



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE PINHEIRO
CURSO DE ENFERMAGEM

ANDREYNA DE MELO CAVALCANTE DA SILVA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA ENFERMAGEM: FORMAÇÃO,
CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE
FEDERAL EM PINHEIRO-MA.**

PINHEIRO-MA

2025

ANDREYNA DE MELO CAVALCANTE DA SILVA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA ENFERMAGEM: FORMAÇÃO,
CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE
FEDERAL EM PINHEIRO-MA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão, campus Pinheiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Enfermagem.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Di Leo Nogueira Costa

PINHEIRO-MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Melo Cavalcante da Silva, Andreyna.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA ENFERMAGEM: FORMAÇÃO,
CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE
FEDERAL EM PINHEIRO-MA / Andreyna Melo Cavalcante da
Silva. - 2025.

58 f.

Orientador(a): Larissa Di Leo Nogueira Costa.

Curso de Enfermagem, Universidade Federal do Maranhão
Pinheiro, 2025.

1. Acessibilidade. 2. Inclusão. 3. Docentes. 4.
Enfermagem. I. Di Leo Nogueira Costa, Larissa. II.
Título.

ANDREYNA DE MELO CAVALCANTE DA SILVA

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA ENFERMAGEM: FORMAÇÃO,
CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DE DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE
FEDERAL EM PINHEIRO-MA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
curso de Enfermagem da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito parcial para a obtenção
do título de Bacharel em Enfermagem.

Trabalho de conclusão de curso aprovado em ____ de julho de 2025 pela banca examinadora
constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Larissa Di Leo Nogueira Costa (Orientadora)
Doutorado em Saúde Coletiva
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Vanessa Moreira da Silva Soeiro
Doutorado em Saúde Coletiva
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Me. Douglas Moraes Campos
Mestrado em Saúde Coletiva - UFMA
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, que me guiou mesmo nos momentos mais escuros. Foram muitos os dias em que pensei não conseguir, em que a exaustão pesava mais que o desejo de continuar. E, ainda assim, algo maior me impulsionava a seguir. A Ele, entrego minha gratidão mais silenciosa, por ter sido presença em cada passo, em cada lágrima e em cada pequena vitória que me trouxe até aqui.

À minha orientadora, professora Larissa Nogueira, obrigada por enxergar além da aluna e ver a mulher, a mãe, a pessoa com limitações, mas também com vontade. Em tempos em que a vida parecia atropelar meus prazos e minha paz, sua paciência e empatia foram um porto seguro. Sua escuta generosa e sua compreensão marcaram profundamente minha trajetória, e levo comigo não só o conhecimento que compartilhou, mas também o exemplo humano que representa.

À minha família, deixo meu mais sincero e emocionado agradecimento. À minha mãe, Andiene Melo, que foi chão e abrigo em todas as fases da minha vida. Seu esforço silencioso, sua luta diária para que eu pudesse estudar e sonhar, nunca passarão despercebidos aos meus olhos nem ao meu coração. Ao meu avô, Francisco, que, com palavras simples e verdadeiras, me recordava todos os dias do valor de persistir. Ao meu padrasto, Carlos, que desde os tempos de cursinho acreditava mais em mim do que eu mesma, e sempre soube oferecer ânimo sem cobrar perfeição. Às minhas irmãs, tios e tias em especial à minha tia Rosana, presença constante quando tudo parecia falhar, e à minha tia Graciete Ferreira, cuja ajuda generosa após o nascimento do meu filho permitiu que eu não abandonasse este caminho.

Ao meu companheiro de vida, Guilherme William, você segurou minha mão quando minhas forças fraquejavam, cuidou de mim quando eu não sabia cuidar de tudo, e acreditou que eu conseguiria mesmo quando eu só via cansaço. Sua presença constante, seus gestos de cuidado, suas palavras firmes e afetuosas me sustentaram em momentos em que eu sinceramente pensei em desistir. A maternidade me desafiou profundamente, mas foi o seu apoio que me fez reencontrar meu eixo.

Agradeço com ternura à minha sogra, Dalila, e a Simão, por cuidarem com tanto zelo do meu filho, Heitor, permitindo que eu me ausentasse sem carregar a culpa de estar longe. À Denise, Daniele, Daisy, Alexandre, João Augusto, Seu Vavá e Dona Fátima, minha gratidão. A vocês, que estiveram comigo mesmo sem que eu pedisse, meu reconhecimento mais sincero.

À Rayssa Almeida, Yasmin Cunha e Fernanda Carolina, que acolheram meu filho com carinho em momentos decisivos, possibilitando que eu seguisse em frente, meu muito obrigada. Foi em ações como essas que encontrei o verdadeiro sentido de rede de apoio. Ao meu grupo de estágio, obrigada por caminharem comigo nesse percurso repleto de exigências e aprendizados. Dividir esse processo com vocês foi menos solitário.

Por fim, com os olhos marejados e o coração apertado, agradeço ao meu filho, Heitor William. Você é a razão de tudo. Quando eu pensava em parar, era no seu rosto que eu encontrava forças. Cada noite mal dormida, cada renúncia, cada momento em que estive longe de você foi uma escolha dolorosa, mas feita com esperança de um futuro melhor, não apenas para mim, mas principalmente para você. Que um dia você leia estas palavras e saiba que sua existência foi e sempre será minha maior motivação.

Agradeço também a mim mesma. À mulher que chorou calada, que lutou contra o tempo, o cansaço, o medo, a culpa. Que não desistiu. Que caiu muitas vezes, mas sempre se levantou. Esta conquista é feita de muitos pedaços de mim que quase se quebraram, mas que, com fé e amor, foram se recompondo até formar a pessoa que chega hoje ao fim de uma jornada. Carrego cicatrizes, mas também a certeza de que valeu a pena.

Este trabalho é mais do que um requisito acadêmico. É um retrato das batalhas que travei e das mãos que me ajudaram a seguir. A todos que estiveram ao meu lado, minha eterna gratidão.

RESUMO

Introdução: A inclusão educacional de estudantes com deficiência no ensino superior tem sido um dos principais desafios das políticas públicas brasileiras desde os anos 1990, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e da Lei nº 13.409/2016, que garantem o acesso e a permanência desses estudantes. No entanto, apesar dos avanços legais, ainda há um distanciamento entre os dispositivos normativos e as práticas docentes. **Objetivo:** Analisar a formação, os conhecimentos e as práticas de docentes do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Pinheiro, acerca da acessibilidade e inclusão. **Métodos:** A pesquisa é de abordagem quantitativa, com delineamento exploratório, realizada entre janeiro e fevereiro de 2025. O estudo foi conduzido na UFMA – campus Pinheiro, envolvendo 16 docentes do curso de Enfermagem e 4 de Medicina (que colaboram na graduação em Enfermagem), a partir de uma população total de 22 professores. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário estruturado com 22 questões, enviado via e-mail institucional e, posteriormente, por WhatsApp®, visando maior adesão. Os dados foram analisados de forma descritiva, com uso de frequências absolutas e relativas, por meio da plataforma Google Forms®. **Resultados:** Os resultados revelaram que, embora 70% dos docentes possuam titulação de doutorado, a maioria nunca realizou adequações em suas disciplinas (90%) nem utilizou ferramentas de acessibilidade (85%), e desconhece programas institucionais de apoio, como o empréstimo de tecnologias assistivas. Além disso, 65% já lecionaram para estudantes com deficiência, sendo as deficiências física e visual as mais relatadas, mas 55% avaliam sua capacidade de aplicar critérios de acessibilidade como insuficiente. Observou-se também um desconhecimento generalizado sobre Libras e Braille, bem como baixa participação em atividades formativas sobre o tema. Esses dados evidenciam a fragilidade da formação continuada e a ausência de políticas institucionais efetivas de suporte à docência inclusiva. **Considerações finais:** Conclui-se que, apesar da existência de marcos legais e programas institucionais, a inclusão ainda não está consolidada no cotidiano acadêmico, sendo urgente o fortalecimento de ações formativas regulares, presenciais e articuladas entre ensino, pesquisa e gestão, a fim de garantir o direito à educação inclusiva com equidade e efetividade.

Palavras chaves: Acessibilidade; Inclusão; Docentes; Enfermagem.

ABSTRACT

Introduction: The educational inclusion of students with disabilities in higher education has been one of the main challenges of Brazilian public policies since the 1990s, especially after the enactment of the National Education Guidelines and Framework Law (1996), the Brazilian Inclusion Law (2015), and Law No. 13,409/2016, which guarantee access and permanence for these students. However, despite legal advances, there is still a gap between normative frameworks and teaching practices. **Objective:** To analyze the training, knowledge, and practices of faculty members from the Nursing program at the Federal University of Maranhão (UFMA), Pinheiro campus, regarding accessibility and inclusion. **Methods:** This is a quantitative, exploratory study conducted between January and February 2025 at UFMA – Pinheiro campus, involving 16 Nursing professors and 4 Medicine professors (who collaborate in the Nursing program), from a total population of 22 teachers. Data collection was carried out using a structured 22-item questionnaire, sent via institutional e-mail and later through WhatsApp®, aiming to increase participation. Data were analyzed descriptively, using absolute and relative frequencies through the Google Forms® platform. **Results:** The results revealed that although 70% of the professors hold a doctoral degree, the majority have never made adaptations to their courses (90%) nor used accessibility tools (85%), and they are unaware of institutional support programs, such as the loan of assistive technologies. Additionally, 65% have taught students with disabilities—most commonly physical and visual impairments—yet 55% rate their ability to apply accessibility criteria as insufficient. A generalized lack of knowledge about Brazilian Sign Language (Libras) and Braille was also observed, along with low participation in training activities on the subject. These findings highlight the weakness of continuing education and the absence of effective institutional policies to support inclusive teaching. **Final considerations:** It is concluded that, despite existing legal frameworks and institutional programs, inclusion is still not consolidated in academic routines, highlighting the urgent need to strengthen regular, face-to-face, and integrated training actions involving teaching, research, and management, in order to ensure the right to inclusive education with equity and effectiveness.

