que emergem na implementação de práticas inclusivas.

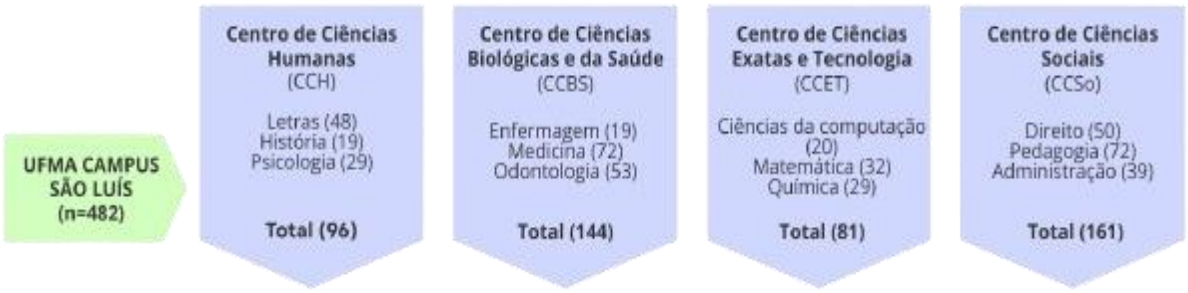
Métodos

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza quantitativa, de caráter exploratório-descritivo. A seleção dos participantes para envio do questionário, objetivou garantir a representatividade dos quatro centros acadêmicos do campus sede da instituição,

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

contemplando cursos com maiores índices de matrículas presenciais à nível nacional, conforme dados do último censo do INEP (INEP, 2023). Considera-se que os cursos com maior número de estudantes concentram, proporcionalmente, maior potencial de matrículas de alunos com deficiência, o que demanda práticas pedagógicas inclusivas mais frequentes e consolidadas no cotidiano acadêmico. Para tanto, realizou-se o levantamento dos docentes vinculados aos respectivos cursos, a partir das informações disponíveis no sistema da universidade, totalizando 482 docentes selecionados. Para melhor compreensão do processo de seleção, a Figura 1 apresenta mais detalhes.

Figura 1 - Detalhamento da seleção dos docentes participantes.



Fonte: Soares (2025).

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário eletrônico via *Google Forms*. O envio ocorreu entre os meses de março e junho de 2025, por meio do e-mail institucional, obteve-se retorno de 52 docentes. Ressalta-se que a pesquisa inicialmente previa a realização de cálculo amostral, entretanto, dificuldades de acesso e adesão dos participantes limitaram a amostra final a 52 docentes. Ainda assim, o quantitativo obtido mostrou-se suficiente para evidenciar aspectos relevantes da realidade institucional analisada.

O questionário estruturou-se em cinco blocos temáticos: perfil acadêmico do participante, conhecimento sobre políticas inclusivas, formação acadêmica e educação continuada, experiência e reflexões, práticas pedagógicas e desafios e sugestões.

Os dados foram analisados por meio de procedimentos quantitativos descritivos, com organização sistemática das respostas e posterior tabulação em planilhas do *Microsoft Excel* para extração das frequências absolutas e relativas.

A pesquisa atendeu a todos os critérios éticos estabelecidos pela Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, estando aprovada sob o

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n°81235324.6.0000.5087, conforme parecer n° 7.174.170.

Perfil do participante

A pesquisa contou com a participação de 52 docentes. Os dados obtidos indicam que a maior concentração de respondentes pertenceu ao curso de Odontologia (25%), seguido por Pedagogia (11,5%), Administração (9,62%) e Medicina (9,62%). Quanto ao tempo de docência, 69,2% dos participantes atuam há mais de dez anos, o que indica ampla experiência acadêmica e forte vínculo com a universidade. No que se refere à da titulação acadêmica, 82,7% dos docentes possuem doutorado, 13,5% mestrado e 3,8% especialização.

