

Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior: um olhar sistêmico e complexo

Inclusion of students with disabilities in higher Education Institutions: a systemic and complex view

Inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones de Educación Superior: una visión sistémica y Compleja

*Viviane Spadaro Di Gesú¹
Roberto Gimenez²
Rafael Lima Medeiros Ferreira³*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16914>

Resumo: O presente artigo é resultado da pesquisa de doutorado acerca da inclusão na educação à distância (EAD). A presença de estudantes com deficiência no espaço universitário acena para estudos que considerem a discussão inclusiva sob o olhar sistêmico e da complexidade. Este trabalho aponta um arranjo inclusivo multidimensional possível em contextos universitários. Os resultados mostraram que estudantes universitários com deficiência são mais incluídos nas instituições de ensino superior (IES) quando diferentes variáveis se fazem presentes, nesse espaço, e coexistem, sob arranjos compostos, sobretudo, por práticas de ensino inclusivas, ausência de barreiras instrumentais e infraestrutura acessível, as quais são imprescindíveis a um universo vivo capaz de favorecer a aprendizagem e consequente permanência, formação e possível retorno desse estudante com deficiência à IES.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes com deficiência. EAD.

¹ Universidade Cruzeiro do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7670401136634640>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2315-7321>. Contato: viviane.spadaro@cruzeirosul.edu.br

² Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Cidade de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8332381356826516>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4953-5941>. Contato: roberto.gimenez@unicid.edu.br

³ Universidade Federal do Amazonas / Universidade Cidade de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7543102149547039>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6689-0689>. Contato: faelmedeiros.br@gmail.com

Abstract: This article is the result of doctoral research on inclusion in distance education. The presence of students with disabilities in the university space calls for studies that consider inclusive discussion from a systemic and complex perspective. This work points to a possible multidimensional inclusive arrangement in university contexts. The results showed that university students with disabilities are more included in higher education institutions when different variables are present in this space and coexist, under arrangements composed, above all, of inclusive teaching practices, absence of instrumental barriers and infrastructure accessible, which are essential to a living universe capable of promoting learning and consequent permanence, training and possible return of this student with disabilities to the higher education institutions.

Keywords: Inclusion. Students with disabilities. Distance education.

Resumen: Este artículo es resultado de una investigación doctoral sobre inclusión en la educación a distancia. La presencia de estudiantes con discapacidad en el espacio universitario exige estudios que consideren la discusión inclusiva desde una perspectiva sistémica y compleja. Este trabajo apunta a un posible arreglo inclusivo multidimensional en contextos universitarios. Los resultados mostraron que los estudiantes universitarios con discapacidad son más incluidos en las instituciones de educación superior cuando en ese espacio conviven diferentes variables, bajo arreglos compuestos, sobre todo, por prácticas docentes inclusivas, ausencia de barreras instrumentales e infraestructura accesible, que son esenciales para un universo vivo capaz de promover el aprendizaje y la consecuente permanencia, formación y posible retorno de este estudiante con discapacidad a la instituciones de educación superior

Palabras clave: Inclusión. Estudiantes con discapacidad. Educación a distancia.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no espaço acadêmico é um assunto em pauta nos estudos da atualidade, sobretudo por se mostrar persistente em seus entraves práticos que se chocam com a garantia dos direitos. Apesar disso, ainda não são volumosas as pesquisas sobre a educação superior à distância. A revisão de literatura com recorte temporal entre 2005 a 2018, efetuada por Fantacini e Almeida (2019) acerca das produções sobre inclusão no ensino superior EaD, identificou que havia 39 estudos científicos, sendo 26 dissertações (mestrado) e 13 teses (doutorado) norteadas pelo tema.

Os resultados apontados pelos Censos EAD.BR (ABED) confirmam que ainda há IES que, ao se lançarem ao desafio de propor esta modalidade educacional, seguem pela lógica não inclusiva, vulnerabilizando a trajetória de estudantes com deficiência que, conseqüentemente, encontram barreiras que ameaçam suas possibilidades para a formação em nível superior. Por outro lado, tais Censos, se tomados em anos subsequentes, sugerem uma evolução real nas estratégias inclusivas para tal público. Desse modo, tem-se um desafio posto ao universo acadêmico. Neves, Maciel e Oliveira (2019, p. 444) afirmam que “ainda há um longo caminho a ser construído no interior das universidades brasileiras, caminho esse que passa pela consolidação das políticas públicas e pela reinvenção do fazer pedagógico”.