Keywords: Accessibility; Inclusion; Faculty; Nursing.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. JUSTIFICATIVA.....	12
3. REVISÃO DE LITERATURA.....	14
3.1. Acessibilidade e inclusão no contexto educacional.....	14
3.2. Formação de docentes e acessibilidade/ inclusão.....	15
3.3. Acessibilidade e inclusão nas Universidades.....	17
3. OBJETIVOS.....	20
4.1. Objetivo geral.....	20
4.2. Objetivos específicos.....	20
5. MÉTODO.....	21
5.1. Tipo de estudo.....	21
5.2. Local do estudo.....	21
5.3. População e amostra estudada.....	21
5.4 Coleta de dados e instrumento.....	21
5.5 Análise de dados.....	22
5.6 Aspectos éticos.....	22
6. RESULTADOS.....	23
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICE A - Questionário.....	42
APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	47
ANEXO A- Parecer do Comitê de Ética.....	49
ANEXO B- Normas da Revista Educação em Perspectiva.....	50

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a década de 1990 pode ser vista como um ponto de virada paradigmático na política educacional do país. Influenciados por documentos de conferências internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, explicita a escolha por uma política pública inclusiva. Essa política prevê o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas na escola, utilizando estratégias, recursos e metodologias diferenciadas. Além disso, há a previsão do atendimento educacional especializado e uma preocupação com a formação de professores da educação especial e do ensino regular para lidar com a diversidade dos alunos. Assim, observa-se um crescente número de ações governamentais voltadas para a escola e a sociedade em geral, destinadas a garantir a igualdade de direitos e a rejeitar qualquer forma de discriminação (Pôquer; Valentim; Garla, 2018).

Outrossim, incluir um estudante com deficiência em uma instituição de ensino regular não deve ser interpretado apenas como uma obrigação, mas sim como uma prática fundamentada em um modelo educacional que promove a diversidade e os direitos humanos. Trata-se de um processo social intrincado, resultado de ações de diversos agentes envolvidos, seja direta ou indiretamente, no processo educativo. O conceito de inclusão está relacionado aos direitos humanos e democráticos, sendo influenciado por fatores locais, globais, ideológicos, econômicos, sociais e culturais (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Desse modo, com o intuito de implementar políticas públicas direcionadas à melhoria da experiência acadêmica dos estudantes, o Governo Federal instituiu diversos programas que visam ampliar o acesso e a permanência no ensino superior. Dentre eles, destacam-se o Programa Incluir, voltado especificamente para pessoas com deficiência, que busca fomentar a criação de ambientes universitários mais acessíveis e inclusivos por meio da estruturação de núcleos especializados e da qualificação de profissionais. Além disso, o Programa REUNI e o PNAES, com seus objetivos distintos, contribuíram significativamente para a expansão e o aprimoramento da educação superior no país, oferecendo suporte financeiro e de infraestrutura às instituições de ensino (Pereira et al., 2020).

Outro aspecto extremamente relevante, é a interação entre professor e aluno, que é marcada por um diálogo constante, é o coração do processo de ensino-aprendizagem. Considerando que grande parte do aprendizado ocorre em um contexto social, a qualidade das relações estabelecidas em sala de aula, tanto entre professor e aluno quanto entre os próprios alunos, é fundamental para o desenvolvimento de cada estudante. O professor, nesse cenário,

atua como mediador das relações interpessoais e sociais, desempenhando um papel crucial na construção do conhecimento. Para compreender a complexidade do processo educativo, é imprescindível considerar as relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar e as nuances da subjetividade docente, marcada por desafios, angústias e conquistas diárias (Omote; Vieira, 2018).

Os docentes desempenham um papel fundamental no processo educacional. Como qualquer indivíduo, eles possuem um conjunto de crenças, valores e experiências que moldam suas percepções sobre o mundo e as pessoas ao seu redor, inclusive em relação aos alunos. Na sala de aula, as atitudes dos professores, influenciadas por suas vivências e por possíveis preconceitos, podem afetar significativamente a aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais. É crucial que a formação docente considere a importância das atitudes e crenças dos professores, uma vez que estas influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. A simples aquisição de conhecimentos teóricos sobre educação especial e inclusão não garante a implementação de práticas inclusivas. É necessário que os professores desenvolvam atitudes positivas e acolhedoras em relação à diversidade, para que possam utilizar os recursos disponíveis de forma eficaz e construir um ambiente escolar inclusivo (Vieira; Omote, 2021).

Para que a inclusão escolar se concretize, é essencial um conjunto de elementos que ultrapassem a simples inserção do aluno com deficiência nas instituições de ensino. É urgente uma reformulação na organização e no planejamento pedagógico, com o objetivo de garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Isso inclui melhorias na infraestrutura física, materiais didáticos adequados, recursos humanos qualificados, participação ativa da família, atendimento especializado e capacitação dos professores. Entre as inúmeras necessidades urgentes, destacamos a importância da formação docente voltada para a inclusão escolar. Não se trata de sobrecarregar o professor com mais responsabilidades, mas sim de reconhecer a importância crucial de sua atuação no cotidiano escolar, valorizando a formação que ocorre dentro da escola, baseada na realidade vivenciada pelos educadores (Miskalo; Cirino; França, 2023).

Ademais, uma questão que também pode minar a luta pela inclusão está ligada às práticas de integração. O perigo principal dessa abordagem é que o indivíduo sente que pertence, quando na realidade não pertence. Um certo nível de integração, como através do consumo, por exemplo, proporciona uma sensação de pertencimento que gera um conformismo, criando a impressão de que tudo está funcionando bem. Dessa forma, a aquisição de bens de consumo se torna suficiente para que as pessoas se sintam parte de uma

classe à qual nunca realmente pertenceram. Mesmo assim, eles defendem os interesses dessa classe que não estão incluídos. Outrossim, no que se refere a educação de pessoas com deficiência, não se pode ignorar que a integração foi o primeiro passo que possibilitou o acesso dessas pessoas às escolas regulares. No entanto, as críticas são feitas, pois os alunos com deficiência que acabaram por frequentar escolas regulares enfrentaram (e ainda enfrentaram) situações discriminatórias e segregadoras. Isso ocorreu principalmente porque o aluno com deficiência era visto como o responsável por seu próprio fracasso, uma vez que as condições da escola não eram problematizadas ou muito menos questionadas (Dias; Silva, 2020).

No entanto, já existem avanços no que concerne ao processo de inclusão, todavia, a inserção do discente com necessidades especiais no ensino superior é um fenômeno relativamente novo, demandando que as instituições de ensino superior elaborem, de forma cada vez mais aprimorada, estratégias que promovam a participação ativa desses alunos nas atividades acadêmicas, visando assegurar sua permanência e conclusão do curso. Embora as políticas públicas de inclusão tenham avançado nas IES, persistentes preconceitos e paradigmas no meio acadêmico impedem a plena efetivação dessas ações (Gonçalves et al., 2024).

Diante desse cenário, torna-se fundamental investigar como os docentes compreendem e incorporam a acessibilidade e a inclusão em suas práticas pedagógicas, especialmente em cursos da área da saúde, onde a formação cidadã e ética é essencial. Assim, este estudo busca responder à seguinte questão norteadora: quais são a formação, os conhecimentos e as práticas de docentes do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão, campus Pinheiro, no que se refere à acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

2. JUSTIFICATIVA

A formação de professores é um pilar fundamental para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. A discussão sobre a inclusão educacional pressupõe que a formação inicial e continuada de docentes seja prioritária, de modo a garantir que os profissionais da educação estejam preparados para atender às necessidades de todos os estudantes. No entanto, a implementação da inclusão na prática escolar enfrenta diversos desafios, como a adaptação da infraestrutura, a produção de materiais pedagógicos adequados, a formação de parcerias e a participação da comunidade. Os professores, em suas experiências, destacam a necessidade de

uma formação específica para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Miskalo; Cirino; França, 2023).

Entretanto, pesquisadores têm realizado estudos sobre como ocorre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular no Brasil, questionando se o direito garantido por dispositivos legais à educação em escolas regulares é suficiente para assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem adequados desses alunos. Outros autores consideram aspectos além da legislação, destacando a percepção e os entraves enfrentados pelos professores diante dessa realidade. Nesse contexto, torna-se ainda mais relevante conscientizar os agentes escolares para que compreendam que suas concepções sobre como os discentes com necessidades especiais aprendem influenciam suas práticas pedagógicas. Sob essa perspectiva, percebe-se uma relação entre as concepções e práticas dos profissionais, configurando-se como uma resposta a um contexto sociocultural e histórico específico (Braz-Aquino; Ferreira; Cavalcante, 2016).

Dessa forma, diante das evidências apresentadas e da necessidade contínua de aprofundar o debate sobre inclusão no ensino superior, especialmente nos cursos da área da saúde, justifica-se a realização deste estudo. Busca-se contribuir com a ampliação da literatura existente ao analisar criticamente a formação, os conhecimentos e as práticas de docentes quanto à acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, compreendendo como esses elementos se articulam no cotidiano acadêmico. A investigação torna-se relevante não apenas para subsidiar ações institucionais e formativas, mas também para fomentar reflexões que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Acessibilidade e inclusão no contexto educacional

Desde os anos 1990, no Brasil, a educação de indivíduos com deficiência e as estratégias para garantir seus direitos educacionais, de forma geral, são tópicos que geraram um uso intenso e crescente das palavras acesso, acessibilidade e inclusão. Essas apropriações são variadas, pois essas categorias são ora vistas como garantias legais, ora como orientações pedagógicas; ora como conceitos sociológicos, ora como distinções antropológicas; ora como estruturadoras de políticas educacionais, ora como guias para revelar desigualdades sociais. Contudo, ainda são termos-chave de um processo que continua em andamento e que refletem como, ao longo de três décadas, o país se alinhou com uma agenda internacional que distribuiu compromissos e protocolos direcionados às garantias constitucionais, educacionais e laborais de indivíduos com deficiência (Freitas, 2023).

Dessa maneira buscando efetivar tais garantias, a promulgação PNEEPEI, além de fortalecer de modo excepcional o princípio democrático da escolarização de pessoas com deficiência em escolas regulares, possibilitou à sociedade brasileira constatar a consolidação de argumentos que demonstram que a inclusão transcende a oferta de serviços específicos para pessoas com deficiência. A inclusão, ao concretizar a convivência com a diversidade, busca resistir – inclusive juridicamente – às práticas segregacionistas historicamente naturalizadas para pessoas com deficiência. Dessa forma, a da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva revelou que a inclusão, além de um processo que ultrapassa a oferta de serviços especializados, evidencia a interconexão entre questões como classe social, raça, etnia e gênero nas situações que vinculavam a deficiência ao fracasso escolar (Freitas; Santos, 2021).