Conhecimento de políticas inclusivas

Na perspectiva docente acerca do conhecimento de políticas educacionais inclusivas, observa-se que 69,2% dos docentes afirmam compreender o significado do termo "acessibilidade e inclusão educacional", enquanto 30,8% referem possuir apenas uma noção básica. Embora não se identifique desconhecimento absoluto sobre a temática, evidencia-se a necessidade de maior aprofundamento e ampliação de discussões sobre políticas inclusivas no âmbito institucional, indicando que o conhecimento existente ainda se mostra relativamente insuficiente. A Tabela 1 destaca esses e outros achados relacionados ao conhecimento de políticas inclusivas.

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

Tabela 1 - Conhecimento de políticas inclusivas.

Você compreende o significado dos termos Acessibilidade e Inclusão Educacional?		
Resposta	n	f(%)
Sim, plenamente	36	69,2
Tenho uma noção básica	16	30,8
Não compreendo	-	-
Desconheço os termos	-	-
Total	52	100
Você percebe a presença de Políticas Nacionais e/ou Institucionais de inclusão e acessibilidade implementadas na UFMA?		
Resposta	n	f(%)
Sim, mas precisam de melhorias	39	75
Não percebo essas políticas na prática	9	17,3
Sim, estão bem implementadas	3	5,8
Desconheço quaisquer políticas dessa temática	1	1,9
Total	52	100
Você conhece ou já teve acesso a materiais orientativos, guias ou outros recursos sobre acessibilidade e inclusão, que possam orientar suas práticas pedagógicas.		
Resposta	n	f(%)
Não conheço nenhum material orientativo na temática	25	48,1
Sim, mas não utilizo com frequência	22	42,3
Sim, utilizo frequentemente	5	9,6
Total	52	100

Fonte: Soares (2025).

É de suma importância que o professor formador, conforme destacado por Vargas et al. (2021), esteja munido de conhecimentos sobre as políticas educacionais inclusivas, uma vez que esses saberes subsidiam a construção de práticas pedagógicas que ampliam a capacidade de planejar estratégias didáticas que considerem as especificidades de seus estudantes, contribuindo, assim, para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à percepção da implementação de políticas inclusivas na instituição, 75% dos docentes afirmaram percebê-las, mas entendiam que precisavam de melhorias, enquanto 17,3% não percebiam efetivamente essas políticas no cotidiano acadêmico. Esses dados sugerem que as políticas inclusivas podem estar semi-implementadas na instituição ou pouco divulgadas entre corpo docente. Outra hipótese a ser considerada refere-se a falta de interesse ou engajamento dos docentes em relação à temática.

Observou-se, ainda, que 48,1% desconheciam a existência de materiais orientativos que poderiam subsidiar suas práticas pedagógicas, fato que compromete a qualidade da condução pedagógica junto aos estudantes com deficiência. Tal cenário é evidenciado no relato de um dos docentes:

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

> "O maior desafio que enfrento é a condução pedagógica com alunos com deficiência. Muito embora existam reuniões de alinhamento com a equipe de acessibilidade no início do período, sinto necessidade de um acompanhamento mais próximo durante o percurso do período letivo. Por vezes não sabemos como conduzir determinadas situações e entendo que cada aluno tem sua necessidade específica, que as orientações não podem ser generalizadas. Além disso, sinto necessidade de capacitações."

Embora 42,3% dos docentes indiquem conhecer materiais orientativos, estes relatam não os utilizar com frequência, o que suscita questionamentos relevantes: essa subutilização estaria relacionada à insuficiência de recursos estruturais, aos baixos índices de alunos com deficiência matriculados, à ausência de formação adequada ou à desmotivação na aplicação desses recursos? Independentemente dos fatores envolvidos, é importante destacar que materiais e guias orientativos desempenham papel central no apoio ao docente, como aponta Holanda (2023), ao oferecerem subsídios para a implementação de estratégias metodológicas e didáticas que favoreçam a qualidade de ensino inclusivo.