Isto posto, analisar o sistema inclusivo complexo do ensino superior, na modalidade à distância, se faz necessário. Por essa via, o referencial teórico que respalda



a pesquisa, parte das teorias consagradas de Bertalanffy e de Edgar Morin, acerca dos processos sistêmicos e complexos para uma compreensão da inclusão e busca de um arranjo multidimensional inclusivo no espaço acadêmico. Há um desafio recorrente na trajetória dos discentes com deficiência, no espaço universitário, já que sua inclusão não está vinculada tão somente aos aspectos tangíveis, parciais em suas entregas, antes, depende de abordagens que incluem estruturas intangíveis de subjetiva existência, vinculadas a uma composição outra vez sistêmica e complexa.

Como uma engrenagem funcional inclusiva, a IES pode oferecer maior condição de entrada, permanência e formação para os alunos com deficiência à medida que não só se conscientiza da necessidade de acolhimento desse estudante, mas também, se estrutura para além dos requisitos legais exigidos, compondo uma ambiência que, segundo Sasaki (2009), abarca dimensões de acessibilidade diversas tais como a arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Tem-se por objetivo nesse estudo, identificar barreiras aos processos inclusivos no EAD que formam um arranjo multidimensional inclusivo favorável. Para isso, iniciou-se apresentando-se aspectos teóricos da temática inclusiva, expondo e discutindo os resultados estatísticos obtidos a partir das respostas ao questionário digital encaminhado à amostra de estudantes universitários com deficiência investigados. A metodologia de pesquisa adotada foi do tipo quantitativo. O desfecho do estudo trouxe um arranjo inclusivo que aponta variáveis fundamentais para a inclusão do público com deficiência no contexto universitário.

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS

2.1 Teoria Geral dos Sistemas

Antes de associar os estudos de Bertalanffy à inclusão faz-se necessário discorrer brevemente sobre sua teoria. O autor da Teoria Geral dos Sistemas trouxe uma visão nova para os estudos que, até então existiam os quais consideravam os sistemas sob a forma cartesiana de partes estanques, capazes de formar um mecanismo funcional quando agrupadas. Bertalanffy avança na proposta sobre a configuração de um sistema explicando que o mesmo não é uma mera reunião de elementos, mas um processo complexo interativo e que existe de forma mútua, perdendo sua característica quando dissociado ou compartimentado.

Para Bertalanffy (1976), indivíduos, famílias ou mesmo a sociedade são definidos como sistemas. Cada sistema pode se constituir de subsistemas e estar inserido em



outros sistemas maiores. A partir da visão do autor, estudiosos concluíram que muitas realidades e organizações podem ser vistas como sistemas. Dentre elas, pode-se citar as empresas, as máquinas, diversos processos de trabalho e também a inclusão.

A visão sistêmica considera que não é possível compartimentar os eventos da realidade, já que os mesmos são complexos e conectados, como uma espécie de “rede”. Assim, o autor trata acerca das características próprias dos sistemas, defendendo a totalidade, a interdependência e a existência de conexão. Dessa forma, o pensamento sistêmico abrange o entrelaçamento de partes que não existem e perdem seu sentido, quando separadas. Elas precisam coexistir como “teias”.

Simon (1965) explica que um sistema pode ser circunscrito graças à existência de interações “não triviais” ou seja, não lineares. Um sistema, com sua complexa composição, é diverso podendo existir sob muitas formas. Todo sistema tem seu objetivo e tende a um equilíbrio que o mantém vivo. Ele é regulado e diferenciado segundo aspectos próprios. Tem organização particular adaptado a seu contexto.

Segundo a Teoria Geral dos Sistemas, os sistemas recebem influência do meio externo e do mesmo modo o influencia. É aberto, não determinístico e por essa razão pode trazer um mesmo resultado ainda que composto por elementos diversos. O pai da Teoria dos Sistemas destaca a heterogeneidade de um sistema que busca eficiência e otimização capazes de resolver problemas. Um sistema não é simplório, sintético, antes, são amplos e com muitas variáveis.

Para o autor, o sistema pode ter entradas, estruturas de processamento e saídas. Também tem feedback e pode funcionar por fluxos ou ciclos. Um sistema não tem natureza limitada ou fechada, sob o aspecto monolítico. A entropia de um sistema é negativa para que possa ter sua ordem e sua organização para funcionamento. Nesse sentido, o sistema forma um arranjo cuja dinâmica lhe permite resultados.

O que se pretendeu nessa seção foi apresentar alguns elementos que explicitam os sistemas. A fim de encontrar caminhos de maior compreensão para a inclusão, faz-se necessário abordar ainda a Teoria da Complexidade, é o que se fará na próxima seção.