Sendo assim, a fim de impulsionar a inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – nº 13.146/2015 – estabelece que a garantia de educação de qualidade para pessoas com deficiência é uma responsabilidade compartilhada entre Estado, família, comunidade escolar e sociedade. Para tanto, a LBI institui e promove um sistema educacional inclusivo, que deve oferecer recursos e serviços de acessibilidade para assegurar a plena participação de todos os estudantes. Nesse contexto, em um ambiente educacional inclusivo, todos os alunos, independentemente de suas características, devem ser acolhidos e matriculados em escolas regulares, as quais, para atender às necessidades específicas de cada um, precisam passar por um processo de adaptação (Silveira; Bederode; Ribeiro, 2024).

Contudo, a proposta de criar um sistema educacional inclusivo exige a necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais e no engajamento da comunidade escolar. O objetivo é desenvolver estratégias pedagógicas e reflexões sobre a prática educativa que atenda a todos de forma equitativa, promovendo o desenvolvimento integral de todos os alunos. Para atender a essa demanda, a escola precisa transformar e ressignificar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade humana de seus alunos, cumprindo assim sua função social. É fundamental estar atento às pluralidades e necessidades da sociedade contemporânea, oferecendo aos alunos oportunidades de ação, trocas e interações sociais no e com o mundo em que vive, de modo a construir novos conhecimentos (Mieto; Jordão; Benetti, 2018).

Nesse sentido, compreende-se que, além de incluir alunos com deficiência e de leis que asseguram seu direito de aprender em escolas regulares, são indispensáveis estratégias organizadas que permitam construir conhecimentos por meio de adaptações e ajustes personalizados dentro do ambiente escolar. Diante desse cenário, ainda persistem escolas que adotam o processo de integração, visando normalizar pessoas com deficiência e impondo-lhes a responsabilidade de se adaptar ao meio social. Assim, apesar do arcabouço legal existente – leis, diretrizes e políticas nacionais –, a educação ainda não concretizou seu objetivo de se tornar inclusiva. Evidencia-se que, embora o movimento tenha amparo legal em diversos níveis de ensino, há um descompasso entre o discurso e a prática, caracterizado pela insuficiente preparação dos profissionais da educação e pela limitada acessibilidade física, curricular e atitudinal (Souza; Machado, 2019).

Outrossim, é fundamental ressaltar que, diante das profundas desigualdades sociais do país e da lentidão nos investimentos em uma educação inclusiva de qualidade, muitos estudantes se encontram em condições desfavoráveis. Essa realidade evidencia a urgência de repensar e reorganizar o sistema educacional, a fim de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola (Minetto, 2021).

3.2 Formação de docentes e acessibilidade/ inclusão

A formação inicial e continuada de docentes sob uma perspectiva inclusiva tem se configurado como um tema central nas pesquisas educacionais contemporâneas, em decorrência do expressivo aumento na matrícula de estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE) em todos os níveis de ensino. Conforme os dados do Censo Escolar de 2021, houve um crescimento substancial no número de alunos com deficiência e/ou NEE, com mais de 89% deles inseridos em classes comuns da rede pública de

ensino. Esse cenário, resultado das incansáveis lutas de movimentos sociais, demonstra a importância de garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas características (Silva, 2022).

Dessa maneira, a efetivação de políticas públicas destinadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema educacional comum, suscitou a necessidade de aprofundar o debate e estimular reflexões críticas sobre a educação brasileira em sua totalidade, englobando tanto a educação regular quanto a especial, e sobre a formação inicial e continuada dos docentes. As discussões e questionamentos que emergiram desse contexto, impulsionados por educadores e profissionais de diversas áreas, revelam um cenário desafiador, caracterizado por divergências, incertezas, resistências e críticas construtivas, mas também por uma crescente disposição para a reflexão aprofundada, a análise crítica, a tomada de posição e a promoção de transformações substanciais em relação a posicionamentos, conceitos, políticas, identidades, práticas pedagógicas e relações familiares, sociais e educacionais (Grassi, 2018).

Ademais, a garantia de um processo educacional que acolha e promova a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características, depende diretamente da formação continuada dos professores. Para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, é fundamental que os docentes estejam preparados para lidar com a diversidade, desenvolvendo competências teóricas, práticas e atitudinais que lhes permitam atender às necessidades específicas de cada aluno (Kamp; Azevedo, 2022).

Portanto, a fim de que essa aspiração se materialize, a proposta pedagógica precisa oferecer ao professor os recursos necessários para fortalecer seu trabalho em sala de aula, por meio de uma organização mais eficiente do tempo e do espaço, visando a construção de uma pedagogia que promova a justiça e a humanização na ação educativa. No contexto educacional atual, os profissionais da educação são desafiados a repensar constantemente as bases conceituais de sua prática pedagógica, uma vez que a diversidade humana presente nas escolas exige respostas cada vez mais complexas e inovadoras, demandando uma educação que respeite, acolha e atenda às necessidades individuais de todos os alunos (Mieto; Jordão; Benetti, 2018).

Nesse sentido, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024, delineia como diretrizes para a promoção da educação inclusiva: a oferta de formação continuada aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE); a criação de centros multidisciplinares para prestar suporte aos docentes da educação básica; o fomento à pesquisa e ao desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos

e recursos de tecnologia assistiva que viabilizem a acessibilidade e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE); e a inserção, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, de teorias e práticas pedagógicas voltadas para o atendimento educacional especializado e para os processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (Miskalo; Cirino; França, 2023).

Todavia, pesquisas revelam que um número significativo de docentes que possuem em suas turmas estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) não possuem a formação adequada para atender a essa demanda, enfrentando desafios na elaboração de metodologias de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades desses alunos. Ademais, observou-se uma baixa adesão desses profissionais a atividades de formação continuada voltadas para a educação inclusiva. Os resultados indicam a necessidade urgente de oferecer aos professores orientações sobre as diversas dimensões da inclusão – política, pedagógica, linguística e cultural –, a fim de que possam compreender e atuar de forma eficaz nesse novo paradigma educacional (Malheiro; Júnior, 2020).

Ademais, a aquisição de conhecimentos sobre as necessidades especiais é apenas o primeiro passo. É imprescindível que os docentes se apropriem de maneira profunda desses saberes e promovam uma transformação em suas práticas pedagógicas, o que só será possível se eles compreenderem os benefícios da inclusão para todos os envolvidos: alunos, escola, sistema educacional e, em especial, para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal (Grassi, 2018).

3.3 Acessibilidade e inclusão nas Universidades

Ao investigar as políticas públicas de inclusão no ensino superior, busca-se compreender se o acesso à educação, enquanto direito humano, está sendo garantido. A educação atual, ao valorizar a igualdade e a diversidade, exige uma reflexão sobre as raízes históricas das desigualdades que perpetuam a exclusão. Ao contextualizar as desigualdades, é possível avançar na garantia de direitos e na construção de uma educação mais justa e inclusiva (Maciel; Anache, 2017).

Nesse sentido, as discussões acadêmicas e políticas sobre a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior ganharam grande relevância a partir da década de 2000. Desde então, diversas iniciativas têm sido adotadas para expandir os direitos educacionais e sociais desse público desde programas de inclusão à criação de cotas nas universidades (Pletsch; Melo, 2017).

Criado em 2005 pela Secretaria de Educação Superior (SESU), em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, tem como objetivo principal eliminar barreiras que impedem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior (IFEs). Essa iniciativa, em conformidade com o Decreto nº 5.296/2004, visa promover ações que garantam a inclusão desse público no ensino superior (Maciel; Anache, 2017).

Embora a legislação tenha avançado na garantia do direito de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento ao ensino superior, as instituições de ensino superior enfrentam novos desafios para efetivar a inclusão desse público. Os dados do INEP revelam um crescimento expressivo de 85,35% nas matrículas entre 2004 e 2014. Ademais, segundo pesquisadores, o aumento foi expressivo, em torno de 520%, chegando a 33.377 matrículas. No entanto, esse número representa apenas uma pequena parcela do total de estudantes com deficiência inseridos no ensino superior – apenas 0,37% -, indicando que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito para promover a inclusão plena (Pletsch; Melo, 2017).

Outrossim, trazendo números mais atuais, o período entre 2009 e 2018 testemunhou um crescimento substancial nas matrículas de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras, com um aumento de aproximadamente 257%. Embora esse crescimento seja notável, a representação desse grupo em relação ao total de estudantes ainda é desproporcional, flutuando entre 0,33% e 0,49% no período analisado. Ao capara esses dados com a população total de pessoas com deficiência com 15 anos ou mais, a desigualdade se torna ainda mais evidente. A participação dos estudantes com deficiência nas universidades representa apenas 0,2% a 0,5% dessa população, indicando uma sub-representação significativa. Ademais, ao se considerar o nível de instrução visado pela população com deficiência, observamos uma variação na participação nas universidades entre 1,15% e 2,96%, o que sugere que, mesmo entre aqueles que buscam o ensino superior, a inclusão de pessoas com deficiência ainda enfrenta obstáculos (Cabral; Orlando; Meletti, 2020).

Desse modo, um conjunto de políticas públicas, implementadas principalmente nas últimas duas décadas, visou ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior no Brasil. Programas como o ProUni e a Lei de Cotas, ao lado de iniciativas como o ReUni, tiveram um papel fundamental nesse processo. No entanto, apesar dos avanços, a inclusão de grupos historicamente sub- representados, como pessoas com deficiência, ainda enfrenta obstáculos significativos. Projeções indicam que, mesmo mantendo o ritmo atual de crescimento, levaríamos mais de 30 anos para garantir o acesso ao ensino superior a todos os estudantes

com deficiência. Esse dado evidencia a necessidade de políticas públicas mais eficazes e abrangentes para superar as desigualdades e construir um ensino superior verdadeiramente inclusivo (Cabral; Orlando; Meletti, 2020).

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral:

- Analisar a formação, o conhecimento e as práticas sobre acessibilidade e inclusão de docentes do curso de Enfermagem/ Centro de Ciências Pinheiro/UFMA.