Nesse sentido, o "*Guia de Acessibilidade Orientações Básicas*" (Silva et al., 2021) configura-se como um instrumento institucional estratégico destinado à comunidade acadêmica, ao sistematizar orientações práticas voltadas à promoção e ao fortalecimento da acessibilidade e inclusão dentro da universidade. O documento apresenta, ainda, um capítulo específico direcionado aos docentes, no qual são elencadas diretrizes que orientam a construção de práticas pedagógicas inclusivas, considerando os tipos de deficiência e as necessidades educacionais dos estudantes.

Formação acadêmica e educação continuada

Em relação às capacitações promovidas pela universidade, constata-se que apenas 9,6% dos docentes participam de forma regular. Entretanto, uma parcela expressiva (38,5%) indica que a instituição promove capacitações na temática, embora nunca tenha participado. Por outro lado, 28,8% dos docentes apontam que a universidade não oferta capacitações nesse eixo. Esses dados encontram-se apresentados na Tabela 2.

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

Tabela 2 - Formação acadêmica e Educação continuada.

Sendo docente da UFMA, você recebe ou já recebeu, capacitações (minicursos, oficinas, palestras ou cursos,etc.) na temática sobre práticas pedagógicas inclusivas, investidas por parte desta universidade?		
Resposta	n	f (%)
Sim, a universidade oferece capacitações, mas nunca participei	20	38,5
Não, a universidade não oferece capacitações na temática	15	28,8
Sim, a universidade oferece capacitações, mas eu participo apenas esporadicamente	7	13,5
Sim, participei de capacitações, oferecidas regularmente pela universidade	5	9,6
Sim, participei de capacitações, oferecidas de forma esporádica pela universidade	5	9,6
Total	52	100
Você já buscou capacitação/educação continuada na temática da acessibilidade e inclusão?		
Resposta	n	f (%)
Sim, por iniciativa própria	24	46,2
Não, nunca tive oportunidade	23	44,2
Não, não sinto necessidade	3	5,8
Total	52	100

Fonte: Soares (2025).

A partir desses dados, o estudo permitiu identificar a existência de subgrupos de docentes inseridos em cenários multifacetados, os quais se configuram como potenciais geradores do principal entrave identificado. Diante desse contexto, observa-se que, embora a universidade oferte capacitações na temática, não há adesão satisfatória por parte dos docentes, conforme evidenciado no relato a seguir:

> "Em minha opinião, as minhas maiores dificuldades são a falta de tempo para dedicar ao estudo das metodologias, além de problemas de infraestrutura na universidade."

Sabe-se que a educação continuada constitui um dos pilares fundamentais para a qualificação profissional e o aprimoramento das práticas pedagógicas. No âmbito da educação inclusiva, ela representa uma estratégia essencial para a efetivação de práticas inclusivas e o cumprimento de suas normativas, conforme ressaltam Teixeira et al. (2021). Sua ausência, consequentemente, promove lacunas assistenciais e impacta diretamente a formação e a experiência dos discentes em suas especificidades.

Por outro lado, identificou-se um contingente de docentes que desconhece a oferta de capacitações promovidas pela instituição, bem como aqueles que nunca tiveram a oportunidade de participar, conforme apontado por 44,2% dos respondentes. Tal situação é evidenciada nos seguintes relatos:

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

> "A UFMA dispõe de meios assistivos, contudo estes são pouco conhecidos, pouco difundidos e não há capacitações 'obrigatórias' para docentes e técnicos que atuam no apoio a pessoas com deficiência. Ressalto que diversos docentes e TAEs também apresentam necessidades específicas; entretanto, as políticas que deveriam ser universais acabam por excluí-los, tornando-os invisíveis aos problemas existentes."

> "Que as atividades sejam mais divulgadas."

> "Sinto falta de maior articulação entre a equipe técnica responsável pela acessibilidade e os docentes."