2.2 Teoria da Complexidade

A Teoria da Complexidade de Edgar Morin, assim como a Teoria Geral dos Sistemas, é ampla e pode ser evidenciada em diferentes contextos, dentre os quais está o da inclusão. Segundo Morin (2005) o pensamento simples tende a eliminar a contradição necessária à lógica da complexidade e, assim sendo, é importante encaminhar um



pensamento complexo. A teoria de Morin se compatibiliza com a de Bertalanfy, que também entendia a complexidade evidenciada nos sistemas. O autor da teoria da complexidade sob o contraponto da educação clássica afastou-se da configuração fragmentada ou especializada dos fenômenos. O francês sugeriu o pensamento animado, que contém ligações e religações, impossível de ser compartimentado.

Segundo Morin (2006) o complexo não reduz, porém contém o quesito do inacabado, da incompletude. A visão de Morin abarca aspectos da objetividade e da subjetividade, na relação sujeito/objeto. Também considerou a condição de ordem / desordem, da zona obscura que deve ser considerada, ainda que possa ser irracional ou mesmo estrutural. Assim, o complexo contém uma dualidade necessária.

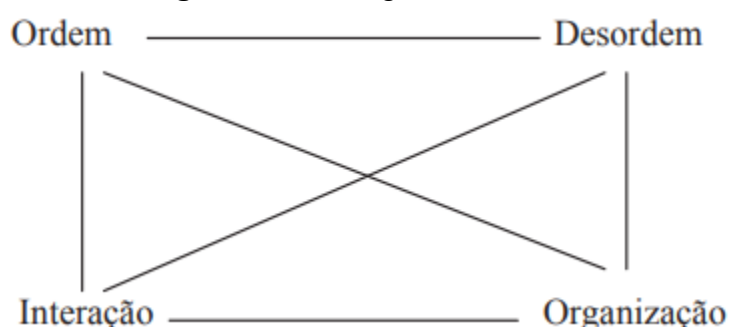
Parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias (Morin, 2000, p. 387).

Morin aponta para uma aparente incoerência que, ao ser melhor vista, ganha sentido ao ser dialógico, ao coexistir. A dúvida, portanto, é uma característica do complexo emaranhado. O sociólogo enfatizou o princípio do hologramático ao afirmar que o todo necessita da parte e a parte do todo, sob uma relação recíproca. Nesse sentido, o todo é mais do que a soma das partes.

O sistema que exprime a unidade complexa e fenomenal do todo, bem como o complexo das relações entre o todo e as partes; As interações que expressam as relações, ações e retroações realizadas num sistema; A organização que representa “o caráter constitutivo destas interações – aquilo que forma, mantém, protege, regula, rege e se regenera” (Morin, 2000, p. 205).

A forma simples e estanque de considerar os contextos resulta em uma visão mutilada e desarticulada da realidade. Para melhor compreensão do sistema, o Morin criou o tetragrama que demonstra a relação interação, organização, ordem e desordem:

Figura 1 – Tetragrama de Morin



Fonte: Morin (2000)

O tetragrama de Morin revela o processo dialógico entre as condições que convivem mutuamente. Trata-se de um sistema que existe na condição de equilíbrio / desequilíbrio cuja tendência natural é de desgaste e de desorganização. Trata-se de um sistema multiplex, solidário que tem em si mesmo uma parceria de conjunto original e complexa.

[...] a necessidade de pensar em conjunto na sua complementaridade, na sua coerência e no seu antagonismo as noções de ordem, de desordem e de organização obriga-nos a respeitar a complexidade física, biológica, humana. Pensar não é servir às ideias de ordem ou de desordem, é servir-se delas de forma organizadora, e por vezes desorganizadora, para conceber nossa realidade [...] A palavra complexidade é palavra que nos empurra para que exploremos tudo e o pensamento complexo é o pensamento que, armado dos princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas, ideias claras, patrulha no nevoeiro o incerto, o confuso, o indizível (Morin, 2000, p. 180-181).

O autor discorda do pensamento simétrico, determinístico, mas também não se debruça a considerar o completo. A troca em um sistema o mantém vivo, aberto e livre. Morin defende a autonomia de um sistema ao mesmo tempo que o configura como imprevisto.

Morin também destaca as formas de causalidade dos sistemas, dentre as quais está a linear que explica que uma causa resulta em efeitos; a circular retroativa a qual aponta que os efeitos geram novas entradas no sistema e finalmente a recursiva que evidencia a não dissolução entre produto e produtor, sendo “o produto produtor do que o produz”, segundo Morin (2007, p. 87). Assim, a recursão é um outro importante aspecto. Para o sociólogo a visão unidirecional é falha, conseqüentemente o complexo é um desafio para todos já que na maioria das vezes não pensamos de forma complexa.