4.2 Objetivos Específicos:

- Descrever as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes para atender às necessidades dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais;
- Identificar os conhecimentos sobre acessibilidade e inclusão que os docentes possuem, identificando lacunas e potencialidades;
- Identificar os recursos e materiais didáticos utilizados pelos docentes para promover a inclusão em sala de aula.

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de Estudo

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa quantitativa. Ademais, para alcançar os objetivos estabelecidos para este estudo, optou-se pela realização de um estudo exploratório, que possibilita uma aproximação mais profunda com o problema a ser investigado. Gil (2002, p. 41) explica que “estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. Enquanto a pesquisa quantitativa, podemos simplificar que se traduz por tudo aquilo que pode ser quantificável, ou seja, capaz de traduzir em números as opiniões e informações para então obter a análise dos dados e, posteriormente, chegar a uma conclusão (Richardson, 1999).

5.2 Local e período do Estudo

A coleta de dados foi realizada no período de janeiro e fevereiro de 2025, com os docentes do curso de Enfermagem/ Centro de Ciências de Pinheiro/ UFMA.

5.3 População e amostra

A presente pesquisa foi conduzida junto a todos os docentes ativos do curso de Enfermagem/ Centro de Ciências de Pinheiro/ UFMA, bem como aos professores do curso de Medicina da mesma universidade que colaboraram com o curso de Enfermagem nesse campus. De acordo com informações fornecidas pelo Departamento de Enfermagem, a população total abrangeu 22 docentes ativos durante o período de realização da pesquisa. Para fins de inclusão na amostra, foram estabelecidos critérios de exclusão, que desconsideraram os professores que atuavam como orientadores da pesquisa. Dessa forma, a amostra final, composta por respondentes, totalizou 20 participantes.

5.4 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu entre os meses de janeiro e fevereiro de 2025, utilizando-se um questionário (Anexo A) composto por 20 perguntas de natureza fechada. As questões do questionário abordaram informações sociodemográficas, bem como aspectos relacionados ao cumprimento dos critérios de acessibilidade, em conformidade com orientações da Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, do Estatuto da Pessoa com Deficiência e do Guia de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão. Antes de sua aplicação aos

participantes da pesquisa, o questionário foi testado por dois docentes com o intuito de assegurar que os objetivos da pesquisa seriam devidamente alcançados. Subsequentemente, o questionário foi distribuído através da lista de e-mail institucional dos docentes, fornecida pela Coordenação do Curso. Ademais, foram realizados esforços sucessivos para o reenvio do instrumento por meio da plataforma WhatsApp®, em razão da baixa taxa de respostas obtidas via e-mail.

5.5 Análise dos dados

Os resultados foram analisados segundo informações estatísticas fornecidas pela própria plataforma em que o questionário foi elaborado (Google Forms®). Foi realizada análise descritiva dos dados com a apresentação de frequências relativas e absolutas em tabelas.

5.6 Aspectos Éticos

Este estudo integra um projeto mais amplo, intitulado "Formação, Conhecimentos e Práticas de Docentes sobre Acessibilidade e Inclusão". O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), sendo aprovado em 21 de outubro de 2024, com o CAAE 81235324.6.0000.5087 e o número do parecer 7.174.170 (ANEXO II), em conformidade com os requisitos estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dando ciência da participação na pesquisa.

6 RESULTADOS

Acessibilidade e Inclusão na Enfermagem: Formação, Conhecimentos e Práticas de Docentes de uma Universidade Federal em Pinheiro-MA.

Artigo a ser submetido na Revista Educação em Perspectiva e-ISSN 2178-8359 Qualis A2

Acessibilidade e inclusão na Enfermagem: formação, conhecimento e práticas de docentes de uma Universidade Federal em Pinheiro-MA

Accessibility and inclusion in Nursing: training, knowledge, and practices of faculty from a Federal University in Pinheiro-MA

Accesibilidad e inclusión en Enfermería: formación, conocimiento y prácticas de docentes de una Universidad Federal en Pinheiro-MA

Autor (Não preencher – manter anonimato para avaliação) ² 

Autor (Não preencher – manter anonimato para avaliação) ³ 

Autor (Não preencher – manter anonimato para avaliação) ⁴ 

Resumo: Entre 2009 e 2018, o número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro cresceu cerca de 157%, evidenciando o aumento do acesso dessa população às universidades — mas também revelando os desafios persistentes para garantir sua permanência e aprendizagem inclusiva. Nesse cenário, este estudo analisou a formação, os conhecimentos e as práticas de docentes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências Pinheiro, quanto à acessibilidade e inclusão. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, de caráter exploratório, realizada entre janeiro e fevereiro de 2025, com a participação de 20 docentes (sendo 16 do curso de Enfermagem e 4 do curso de Medicina), a partir da aplicação de um questionário eletrônico com 22 questões, analisadas descritivamente. Observou-se que 70% dos docentes possuem doutorado e 65% já tiveram experiências com estudantes com deficiência, sobretudo com deficiências físicas e visuais. No entanto, 90% nunca adaptaram suas disciplinas, 85% nunca utilizaram ferramentas de acessibilidade e 100% desconhecem o programa institucional de empréstimo de tecnologias assistivas. Além disso, 55% avaliam sua capacidade de aplicar critérios de acessibilidade como insuficiente, e os conhecimentos sobre Libras e Braille permanecem incipientes. A baixa participação em formações continuadas e a ausência de políticas institucionais eficazes de apoio demonstram que a titulação acadêmica, por si só, não garante práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva no ensino superior exige investimentos contínuos em formação docente, fortalecimento das políticas institucionais e integração entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão. Docentes. Enfermagem.

Abstract: Between 2009 and 2018, the number of students with disabilities enrolled in Brazilian higher education increased by approximately 157%, highlighting the growing access of this population to universities—while also revealing persistent challenges in ensuring their retention and inclusive learning. In this context, this study analyzed the training, knowledge, and practices of faculty members at the Federal University of Maranhão (UFMA), Center for Sciences – Pinheiro, regarding accessibility and inclusion. This is a quantitative, exploratory study conducted between January and February 2025, involving 20 faculty members (16 from the Nursing program and 4 from the Medicine program), based on the application of a structured electronic questionnaire with 22 questions, analyzed descriptively. It was observed that 70% of the professors held doctoral degrees and 65% had previous experience with students with disabilities, mainly with physical and visual impairments. However, 90% had never adapted their courses, 85% had never used accessibility tools, and 100% were unaware of the institutional assistive technology lending program. Additionally, 55%

¹ Submetido em: (Não preencher) - Aceito em: (Não preencher) - Publicado em: (Não preencher)

² Instituição (Sigla) – E-mail: (Não preencher)

³ Instituição (Sigla) – E-mail: (Não preencher)

⁴ Instituição (Sigla) – E-mail: (Não preencher)

rated their ability to apply accessibility criteria as insufficient, and knowledge of Brazilian Sign Language (Libras) and Braille remained limited. The low participation in continuing education programs and the absence of effective institutional support policies indicate that academic degrees alone do not ensure inclusive teaching practices. It is concluded that the implementation of inclusive education in higher education requires continuous investment in faculty training, strengthening of institutional policies, and integration between teaching, research, and extension, in order to ensure not only access, but also the retention and success of students with disabilities.

Keywords: Accessibility; Inclusion; Faculty; Nursing.

Resumen: Entre 2009 y 2018, el número de matrículas de estudiantes con discapacidad en la educación superior brasileña creció aproximadamente un 157%, lo que evidencia el aumento del acceso de esta población a las universidades, pero también revela los desafíos persistentes para garantizar su permanencia y aprendizaje inclusivo. En este contexto, el presente estudio analizó la formación, los conocimientos y las prácticas de los docentes de la Universidad Federal de Maranhão (UFMA), Centro de Ciencias de Pinheiro, en relación con la accesibilidad y la inclusión. Se trata de una investigación cuantitativa, de carácter exploratorio, realizada entre enero y febrero de 2025, con la participación de 20 docentes (16 del curso de Enfermería y 4 del curso de Medicina), a partir de la aplicación de un cuestionario electrónico con 22 preguntas, analizadas de forma descriptiva. Se observó que el 70% de los docentes poseen título de doctorado y el 65% ya había tenido experiencias con estudiantes con discapacidad, principalmente con discapacidades físicas y visuales. Sin embargo, el 90% nunca adaptó sus asignaturas, el 85% nunca utilizó herramientas de accesibilidad y el 100% desconoce el programa institucional de préstamo de tecnologías asistivas. Además, el 55% evalúa su capacidad para aplicar criterios de accesibilidad como insuficiente, y el conocimiento sobre Libras y Braille sigue siendo incipiente. La baja participación en actividades de formación continua y la ausencia de políticas institucionales eficaces de apoyo demuestran que la titulación académica, por sí sola, no garantiza prácticas pedagógicas inclusivas. Se concluye que la implementación de una educación inclusiva en la educación superior requiere inversiones continuas en la formación docente, el fortalecimiento de políticas institucionales y la integración entre la docencia, la investigación y la extensión, con el fin de asegurar no solo el acceso, sino también la permanencia y el éxito de los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Accesibilidad. Inclusión. Docentes. Enfermería.

Introdução

A década de 1990 representou um marco na política educacional brasileira, ao incorporar os princípios da inclusão e da valorização da diversidade, influenciada por documentos internacionais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, consolidou-se o compromisso com a inclusão por meio da garantia de acesso, permanência e atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 1996). Desde então, políticas públicas têm buscado assegurar igualdade de direitos e combater a discriminação no ambiente educacional (Pôquer; Valentim; Garla, 2018).

A inclusão deve ser compreendida como uma prática pedagógica comprometida com os direitos humanos e com a valorização da diversidade. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) destacam que esse processo é influenciado por fatores locais, sociais e culturais, exigindo o envolvimento de múltiplos atores. No ensino superior, políticas como o Programa Incluir, o REUNI e o PNAES contribuíram para ampliar o acesso de estudantes com deficiência, por meio de ações estruturais e de formação profissional (Pereira et al., 2020).

No entanto, o desafio permanece na efetivação da inclusão, que demanda mais do que

a presença física desses estudantes. Requer adaptações pedagógicas, infraestrutura acessível, recursos humanos capacitados e formação continuada dos docentes. Para Omote e Vieira (2018), a atuação do professor é central no processo de aprendizagem e, portanto, a formação deve contemplar não apenas conteúdos técnicos, mas também aspectos subjetivos e atitudes diante da diversidade. Vieira e Omote (2021) afirmam que práticas pedagógicas inclusivas dependem de posturas acolhedoras por parte dos docentes.