A baixa adesão às capacitações, evidenciada por esses dados, revela que o desafio não se restringe à oferta institucional, mas envolve também a dificuldade de engajamento docente em processos formativos voltados à educação inclusiva. Fatores como sobrecarga de trabalho, limitações de tempo, fragilidades estruturais e falhas na comunicação institucional emergem como elementos que contribuem para esse distanciamento, comprometendo a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano acadêmico. Esse cenário reforça a existência de um descompasso entre as políticas institucionais de formação continuada e a efetiva participação do corpo docente, impactando diretamente a qualidade do ensino ofertado aos estudantes com deficiência.

Essa realidade dialoga com o que destacam Sousa et al. (2021), ao afirmarem que, embora a formação continuada seja legalmente assegurada, a construção de uma postura docente inclusiva exige empenho ativo do professor na busca por atualização profissional, para além das capacitações ofertadas pela instituição. Segundo as autoras, a formação continuada possibilita aos docentes refletirem sobre suas experiências pedagógicas, ressignificarem suas práticas e construírem concepções alinhadas à realidade da educação especial na perspectiva inclusiva, considerando as necessidades de aprendizagem de estudantes com e sem necessidades educacionais específicas.

Ademais, ao analisar a comunicação entre estudantes com deficiência auditiva e docentes, verificou-se que 75,0% dos participantes declararam não possuir conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto 23,1% afirmaram conhecer apenas algumas sentenças de forma superficial. Capelli et al. (2020) destacam que é fundamental que o corpo docente detenha, ao menos, conhecimentos básicos de Libras, bem como que a instituição assegure a presença de intérpretes em sala de aula. A linguagem constitui um elemento estruturante da mediação pedagógica e é central para a eliminação de barreiras comunicacionais. Quando o docente não consegue se comunicar de forma eficaz com o estudante, este tende a ser excluído da participação equitativa nas atividades acadêmicas, comprometendo seu processo de ensino-aprendizagem (Capelli et al., 2020).

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

A responsabilização pela educação continuada no contexto do ensino inclusivo não deve ser atribuída exclusivamente ao docente, conforme enfatizam Leonel et al. (2015). A universidade, enquanto instituição formadora, desempenha papel primordial na consolidação dessas ações. Contudo, observou-se que as capacitações oferecidas são pouco divulgadas, e o desconhecimento acerca dessas iniciativas evidencia fragilidades na comunicação institucional, comprometendo a efetividade das ações propostas.

Quando questionados sobre os aspectos considerados essenciais para a implementação de práticas inclusivas, os docentes destacaram: formação em metodologias pedagógicas inclusivas (73,1%), suporte institucional (51,9%) e conhecimento sobre políticas inclusivas (48,1%). Esses dados demonstram a consciência dos participantes acerca dos mecanismos alinhados à prática educacional inclusiva. Em consonância com esse achado, 46,2% dos docentes afirmaram ter buscado capacitação na temática por iniciativa própria, evidenciando que, de forma individual, os professores têm procurado alternativas para intervir nessa problemática ou mesmo desenvolvido soluções específicas para suprir lacunas institucionais, conforme ilustram os relatos a seguir:

> "É fundamental oferecer mais capacitação para os docentes, visto que, na área de exatas em que atuo, não dispomos de formação prévia sobre práticas inclusivas. Eventualmente, adotei soluções ad hoc, que felizmente se mostraram exitosas."

> "Já formamos uma aluna surda e atualmente temos estudantes com deficiência motora e intelectual (autismo). A Odontologia conta com uma Comissão de Acessibilidade para buscar orientações específicas para cada aluno; contudo, alguns colegas ainda não estão capacitados para lidar com as novas demandas."