Os docentes desempenham um papel fundamental no processo educacional. Como qualquer indivíduo, eles possuem um conjunto de crenças, valores e experiências que moldam suas percepções sobre o mundo e as pessoas ao seu redor, inclusive em relação aos alunos. Na sala de aula, as atitudes dos professores, influenciadas por suas vivências e por possíveis preconceitos, podem afetar significativamente a aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais. É crucial que a formação docente considere a importância das atitudes e crenças dos professores, uma vez que estas influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. A simples aquisição de conhecimentos teóricos sobre educação especial e inclusão não garante a implementação de práticas inclusivas. É necessário que os professores desenvolvam atitudes positivas e acolhedoras em relação à diversidade, para que possam utilizar os recursos disponíveis de forma eficaz e construir um ambiente escolar inclusivo (Vieira; Omote, 2021).

Ainda assim, práticas de integração persistem, frequentemente mantendo estudantes com deficiência em situações de exclusão simbólica. A responsabilização individual do aluno pelo fracasso, sem considerar as barreiras institucionais, é uma das críticas apontadas por Dias e Silva (2020). No âmbito do ensino superior, Gonçalves et al. (2024) observam que, embora haja avanços nas políticas públicas, persistem preconceitos e estruturas excludentes nas instituições.

Estudos como o de Cabral, Orlando e Meletti (2020) mostram que, entre 2009 e 2018, o número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior aumentou 257%, mas ainda representa uma pequena parcela do total, com taxas entre 0,33% e 0,49%. Caso esse ritmo se mantenha, seriam necessários mais de 30 anos para se alcançar o acesso universal dessas populações, evidenciando a urgência de ações mais eficazes e abrangentes.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a formação, os conhecimentos e as práticas de docentes do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Pinheiro, sobre acessibilidade e inclusão. A proposta visa contribuir com subsídios para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais sensíveis à diversidade e para o fortalecimento de políticas institucionais inclusivas.

Método

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem quantitativa, com delineamento exploratório, tendo em vista sua capacidade de promover uma aproximação

inicial e aprofundada com o objeto de estudo. De acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa visa ao aprimoramento de ideias e à descoberta de intuições, apresentando um planejamento flexível que permite considerar diversos aspectos relacionados ao fenômeno investigado. A abordagem quantitativa, por sua vez, permite a quantificação de dados, possibilitando a análise numérica das informações coletadas e, assim, a formulação de conclusões baseadas em dados objetivos (Richardson, 1999).

A coleta de dados foi realizada entre os meses de janeiro e fevereiro de 2025, junto aos docentes do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Pinheiro, incluindo também professores do curso de Medicina que colaboram com a graduação em Enfermagem no referido campus. Conforme informações obtidas junto ao Departamento de Enfermagem, a população da pesquisa era composta por 22 docentes ativos. Após a aplicação de critérios de exclusão, que desconsideraram docentes que atuavam apenas como orientadores de pesquisa, a amostra final resultou em 20 participantes.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário (Apêndice 2) composto por 20 questões de natureza fechada, abordando informações sociodemográficas e aspectos relacionados ao cumprimento dos critérios de acessibilidade, com base na Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, no Estatuto da Pessoa com Deficiência e no Guia de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão. O questionário foi previamente testado por dois docentes, a fim de assegurar sua clareza e pertinência em relação aos objetivos propostos. Em seguida, foi aplicado por meio do envio eletrônico aos endereços institucionais dos docentes, fornecidos pela Coordenação do Curso de Enfermagem. Devido à baixa taxa de resposta inicial, o questionário foi reenviado por meio da plataforma WhatsApp®, como estratégia de ampliação da adesão.

Os dados obtidos foram analisados de forma descritiva, com apoio das ferramentas estatísticas disponibilizadas pela própria plataforma de aplicação do instrumento (Google Forms®), sendo apresentados em tabelas, quadros e figuras, com a utilização de frequências absolutas e relativas.

Este estudo integra o projeto intitulado “Formação, Conhecimentos e Práticas de Docentes sobre Acessibilidade e Inclusão”, o qual foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), tendo sido aprovado em 21 de outubro de 2024, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 81235324.6.0000.5087 e parecer nº 7.174.170, conforme os preceitos estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando sua participação de forma voluntária e consciente.

Resultados e Discussão

Este estudo contou com a participação de 20 docentes, sendo 16 do curso de

Enfermagem e 4 do curso de Medicina, refletindo uma amostra significativa dentro da instituição.

Em relação ao perfil sociodemográfico, a maioria dos participantes reside fora do município sede (75% em São Luís-MA), conforme o Guia de Acessibilidade da UFMA (2021), pode dificultar a participação em formações presenciais e acessos aos serviços da Diretoria de Acessibilidade. A residência fora da sede é um aspecto que deve ser considerado no planejamento de capacitações e nas estratégias institucionais de suporte docente.

Tabela 1. Perfil dos participantes. Pinheiro-MA, 2025.

Variáveis	Nº	%
Cidade e Estado		
São Luís - MA	15	75,0
Pinheiro – MA	3	15,0
São José de Ribamar – MA	1	5,0
Peri-mirim - MA	1	5,0
Raça/Cor		
Pardo	15	75,0
Branco	3	15,0
Preto	1	5,0
Amarelo	1	5,0
Faixa etária		
Até 35 anos	7	35,0
36 a 70 anos	13	65,0
Estado Civil		
Casado	11	55,0
União Estável	5	25,0
Divorciado	2	10,0
Solteiro	2	10,0
Formação Acadêmica		
Enfermagem	15	75,0
Odontologia	2	10,0
Farmácia	1	5,0
Fisioterapia	1	5,0
Ciências Biológicas	1	5,0

Coordenação/Departamento/Centro-Campus

Departamento de Enfermagem	16	80,0
Departamento de Medicina	4	20,0

Maior Titulação Acadêmica

Doutorado na modalidade presencial	14	70,0
Mestrado na modalidade presencial	4	20,0
Pós-graduação lato sensu na modalidade presencial	1	5,0
Residência	1	5,0

Total	20	100,0
--------------	-----------	--------------

Fonte: Elaboração própria

Além disso, 75% dos docentes se autodeclarou pardo, e 15% branco. Esse dado é relevante, pois reflete a diversidade étnica da equipe docente, que pode influenciar suas práticas pedagógicas e a percepção sobre a inclusão. A literatura aponta que a vivência e a identidade racial dos educadores podem impactar suas abordagens e atitudes no ambiente educacional (Vilaronga; Glat, 2020). O reconhecimento dessa diversidade é crucial para que as instituições desenvolvam políticas que promovam um ambiente mais inclusivo, onde as necessidades de todos os alunos possam ser atendidas de maneira equitativa.

Quanto à formação acadêmica, 75% eram graduados em Enfermagem e os demais em áreas da saúde, como Fisioterapia, Farmácia, Odontologia e Ciências Biológicas. No que diz respeito à titulação, observou-se uma elevada qualificação, com 70% possuindo doutorado e 20% mestrado. Contudo, essa formação acadêmica não se reflete em práticas inclusivas consolidadas. É relevante discutir que a qualificação acadêmica deve estar associada à implementação de práticas de inclusão nas instituições de ensino superior. A formação acadêmica dos docentes é um aspecto que impacta diretamente a utilização de estratégias de acessibilidade, como apontam Ozaki e Lobo (2023), em estudos sobre os desafios enfrentados para promover a inclusão efetiva e acessível na educação.

A relação entre a formação teórica e a prática inclusiva é um campo a ser explorado de forma mais profunda, considerando que a capacitação contínua e a atualização dos docentes são essenciais para a efetivação de políticas inclusivas, como proposta pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Portanto, a formação continuada e a inclusão de temas relacionados à diversidade e acessibilidade nos currículos das formações docentes são fundamentais para promover uma educação mais justa e inclusiva.

Um dos principais achados foi que 65% dos docentes já haviam tido experiência com estudantes com deficiência, sendo as deficiências físicas e visuais as mais relatadas. Apesar disso, 85% nunca utilizaram ferramentas de acessibilidade e 90% nunca realizaram adequações em suas disciplinas. Esses dados revelam um descompasso entre a vivência

docente e a prática inclusiva. Farias e Santos (2020) destacam que, apesar da presença de estudantes com deficiência no ensino superior, os docentes ainda se sentem despreparados para atendê-los, o que se confirma com os relatos da pesquisa.

Tabela 2. Conhecimento básico relacionado a acessibilidade educacional. Pinheiro – MA, 2025.

Variáveis	Nº	%
Você tem ou já teve algum aluno com deficiência?		
Não	7	35,0
Sim	13	65,0
Você possui conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais?		
Não	10	55,6
Sim, superficialmente	8	44,4
Sim, sou fluente	0	0,0
Você possui conhecimento sobre a Escrita Braile?		
Não	19	95,0
Sim, superficialmente	1	5,0
Sim, sou fluente	0	0,0
Como você avalia a sua capacidade de aplicar critérios de acessibilidade nas suas aulas?		
Insuficiente	11	55,0
Regular	8	40,0
Boa	1	5,0
Não sei responder	0	0,0
Excelente	0	0,0
Durante as suas atividades docentes você já precisou usar alguma ferramenta de acessibilidade?		
Não	17	85,0
Sim	3	15,0
Você já precisou realizar alguma adequação em uma de suas disciplinas ou atividades docentes para atender as necessidades de um aluno com deficiência?		
Não	18	90,0

Sim	2	10,0
Não sei responder	0	0,0
Total	20	100,0

Fonte: Elaboração própria

A falta de formação específica foi apontada como um dos principais entraves. A maioria dos docentes relatou não ter recebido nenhuma capacitação institucional sobre acessibilidade, e 100% desconheciam a existência de programas de empréstimo de tecnologias assistivas na UFMA. Conforme reforçam Oliveira e Martins (2023), as universidades brasileiras ainda carecem de políticas institucionais eficazes de formação continuada para o corpo docente, o que perpetua práticas excludentes e improvisadas.