Experiências/reflexões e práticas pedagógicas

Sobre a percepção docente quanto às experiências com alunos com deficiência, os dados ressaltam que mais da metade dos professores (86,5%) já tiveram experiência em sala de aula, sendo, em sua maioria, alunos com deficiência auditiva (56%), física (51,9%), intelectual (49,9%) e visual (48,1%). Em contrapartida, 7,7% nunca tiveram essa experiência e 5,8% não afirmaram com certeza, pois não conseguiram identificar. Achados sobre experiências e práticas pedagógicas de acessibilidade e/ou inclusão são observados na Tabela 3.

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

Tabela 3 - Experiências/reflexões e Práticas pedagógicas

Você planeja ou já planejou atividades pedagógicas e avaliações específicas para alunos com deficiência nasua disciplina ?		
Resposta	n	f (%)
Sim, regularmente	11	21,2
Sim, eventualmente	25	48,1
Não, nunca foi necessário	9	17,3
Não, por falta de conhecimento ou suporte	2	3,8
Total	52	100
Você já utilizou ou utiliza tecnologias assistivas para promover acessibilidade durante as suas aulas e avaliações?		
Resposta	n	f (%)
Sim, frequentemente	7	13,5
Sim, ocasionalmente	22	42,3
Não, mas conheço algumas	8	15,4
Não conheço nenhuma	8	15,4
Total	52	100

Fonte: Soares (2025).

No que se refere às práticas pedagógicas inclusivas, especialmente ao planejamento pedagógico acessível, os dados indicam que 48,1% dos docentes realizam adequações apenas de forma eventual, enquanto 21,2% o fazem regularmente. Em contrapartida, 17,3% dos professores afirmaram nunca ter realizado adaptações, por entenderem que não houve necessidade, e 3,8% declararam não realizá-las em razão da falta de conhecimento ou de suporte adequado.

Quanto ao uso de Tecnologias Assistivas (TAs) durante as aulas e avaliações, observa-se que 42,3% dos docentes utilizam esses recursos ocasionalmente, enquanto apenas 13,5% relatam utilizá-los com frequência. Destaca-se que 30,8% afirmaram não utilizar e desconhecer essas tecnologias. Entre os recursos mais utilizados, sobressaem a ampliação do tempo para realização de provas (34,6%), o uso de tradutores de Libras (25,0%) e os ampliadores de imagem (21,1%).

Ao relacionar esses achados com o perfil acadêmico dos participantes, observa-se um dado relevante: a maioria dos docentes possui elevada titulação, sendo predominantemente composta por doutores. Esse resultado evidencia que o alto nível de formação acadêmica não se traduz, necessariamente, em maior domínio ou uso sistemático das Tecnologias Assistivas nas práticas pedagógicas. Tal achado reforça que, embora tenha havido crescimento no número de docentes com formação stricto sensu, a qualificação contínua e contextualizada, centrada no uso prático das TAs, ainda se mostra insuficiente, comprometendo a efetividade das práticas inclusivas, conforme apontam Galasso e Poloni (2025).

Esse cenário sugere que a formação stricto sensu, embora fundamental para o aprofundamento científico, nem sempre contempla de forma adequada a dimensão pedagógica voltada à acessibilidade e à inclusão, especialmente no que se refere ao uso prático de recursos assistivos no

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

cotidiano das aulas e avaliações. Os dados indicam que, embora as TAs sejam utilizadas, sua adoção ocorre de maneira esporádica e, muitas vezes, sem o devido suporte institucional, conforme também evidenciado no estudo de Holanda (2023), situação ilustrada nos relatos a seguir:

> "Já solicitei o apoio para a transcrição em braille de materiais textuais, mas a UFMA demora excessivamente, mesmo quando informada antes do início do curso. Houve uma situação em que tive, na mesma turma, dois estudantes com deficiência visual em níveis distintos, além de um estudante com dificuldades motoras e de fala e um estudante autista. Foi extremamente desafiador."
>
> "A falta de capacitação dos docentes para práticas inclusivas, bem como a limitada disponibilização de tecnologias assistivas, constitui um desafio constante."
>
> "Tive dificuldade para aplicar prova escrita a um aluno com deficiência visual."