Apenas 25% relataram conhecer superficialmente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e 95% afirmaram não possuir qualquer conhecimento sobre o sistema Braille. Esses dados dialogam com o estudo de Vieira e Oliveira (2022), que apontam que a formação superior no Brasil ainda é marcada pela carência de conteúdos voltados à inclusão e à diversidade funcional. Nessa perspectiva, a formação continuada deveria incluir o ensino de ferramentas como a audiodescrição, a legendagem e a adaptação curricular como práticas de rotina para o ensino inclusivo.

No que se refere à experiência prática, 65% dos docentes relataram ter lecionado para estudantes com algum tipo de deficiência, sendo a física (35%) e visual (20%) as mais comuns. Ainda assim, 55% avaliam sua capacidade de aplicar critérios de acessibilidade como insuficiente. Segundo o INEP (2013), “a formação de docentes para lidar com a diversidade é condição essencial para a construção de espaços inclusivos nas IES”. A baixa percepção de competência e a ausência de práticas adaptadas (90% nunca adaptaram disciplinas para estudantes com deficiência) apontam para uma falha na formação continuada e na efetividade das políticas institucionais de inclusão.

O fato de 90% dos docentes não desenvolverem pesquisas nem extensão na área da inclusão reflete um distanciamento entre as ações acadêmicas e as demandas sociais. Segundo Mendes e Ferraz (2020), “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é essencial para promover a inclusão como eixo estruturante do ensino superior”. A ausência de tais iniciativas contribui para a manutenção de práticas excludentes e para a invisibilidade das necessidades dos estudantes com deficiência.

Tabela 3. Formação e prática pedagógica. Pinheiro – MA, 2025.

Variáveis	Nº	%
Você desenvolve pesquisas sobre o tema acessibilidade e/ou inclusão?		

Não	18	90,0
Sim	2	10,0

Você desenvolve atividades de extensão no âmbito da acessibilidade e/ou inclusão?

Não	19	95,0
Sim	1	5,0

Quando você elabora ou seleciona recursos didáticos e pedagógicos para suas atividades docentes costuma considerar atendimento a critérios de acessibilidade?

Não	13	65,0
Sim	5	25,0
Não sei responder	2	10,0

Você recebe ou já recebeu investimentos/formação em sua atividade docentes, por parte da universidade, na temática acessibilidade e/ou inclusão?

Não	18	80,0
Sim	2	20,0
Não sei responder	0	0,0

Você tem participado de minicursos, oficinas, palestras ou cursos de outras naturezas como busca de conhecimento sobre critérios de acessibilidade a serem adotados no seu processo de trabalho?

Raramente	11	55,0
Nunca	6	30,0
Frequentemente	3	15,0
Sempre	0	0,0

É de seu conhecimento a possibilidade de realizar empréstimo de equipamentos de tecnologia assistiva por meio da universidade para uso em suas atividades?

Não	20	100,0
Sim	0	0,0

Você utiliza critérios de acessibilidade para elaborar as avaliações dos alunos com deficiência?

Não se aplica	9	45,0
Não	9	45,0
Sim	2	10,0

Você costuma utilizar estratégias que promovam acessibilidade/inclusão durante o desenvolvimento de

suas atividades externas?

Não	9	45,0
Sim	6	30,0
Não se aplica	3	15,0
Não sei responder	2	10,0
Total	20	100,0

Fonte: Elaboração própria

Ainda que a UFMA disponha de recursos e diretrizes voltadas à inclusão, como mostra o Guia de Acessibilidade (2021), a comunicação dessas informações é limitada: 100% dos docentes afirmaram desconhecer a possibilidade de empréstimo de tecnologias assistivas pela instituição. Essa lacuna na difusão de políticas e recursos compromete a efetivação da inclusão no ambiente universitário. Segundo a LBI (2015), “a acessibilidade é condição para o exercício dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, art. 3º).

O estudo também revelou que 75% dos professores não consideram critérios de acessibilidade na seleção ou elaboração de recursos didáticos. Essa realidade está distante do conceito de desenho universal para aprendizagem, defendido pelos Referenciais do INEP (2013), que orientam que “os materiais didáticos devem estar acessíveis desde sua concepção, considerando a heterogeneidade dos estudantes”. Ademais, a baixa participação em atividades formativas (85% nunca ou raramente participam) reflete a ausência de incentivos institucionais, também apontada nas falas qualitativas, que denunciam falta de apoio, sobrecarga de trabalho e formações esporádicas e não presenciais.

As respostas dos docentes reiteram que a inclusão ainda é compreendida como um desafio pessoal, e não institucional. A invisibilidade de deficiências e a falta de um sistema institucional de identificação precoce foram destacadas como entraves recorrentes. Essa perspectiva reforça a importância do que o Guia de Acessibilidade (2021) denomina de “articulação entre setores” para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência.

Autores como Mantoan (2003) e Sassaki (2010) defendem que a inclusão é um processo político e pedagógico que exige revisão das práticas institucionais e curriculares. Nesse sentido, os desafios apontados pelos docentes, como a falta de preparo para lidar com alunos surdos ou com deficiências múltiplas, revelam a ausência de uma política interna de formação docente pautada na perspectiva inclusiva. Como destaca o Guia da UFMA (2021), “mostrar caminhos possíveis e fornecer direcionamentos é papel fundamental da instituição comprometida com a equidade”.

Dessa forma, observa-se que há uma dissonância entre o que preconizam os marcos legais, como a LBI (2015), a Lei nº 13.409/2016 e os Referenciais do SINAES, e a realidade

vivenciada pelos docentes investigados. A política de inclusão ainda não se materializou de forma consistente no cotidiano acadêmico. Como pontuam Ozaki e Lobo (2023), “a inclusão somente será plena quando houver envolvimento coletivo, formação docente sistemática e ações articuladas entre ensino, pesquisa e gestão”.

Portanto, os dados analisados indicam que, embora haja marcos legais e iniciativas institucionais voltadas à inclusão, como a LBI e o Programa Incluir, a prática docente ainda não está suficientemente alinhada a esses dispositivos. O distanciamento entre teoria e prática evidencia a necessidade de formação continuada sistemática, acessível e presencial, como também apontam os estudos de Ozaki e Lobo (2023), que ressaltam a urgência de capacitações regulares e suporte institucional eficaz. É imperativo que a inclusão deixe de ser compreendida como responsabilidade individual do docente e passe a integrar a cultura institucional da universidade.

A formação para a inclusão precisa ser planejada de forma intencional e ofertada com regularidade, preferencialmente em regime presencial e adaptada às realidades locais dos campi descentralizados. A prática inclusiva no ensino superior não pode depender apenas da iniciativa voluntária dos professores, mas deve ser fomentada por meio de políticas institucionais ativas, apoio das instâncias gestoras e participação efetiva da comunidade acadêmica. Somente assim, a inclusão poderá deixar de ser um ideal e se consolidar como um direito plenamente exercido no cotidiano universitário.

Conclusões

As análises realizadas evidenciam que, apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão e da existência de marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ainda há um distanciamento significativo entre as diretrizes institucionais e a prática docente no ensino superior.

A pesquisa demonstrou que a maioria dos docentes do curso de Enfermagem da UFMA, campus Pinheiro, não recebeu formação específica sobre acessibilidade, desconhece recursos institucionais disponíveis e raramente realiza adaptações pedagógicas, mesmo tendo lecionado para estudantes com deficiência. Esses resultados indicam a necessidade urgente de investimentos em formação continuada, preferencialmente presencial e adaptada à realidade dos campi descentralizados, bem como de ações institucionais articuladas que promovam uma cultura inclusiva.

No que refere-se às limitações deste estudo é importante destacar que a amostra foi restrita a uma única instituição, o que pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Além disso, a percepção dos docentes pode variar de acordo com experiências prévias e a formação recebida, fatores que não foram explorados em profundidade nesta pesquisa. Entretanto, a relevância deste estudo reside em sua contribuição para a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes em relação à inclusão no ensino

superior e a identificação de lacunas que precisam ser preenchidas para promover um ambiente educacional mais acessível e inclusivo

A inclusão não deve ser compreendida como uma responsabilidade individual, mas como um compromisso coletivo que envolve gestão, docentes e toda a comunidade acadêmica. Assim, para que o direito à educação inclusiva se concretize de forma plena, é fundamental que as universidades adotem políticas estruturadas, com suporte efetivo à atuação docente e à permanência qualificada de estudantes com deficiência.

Referências

ARAUJO, Eliane Maria Cordeiro de *et al.* A inclusão no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 667–684, out./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de instituições federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília: **INEP/MEC**, 2013. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LOPES, Rosimeire; SILVA, Sandra Suely Costa da. Percepção de professores de Ensino Superior sobre as repercussões de uma formação sobre inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Moderna**, 2003.

MENDES, E. G.; FERRAZ, D. F. Formação docente para a educação inclusiva no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 2, p. 191–206, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK>. Acesso em: 6 jun. 2024.

OZAKI, Harumi; LOBO, Raquel Rodrigues Barbosa. Desafios encontrados para acessibilidade e inclusão na educação. **ResearchGate**, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375560181_Desafios_encontrados_para_acessibilidade_e_inclusao_na_educacao. Acesso em: 8 jun. 2025.

PLETTTSCH, Márcia Denise; MELLO, Rosana Glat de. Acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior: tensões e possibilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, e93473, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PÔQUER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. esp, pág. 127–134, 2018

REIS, Ana Paula de Almeida *et al.* Acessibilidade e inclusão: desafios da permanência estudantil na educação superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833>. Acesso em: 8 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Guia de acessibilidade: orientações básicas. São Luís: **UFMA**, 2021. Disponível em: <https://www.ufma.br/arquivos/arquivos/dacesguiaacessibilidade.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

VILARONGA, Andréa Aparecida; GLAT, Rosana. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores relativos ao docente. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, e180064, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/d9HGdRRLGXLWK8Xr8rk7pxL/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu evidenciar a existência de lacunas significativas entre a formação docente e as práticas inclusivas no ensino superior, especificamente no curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Pinheiro. A análise dos dados revelou que, embora os docentes possuam elevada titulação acadêmica, ainda apresentam limitações quanto ao conhecimento e à utilização de recursos de acessibilidade, bem como à adoção de práticas pedagógicas inclusivas. A maioria nunca participou de capacitações sobre o tema e desconhece os instrumentos institucionais disponíveis, como programas de apoio e tecnologias assistivas, o que demonstra a fragilidade das políticas de formação continuada em acessibilidade e inclusão.