É fundamental compreender que as práticas pedagógicas inclusivas requerem planejamento estratégico e sistemático, contemplando as especificidades de cada discente e devendo ser incorporadas de forma rotineira ao processo educativo (Teixeira et al., 2021). Nesse contexto, ao analisar que 86,5% dos docentes já tiveram experiência demonstrada com alunos com deficiência e ao somar os percentuais daqueles que afirmam utilizar TAs de forma frequente ou ocasional, obtém-se um total de 55,8%. Esse percentual é inferior ao número de docentes que já lecionaram para estudantes com deficiência, evidenciando que, embora haja elevado contato com esse público, a aplicação efetiva de recursos pedagógicos inclusivos não acompanha essa realidade (Galasso; Poloni, 2025).

Constata-se, portanto, que aproximadamente 30,7% dos docentes não implementam tais recursos, revelando uma lacuna preocupante em termos de acessibilidade e inclusão. Corroborando esse achado, ao serem questionados sobre a adequação do currículo dos cursos às necessidades educacionais dos estudantes, 34,6% dos docentes afirmaram que adaptações curriculares já foram realizadas, enquanto 32,7% indicaram que ainda não houve mudanças, embora reconheçam sua importância. Ademais, 11,53% relataram que há modificações previstas. Destaca-se, entretanto, o grupo de 9,61% que declarou não haver necessidade de adaptações curriculares, o que pode indicar resistência ou ausência de percepção quanto à relevância da acessibilidade e da educação inclusiva no contexto formativo.

No que se refere à adoção de estratégias inclusivas em atividades externas, apenas 25,0% dos docentes afirmaram realizar adaptações conforme as necessidades dos estudantes, enquanto 17,3% relataram buscar apoio institucional para garantir a acessibilidade. Em contrapartida, 11,5% indicaram enfrentar dificuldades na adoção dessas estratégias, sobretudo em decorrência da falta de recursos e de suporte institucional. À luz desses achados, evidenciam-se lacunas significativas

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

no preparo docente para a implementação de práticas inclusivas em contextos externos, especialmente em atividades de extensão e em vivências práticas.

Desafios e sugestões

Em primeiro plano, destacou-se a falta de capacitação para práticas inclusivas, apontada por 44,2% dos docentes. Esse achado dialoga diretamente com os resultados apresentados no eixo Formação Acadêmica e Educação Continuada deste estudo, no qual se evidenciou baixa adesão às capacitações ofertadas pela universidade. Tal cenário sugere que, para além de uma possível insuficiência na divulgação dessas ações formativas, exista uma desarticulação institucional no que se refere à preparação do corpo docente para lidar com as demandas da educação inclusiva. Como demostrado na Tabela 4:

Tabela 4 - Desafios e sugestões dos docentes para o campo de acessibilidade e inclusão da instituição.

Quais desafios você já enfrentou para adaptar suas atividades para alunos com deficiência?		
Respostas	n	f (%)
Falta de recursos pedagógicos inclusivos	22	42,3
Falta de capacitação para práticas inclusivas	23	44,2
Infraestrutura inadequada da universidade	21	40,4
Falta de suporte institucional	10	19,2
Falta de tempo para capacitações na área (outros)	1	1,9
Falta de informação sobre alunos na sala de aula com essas peculiaridades (outros)	1	1,9
Quais mudanças/melhorias você acredita que a UFMA poderia implementar para melhorar a inclusão de alunos com deficiência?		
Respostas	n	f (%)
Melhorar a infraestrutura física	32	62,5
Oferecer mais capacitações para docentes	35	67,3
Disponibilizar mais tecnologias assistivas	32	61,5
Ampliar a equipe de apoio aos alunos com deficiência	37	71,2
Informar os docentes das necessidades especiais com antecedência ao início das atividades para que sejam possíveis adequações dos programas, preparação de materiais especiais (Outros)	1	1,9

Fonte: Soares (2025).