Ademais, observou-se que muitos docentes já tiveram experiências com estudantes com deficiência, mas não se sentem preparados para atendê-los adequadamente, o que reforça a necessidade de investimento em ações formativas específicas, sistemáticas e sensíveis à diversidade. O desconhecimento de Libras, Braille e de deficiências não visíveis compromete o planejamento pedagógico e a promoção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Esses achados corroboram estudos anteriores que apontam a existência de barreiras estruturais, atitudinais e institucionais que ainda permeiam as práticas educacionais no ensino superior brasileiro.

Apesar dos desafios identificados, foi possível constatar, por parte de alguns docentes, uma disposição positiva para o aprimoramento e o engajamento com a temática da inclusão. Essa abertura representa uma oportunidade estratégica para o fortalecimento de uma cultura institucional mais inclusiva, desde que acompanhada por políticas eficazes, suporte técnico, espaços de escuta e mecanismos de acolhimento.

Conclui-se que o avanço rumo à consolidação de uma universidade inclusiva exige a superação do modelo integrador excludente, ainda presente nas práticas cotidianas, e o fortalecimento de uma perspectiva educacional centrada nos direitos humanos, na equidade e na valorização da diversidade. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais efetivas, para a formulação de políticas institucionais coerentes com os princípios da inclusão e para a ampliação do debate sobre a formação docente comprometida com a transformação social. Ressalta-se, por fim, a importância de novos estudos que aprofundem a temática, com abordagens qualitativas e em diferentes contextos, a fim de subsidiar ações mais abrangentes e intersetoriais no campo da educação superior inclusiva.

REFERÊNCIAS

ACESSO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. e10084, 2023.

ARAUJO, Eliane Maria Cordeiro de et al. A inclusão no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 667–684, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de instituições federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRAZ-AQUINO, Fabíola De Sousa; FERREIRA, Ingrid Rayssa Lucena; CAVALCANTE, Lorena De Almeida. Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 255–266, 2016.

CABRAL, Vinícius Neves De; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, v. 4, pág. e105412, 2020.

CURSOS DE LICENCIATURA? **Práxis Educacional**, v. 43, pág. 406–429, 2020.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria Da. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS CURRÍCULOS DOS DOCENTES. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

FREITAS, Marcos Cezar De. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIFERENÇAS ENTRE ACESSO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p.artigo e10084, 2023. DOI: 10.590/1980531410084.

GONÇALVES, Júlio et al. ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: REVISÃO SISTEMÁTICA. **REIN-REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, v. 9, n. 1, p. 131-149, 2024.

GRASSI, Tânia Mara. A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária. **Acesso**, v. 20, n. 12, p. 2018, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília: **INEP/MEC**, 2013. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

KAMP, Thauana Gomes Kort; AZEVEDO, Breno Fabrício Terra. Formação Docente na Perspectiva da Inclusão e Acessibilidade Pedagógica. **In: Congresso Fluminense de Pós-Graduação-CONPG**. 2022.

LOPES, Rosimeire; SILVA, Sandra Suely Costa da. Percepção de professores de Ensino Superior sobre as repercussões de uma formação sobre inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MACIEL, Carina Elisabete; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, n. esp.3, pág. 71–86, 2017.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; JÚNIOR, Klaus Schlünzen. INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 6, n. 12, pág. 94546–94554, 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: **Moderna**, 2003.

MENDES, E. G.; FERRAZ, D. F. Formação docente para a educação inclusiva no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 2, p. 191–206, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK>. Acesso em: 6 jun. 2024.

MIETO, Gabriela; JORDÃO, Giselda Benedita; BENETTI, Márcia. Inclusão Educacional: currículo e acessibilidade. **Educação: Saberes e Prática**, v. 7, n. 2, 2018.

MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. **Editora Intersaberes**, 2021.

MISKALO, Adriana Lúgia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**. 2023.

OMOTE, Sadao; VIEIRA, Camila Mugnai. A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a educação inclusiva. In A. A. S. de Oliveira. (Org.), **Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde** (pp. 11-11). CRV. 2018.

OZAKI, Harumi; LOBO, Raquel Rodrigues Barbosa. Desafios encontrados para acessibilidade e inclusão na educação. **ResearchGate**, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375560181_Desafios_encontrados_para_acessibilidade_e_inclusao_na_educacao. Acesso em: 8 jun. 2025.

PEREIRA, Rosamaria Reo; FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; et al. Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 387–402, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1610–1627, 2017.

PÔQUER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. esp, pág. 127–134, 2018.

REIS, Ana Paula de Almeida et al. Acessibilidade e inclusão: desafios da permanência estudantil na educação superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833>. Acesso em: 8 jun. 2025.

SILVA, Maria Sonia Lopes da. Formação docente: um relato autoetnográfico no comitê de inclusão e acessibilidade da **UFPB**. 2022.

SILVEIRA, Lisiane Corrêa Gomes; BEDERODE, Igor Radtke; RIBEIRO, Luis Otoni Meireles. Abordagem Design Thinking no contexto educacional: estado do conhecimento na perspectiva da inclusão e acessibilidade de recursos educacionais. **Revista Thema**, v. 23, n. 2, p. 390–404, 2024.

SOUZA, Myrella Lopes de; MACHADO dos Santos, Alexsandro. Perspectivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 9, n. 20, p. 24-49, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). Guia de acessibilidade: orientações básicas. São Luís: **UFMA**, 2021. Disponível em: <https://www.ufma.br/arquivos/arquivos/dacesguiaacessibilidade.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021.

VILARONGA, Andréa Aparecida; GLAT, Rosana. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores relativos ao docente. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, e180064, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/d9HGdRRLGXLWK8Xr8rk7pxL/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Disponível **através** **do** **link:**
https://docs.google.com/forms/d/1dHlvphQNVBPhji3DPOhB61l_1AwyL_4I5ltsgZ2NgI8/printform

OBS.: A apresentação de determinadas questões pode variar entre os dois questionários, uma vez que a plataforma Google Forms possibilita diferentes formatos de apresentação para as questões.

Você concorda em participar da pesquisa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

PERFIL DO PARTICIPANTE

Neste bloco, faremos perguntas sobre o seu perfil, considerando variáveis sociais, demográficas e laborais.

Nome: _____

Qual sua data de nascimento? Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Cidade/Estado: _____

Gênero

- ☐ Homem Cis
- ☐ Mulher Cis
- ☐ Não-binário
- ☐ Outros (gênero fluido, variável entre os espectros feminino e masculino)

Raça/Cor

- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo
- ☐ Branco

Estado civil

- ☐ Solteiro
- ☐ Casado

- ☐ União estável
- ☐ Viúvo Divorciado

Qual foi o ano de conclusão do seu curso de graduação? _____

Qual sua maior formação acadêmica?

- ☐ Pós-graduação lato sensu na modalidade presencial (especialização)
- ☐ Pós-graduação lato sensu na modalidade à distância ou semipresencial (especialização)
- ☐ Residência
- ☐ Mestrado na modalidade presencial
- ☐ Mestrado na modalidade à distância ou semipresencial
- ☐ Doutorado na modalidade presencial
- ☐ Doutorado na modalidade à distância ou semipresencial
- ☐ Pós-doutorado

CRITÉRIOS DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL

Nesta seção, faremos perguntas sobre seus conhecimentos sobre critérios de acessibilidade educacional.

Você tem ou já teve algum aluno com deficiência?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso tenha respondido "sim" na pergunta anterior, qual o tipo de deficiência? Caso tenha respondido "não", marque "não se aplica".

- ☐ Física
- ☐ Auditiva
- ☐ Visual
- ☐ Mental
- ☐ Múltipla
- ☐ Outros
- ☐ Não se aplica

Você possui conhecimento sobre a Língua Brasileira de sinais?

- ☐ Sim, sou fluente
- ☐ Sim, superficialmente (conheço algumas sentenças)
- ☐ Não

Você possui conhecimento sobre a escrita Braille?

- ☐ Sim, sou fluente

- ☐ Sim, superficialmente (conheço algumas sentenças)
- ☐ Não

Como você avalia a sua capacidade de aplicar critérios de acessibilidade nas suas aulas?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente
- ☐ Não sei responder

Durante a suas atividades docentes você já precisou usar alguma ferramenta de acessibilidade? (tradução simultânea ou consecutiva em libras, transcrição em Braille, gravador, ampliador de vídeo, descrição de imagem, dentre outros).

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso tenha respondido sim na pergunta anterior marque as ferramentas utilizadas. Caso tenha respondido não marque "não se aplica".

- ☐ Tradução simultânea ou consecutiva em Libras
- ☐ Transcrição em Braille
- ☐ Gravador
- ☐ Ampliador de vídeo
- ☐ Descrição de Imagem
- ☐ Descrição de áudio
- ☐ Outros
- ☐ Não se aplica

Você já necessitou realizar adequação curricular para atender as necessidades de um aluno com deficiência?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você desenvolve pesquisas sobre o tema acessibilidade e/ou inclusão?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você desenvolve atividades de extensão no âmbito da acessibilidade e/ou inclusão?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Quando você elabora ou seleciona recursos didáticos e pedagógicos para suas atividades docentes costuma considerar atendimento a critérios de acessibilidade?

- ☐ Sim

- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

Caso tenha respondido "sim" na questão anterior, quais ferramentas você utiliza ou já utilizou? Caso tenha respondido "não" ou "não sei responder" marque "não se aplica".

- ☐ Tradução simultânea ou consecutiva em Libras
- ☐ Transcrição em Braille
- ☐ Gravador
- ☐ Ampliador de vídeo
- ☐ Descrição de Imagem
- ☐ Descrição de áudio
- ☐ Outros
- ☐ Não se aplica

Você recebe ou já recebeu investimento no seu processo formativo, por parte da universidade, na temática acessibilidade e/ou inclusão?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

Você tem participado de minicursos, oficinas, palestras ou cursos de outras naturezas como busca de conhecimento sobre critérios de acessibilidade a serem adotados no seu processo de trabalho?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Das opções abaixo, marque aquelas que costuma se preocupar na elaboração e disponibilização dos roteiros de suas aulas (slides).