Em segundo lugar, a ausência de recursos pedagógicos inclusivos foi apontada por 42,3% dos participantes, seguida pela inadequação da infraestrutura universitária (40,4%). Esses dados evidenciam que, para além da formação docente, persistem barreiras arquitetônicas, comunicacionais e metodológicas, uma vez que a carência de Tecnologias Assistivas (TAs), de ambientes acessíveis e de recursos metodológicos adequados compromete o processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes na universidade. Achados semelhantes refletem a realidade de muitas instituições de ensino superior, conforme apontado por Vargas et al. (2021).

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

No que se refere à percepção dos docentes sobre a infraestrutura da UFMA no âmbito da acessibilidade e inclusão, observa-se que 59,6% a avaliaram como apenas razoável, enquanto 25,0% a classificaram como inadequada. Essa percepção é reforçada pelos seguintes relatos:

> "A estrutura física é um verdadeiro desafio para os estudantes, e a universidade está longe de oferecer um ambiente inclusivo e de disponibilizar recursos suficientes."
>
> "No prédio da Medicina, por exemplo, caso tenhamos um cadeirante, não há elevador em funcionamento."
>
> "Dentro das possibilidades, é necessário adequar a infraestrutura física e qualificar o corpo docente."

Outro aspecto relevante refere-se à insuficiência de suporte institucional, apontada por 19,2% dos docentes, indicando um distanciamento entre os setores responsáveis pela articulação das ações inclusivas, como o Núcleo de Acessibilidade Institucional (NAI). No último bloco do questionário, os participantes foram convidados a indicar melhorias passíveis de implementação para ampliar a inclusão estudantil na universidade. A sugestão mais recorrente, mencionada por 71,2% dos docentes, foi a ampliação da equipe de apoio aos estudantes com deficiência, evidenciando a carência de profissionais especializados capazes de oferecer suporte contínuo e integrado às ações do NAI.

Ademais, 67,3% dos docentes destacaram a necessidade de maior oferta de capacitações, reforçando a urgência de intervenções nesse eixo, enquanto 62,5% apontaram a necessidade de melhorias na infraestrutura física da instituição. Ressalta-se que a consolidação de práticas inclusivas pressupõe a valorização e o fortalecimento de núcleos de acessibilidade atuantes, o incentivo à formação continuada e a presença de profissionais especializados, como aqueles vinculados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Matos et al., 2022).

Nesse contexto, os achados deste estudo evidenciam que o envolvimento ativo desses profissionais no planejamento, na orientação e no apoio pedagógico ao corpo docente pode tornar o processo de inclusão mais efetivo, contribuindo para a redução de barreiras pedagógicas e comunicacionais no ambiente universitário.

Conclusões

Mediante a análise aprofundada deste estudo acerca dos saberes e das práticas dos docentes da UFMA no que se refere à acessibilidade e à inclusão no ensino superior, torna-se possível responder à questão norteadora da pesquisa. Os achados evidenciam que, embora a instituição conte com um corpo docente altamente qualificado do ponto de vista acadêmico, com expressiva

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

titulação e experiência profissional, ainda persistem fragilidades no campo das práticas pedagógicas inclusivas. Verificou-se que a formação e a atuação docente, em muitos casos, não se encontram plenamente alinhadas às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, revelando uma lacuna entre o conhecimento teórico e a efetivação da prática educacional inclusiva.

Os resultados também apontam para lacunas institucionais e pedagógicas, tais como a insuficiência de capacitações regulares voltadas à educação inclusiva, bem como o desconhecimento e a baixa adesão de parte significativa dos docentes às ações promovidas pela universidade. Essa constatação evidencia fragilidades nos processos de comunicação e de articulação entre os setores institucionais responsáveis pela acessibilidade, como o Núcleo de Acessibilidade Institucional (NAI), e o corpo docente, impactando diretamente a consolidação de uma cultura institucional inclusiva. Soma-se a esse cenário a presença de limitações estruturais e a insuficiência de recursos assistivos adequados, que reforçam os desafios enfrentados pela UFMA para assegurar condições equitativas de aprendizagem e permanência aos estudantes com deficiência.