- ☐ Fontes (tamanho e tipo)
- ☐ Imagens (descrição, tamanho, nitidez)
- ☐ Cores/Contraste
- ☐ Vídeos (legendas, audio descrição)
- ☐ Tradução simultânea ou consecutiva em libras
- ☐ Outros

É de seu conhecimento a possibilidade de realizar empréstimo de equipamentos de tecnologia assistiva por meio da universidade? (acionador de pressão, mouse esférico manual, impressora Braille, máquina Braille, dentre outros).

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você utiliza critérios de acessibilidade para elaborar as avaliações dos alunos com deficiência?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se aplica

Caso tenha respondido "Sim" na pergunta anterior, quais? Caso tenha respondido "Não" ou "Não se aplica" marque "Não se aplica".

- ☐ Ampliação de tempo
- ☐ Textos ampliados
- ☐ Textos em Braille
- ☐ Software leitor de tela
- ☐ Uso da Língua de sinais (Libras)
- ☐ Outros
- ☐ Não se aplica

Você costuma utilizar estratégias que promovam acessibilidade/inclusão durante o desenvolvimento de suas atividades externas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

Caso tenha respondido "Sim" na pergunta anterior, quais? Caso tenha respondido "Não" marque "Não se aplica"

- ☐ Tradução Simultânea/Consecutiva em Libras
- ☐ Material previamente disponibilizado
- ☐ Aviso prévio aos guias/instrutores/anfitriões da presença de uma pessoa com deficiência
- ☐ Acessibilidade arquitetônica do local
- ☐ Experiência tátil e sonora
- ☐ Outros
- ☐ Não se aplica

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Formação, conhecimentos e práticas de docentes sobre acessibilidade e inclusão

Prezado (a) docente, cordiais saudações!

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Formação, conhecimentos e práticas de docentes do curso de Enfermagem sobre acessibilidade e inclusão”**, cujo objetivo é avaliar os conhecimentos e práticas de docentes de uma Instituição de Ensino Superior sobre aspectos de acessibilidade e inclusão no fazer docente em diferentes modalidades de ensino.

Esta pesquisa pretende avaliar os conhecimentos e práticas de docentes de uma Instituição de Ensino Superior sobre aspectos de acessibilidade e inclusão no fazer docente em diferentes modalidades de ensino. Desse modo, o principal benefício desse estudo é coletivo, pois está ligado ao processo de ensino- aprendizagem dos profissionais e dos alunos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ainda há benefícios indiretos aos participantes da pesquisa, já que compreender sobre sua formação, conhecimentos e práticas poderá contribuir para reorganização de planos pedagógicos atuais, possibilitando melhores condições às pessoas com deficiência.

É importante ressaltar que você poderá sofrer desconfortos emocionais que estejam ligados a lembranças negativas, e os pesquisadores responsabilizam-se por reduzi-los, interrompendo ou adiando a entrevista e garantindo sigilo, confidencialidade, apoio e compromisso com todo material produzido. Ressalta-se ainda que não haverá despesa alguma ao participante de pesquisa e sua participação na pesquisa será de modo voluntário, sem o recebimento de pagamento.

Os benefícios da pesquisa estão relacionados à contribuição para melhorias na qualidade da formação, dos conhecimentos e, por consequência, das práticas dos participantes em relação à acessibilidade e inclusão. Isso ao considerar as atividades acadêmicas, técnicas e pedagógicas das quais esses profissionais estão envolvidos.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir esclarecimentos. Para isso, pode entrar em contato, com a pesquisadora Larissa Nogueira por meio do contato eletrônico nogueira.larissa@ufma.br, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão por meio dos contatos telefônico (98) 3272-8708 ou eletrônico cepufma@ufma.br.

Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Caso haja desistência de sua participação essa deverá ser informada ao pesquisador responsável pelo contato eletrônico nogueira.larissa@ufma.br. Os dados obtidos na pesquisa serão armazenados em nuvem dos pesquisadores pelo período vigente do projeto e sob responsabilidade do pesquisador principal. As informações desta pesquisa serão confidenciais, somente os pesquisadores responsáveis pelo estudo terão acesso aos dados obtidos e ainda assim, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

As divulgações dos resultados serão realizadas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários. Não serão também utilizadas imagens sem que haja autorização prévia dele. Após o seu aceite, você deverá assinar as duas vias deste termo, como forma de consentimento, e receberá uma via assinada pelo pesquisador responsável.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente, decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Considerando os esclarecimentos acima:

Você concorda em ser voluntário da pesquisa? (faça um X)

() Aceito

() Não aceito

Local, ____/____/____ (preenchidos automaticamente)

Assinatura do voluntário participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação, conhecimentos e práticas de docentes sobre acessibilidade e inclusão

Pesquisador: Paola Trindade Garcia

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81235324.6.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.174.170

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa visa avaliar conhecimentos e práticas de docentes da Universidade Federal do Maranhão sobre acessibilidade e/ou inclusão no âmbito acadêmico, incluindo atividades nas modalidades presencial e a distância, assim como as formações recebidas pelos docentes sobre essa temática. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa híbrida (envolvendo aspectos qualitativos e quantitativos), com instrumentos de coleta desenvolvidos e validados pelos pesquisadores.

A pesquisa será realizada no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, com a coordenação de um professor permanente do quadro de professores do Departamento de Saúde Pública (DSP). Os sujeitos da pesquisa serão toda comunidade docente, incluindo professores conteudistas, em caso de se tratar da modalidade EaD da IES. Planeja-se contar com a participação de 500 indivíduos. Para a coleta de dados, serão utilizados questionários semiestruturados que poderão ser aplicados presencial ou virtualmente (em canais oficiais como e-mail institucional ou Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica - SIGAA), bem como também serão realizadas entrevistas conduzidas por pesquisadores e guiadas por roteiros previamente elaborados e validados pela equipe de pesquisa. Haverá questões sociodemográficas, culturais, profissionais, de formação e percepções gerais dos participantes.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cep@ufma.br

ANEXO B

NORMAS DA REVISTA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

- A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista;
- A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista;
- O artigo contém ao menos um dos membros com título de Doutor;
- O artigo tem até três autores, no máximo;
- Os iD Orcids dos autores foram informados nos metadados. É obrigatório fazer o registro ORCID para todos os autores.

O registro é gratuito, caso não tenha feito, pode ser obtido na URL: <https://orcid.org/register>.

- O texto está inserido no Template, seguindo toda a formatação e norma estabelecida pela Revista. O Template é **obrigatório**.

Para baixá-lo é necessário estar logado no sistema da revista, ou seja, entrar no sistema a partir de seu cadastro (login e senha).

- Todos os dados de indexação foram informados no sistema, incluindo-se as referências.
- Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) estão ativos: permitem acesso à fonte quando clicados.
- Todos os manuscritos submetidos a partir de **01 de julho de 2018** para a revista **Educação em Perspectiva** / *Education in Perspective*, caso sejam aprovados para publicação, deverão ser apresentados também com uma versão traduzida para inglês.

A revista inicia assim sua transição para a publicação bilíngue: português e inglês. Desse modo, estamos dando mais um passo em direção ao processo de internacionalização da revista.

A tradução será, portanto, obrigatória para manuscritos aceitos para publicação e será de responsabilidade dos autores.

- A revista **Educação em Perspectiva** / *Education in Perspective* devido ao grande fluxo de submissões recebidas e com a finalidade de dar visibilidade e ampliar a pluralidade de pensamentos estabelece como política o **intervalo de, no mínimo, 24 meses entre duas submissões de mesma autoria e/ou coautoria.**

Diretrizes para Autores

Educação em Perspectiva / *Education in Perspective* publica artigos inéditos de autores brasileiros ou estrangeiros que atendam aos seguintes critérios: as proposições de artigos devem conter ao menos um dos membros com título de Doutor; serão aceitos para avaliação somente os artigos que tiverem até três autores. No âmbito da área de educação, a revista enfoca trabalhos sobre as temáticas relativas à formação de professores, às práticas educativas e às ações políticas que resultam da relação entre a educação, o Estado e a sociedade brasileira. **Nossa revista não faz qualquer tipo de cobrança de taxa aos autores, seja para submissão de artigos, processamento e ou publicação de artigos.** Ver mais detalhes em **Foco e Escopo**.

Normas para Apresentação de Artigos

Os originais deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processador de texto Word for Windows, em fonte times new roman, tamanho 12, espaço 1,15, em folha formato A4. O texto, incluindo resumos, notas e referências bibliográficas, deverá contar com **o mínimo de 35.000 e o máximo de 60.000 caracteres com espaços**, salvo casos excepcionais, a critério dos editores, sendo que as **resenhas não deverão ultrapassar 10.000 caracteres com espaços**. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

- a) Título e subtítulo do artigo (até duas linhas);

- b) Resumo e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 1.500 caracteres considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco (05). Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);
- c) Título em inglês, abstract e keywords;
- d) Título em espanhol, resumen e palabras clave;
- e) Corpo do texto, ao longo do qual não deve haver identificação autoral;
- f) Referências - Devem obedecer a NBR-6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor;
- g) Notas de Fim: quando existirem, devem ser numeradas sequencialmente e colocadas no final do artigo;
- h) Tabelas e figuras - As tabelas deverão ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram incluídas no texto e encabeçadas por seu título. As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se que estes elementos sejam produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 14 x 21 cm (padrão da revista), apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 200 dpis) para sua reprodução direta;
- i) As resenhas deverão ter título e apresentar as referências bibliográficas completas da obra, não devendo ultrapassar 10 mil caracteres com espaços. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos;

Nota: Acesse o arquivo modelo (TEMPLATE) para seguir as normas estabelecidas, pois é nesse arquivo que deverá ser submetido o texto.

Obs.: Para baixá-lo é necessário estar logado no sistema da revista, ou seja, entrar no sistema a partir de seu cadastro (login e senha).

Artigos

Trabalhos de cunho científico inéditos e temáticas originais.

Pesquisas

Texto científico resultante de pesquisa concluída ou em desenvolvimento condizente com o foco e escopo da revista.

Declaração de Direito Autoral

A revista se reserva o direito de efetuar nos originais alterações de ordem normativa, ortográfica e gramatical, com vistas a manter o padrão culto da língua, respeitando, porém, o estilo dos autores. Os trabalhos publicados passam a ser propriedade da Revista Educação em Perspectiva.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.