Diante das fragilidades identificadas, torna-se imprescindível que a universidade invista em ações institucionais integradas capazes de fortalecer a cultura inclusiva, indo além da garantia formal de acesso e inspirando-se, inclusive, em experiências exitosas já implementadas em contextos semelhantes. Conforme destacam Matos et al. (2022), a consolidação da inclusão no ensino superior requer o fortalecimento do NAI, a oferta sistemática de formação continuada aos docentes, o suporte pedagógico para a adaptação de metodologias e o acompanhamento individualizado dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, cabe à instituição ampliar a articulação entre os setores responsáveis pela acessibilidade, promover a divulgação efetiva das ações formativas, incentivar a participação docente e assegurar recursos pedagógicos e tecnológicos que subsidiem práticas inclusivas, favorecendo a permanência e a aprendizagem efetiva dos estudantes. Em síntese, este estudo não apenas diagnosticou fragilidades, mas apresenta-se como um importante subsídio para o planejamento de políticas institucionais, ao indicar a necessidade de adoção de metodologias inclusivas, a implementação de programas contínuos de capacitação docente, o fortalecimento do NAI, a ampliação de espaços de diálogo e o investimento em recursos humanos e tecnológicos voltados à acessibilidade.

Assim, os resultados desta pesquisa apontam caminhos concretos para que a universidade avance na consolidação de uma educação inclusiva efetiva e se posicione como referência em acessibilidade e inclusão no ensino superior.

ISSN 2238-8346
DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n3a2026-84838

Referências

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2023*. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade*. Brasília, DF: Inep, 2016.

CANTORANI, J. R. H. et al. A acessibilidade e a inclusão em uma instituição federal de ensino superior a partir da Lei n. 13.409. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], v. 25, p. 1-26, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016.

CAPELLI, J. de C. S. et al. Percepção de docentes sobre o ingresso de estudantes surdos no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 1, p. 85-108, 2020.

GALASSO, B. J. B.; POLONI, P. K. I. Formação docente para a educação inclusiva: inovação, tecnologias assistivas e desafios no ensino superior. *Caderno Pedagógico*, [S.l.], p. 1-25, 2025.

HOLANDA, R. A. A inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades da prática docente. *Revista Transmutare*, Curitiba, p. 1-15, 2023.

LEONEL, W. H. dos S. et al. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, p. 661-672, 2015. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7918.

MATOS, A. A. M. et al. Estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: https://doi.org/10.18256/2447-3944.2022.v6i1.3386.

PEREIRA, P. L. D. et al. Rediscutindo a educação especial na educação superior: o mapeamento dos documentos legais. *Educação em Foco*, [S.l.], p. 1-21, 26 maio 2020.

SILVA, F. S. da et al. Guia de acessibilidade orientações básicas. São Luís: EDUFMA, 2021. 208 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19Q1Nmy_7ecfGAOkfTnyZB8qdKtXJjAD3/view. Acesso em: 15 dez. 2024.

SOUSA, K. C. et al. Proposta de práticas pedagógicas inclusivas na docência. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, [S.l.], p. 1-12, 2021.

TEIXEIRA, L. O. et al. Inclusão no ensino superior: percepções de professores de uma universidade pública da região Norte do Brasil. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, [S.l.], v. 10, n. 8, p. e9510816843, 2021. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i8.16843.

VARGAS, N. M. P. et al. Inclusão na educação superior: a percepção do professor formador. *Revista Polyphonía, Goiânia*, v. 34, n. 1, p. 13-31, 2023. DOI: https://doi.org/10.5216/rp.v34i1.77891.