Em suma, se pretendeu neste subtópico esboçar, mesmo que rapidamente, a temática da complexidade. Destacou que o olhar sob o ponto do pensamento complexo tem alcance mais robusto acerca da realidade. Em seguida, o tema que perpassará este artigo ater-se-á à dimensão da inclusão, a qual pode e deve ser considerada a partir das visões sistêmicas e da complexidade.

2.3 As teorias e a inclusão

A partir da Teoria Geral dos Sistemas e a Teoria da Complexidade pode-se melhor entender a complexa condição de um sistema inclusivo, o qual compreende a acessibilidade. Segundo Sasaki (2009), existe diferentes dimensões para a



acessibilidade, as quais norteiam variados espaços, inclusive o da educação superior, ao que se refere aos estudantes com deficiência, são elas:

- **Acessibilidade Arquitetônica:** capaz de romper com barreiras físicas entre as pessoas com e sem deficiência. Corresponde às adequações estruturais físicas em edificações diversas, tendo em vista permitir o acesso de indivíduos com deficiência aos ambientes que as pessoas sem deficiência transitam.
- **Acessibilidade Comunicacional:** rompe com as barreiras nas interações entre pessoas com e sem deficiência. Compreende a adequação das linguagens (LIBRAS, Braile, comunicação virtual) até o estabelecimento de laços entre os indivíduos em grupo.
- **Acessibilidade Metodológica:** correspondente à adequação de metodologias (de ensino) para acolhimento e aprendizado das pessoas com deficiência. Permeada pelo ensinar e aprender, sob orientação do projeto do curso como um todo.
- **Acessibilidade Instrumental:** corresponde à adequação de ferramentas, utensílios, softwares, equipamentos, e recursos físicos que permitem condições de aprendizagem para estudantes com deficiência.
- **Acessibilidade Programática:** rompe barreiras políticas orientadas às adequações do curso, seja nos projetos institucionais, regulamentos e gestão.
- **Acessibilidade Atitudinal:** dimensão subjetiva, intangível, relativa aos valores e atitudes de um contexto, seja uma organização ou instituição de ensino mediante as pessoas com deficiência. Relaciona-se com o projeto institucional, envolvendo gestão, corpo docente, funcionários e corpo discente. Pode ser evidenciada por meio de comportamentos que denotam (ou não) preconceito à diversidade.

Pensar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é pensar de forma complexa e sob a visão sistêmica. Chegamos a tal constatação já que abraçar todas as dimensões apontadas por Sasssaki em uma instituição educacional é um desafio que depende de um arranjo multidimensional comprometido com o todo da complexidade inclusiva. Conforme nos lembra Morin não temos a tendência do pensamento complexo, o que justifica a condição tímida inclusiva encontrada nas instituições de ensino superior.

Segundo Silveira (2015) há, em nossa realidade universitária, iniciativas para atender à regulamentação tão somente. As IES esforçam-se em cumprir as exigências do Ministério da Educação quando recebem visitas de avaliações de comissões de



autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento, o que significa dizer que não promovem o sistema inclusivo abarcando todas as dimensões citadas por Sasaki, antes, direcionam investimentos em parcialidades, seja quanto à infraestrutura física ou à tecnológica, sob a lógica limitada dos espectros tangíveis da acessibilidade.

A estrutura cartesiana, que reúne alguns elementos acessíveis está longe do sistema inclusivo complexo necessário às IES. Providenciar ações desconexas e pouco interativas na direção dos estudantes com deficiência não promovem ou garantem sua inclusão. É preciso criar um processo sustentável que organiza uma rede capaz de afastar o contexto excludente. Não há uma regra específica e um único arranjo que promove a inclusão. Se assim o fosse, estaria banido o conceito de sistema e de complexidade no universo inclusivo.

Quando se avança para os aspectos intangíveis, se encontram dimensões mais subjetivas como a atitudinal que se não vivenciada pela cultura da IES não alcança efetividade. Aqui constatamos a incompletude característica da complexidade, como apontou Moran. O sistema inclusivo se torna contraditório ora oferecendo, ora não oferecendo as dimensões acessíveis aos estudantes com deficiência.

As IES se organizam de forma contingente a seu contexto, respondendo às suas demandas, como um sistema aberto, conforme caracteriza Bertalanffy. Nesse sentido, interação com a inclusão de forma reativa não linear e heterogênea a tal ponto de fazer aparecer ou desaparecer os espectros inclusivos em seu meio. Assim, as percepções sobre a inclusão procedem da manifestação dos estudantes que se identificam com necessidades específicas para aprendizagem. Ao procurarem o “apoio ao estudante com deficiência” passam a ser atendidos, quando não esquecidos por essa IES. Sua invisibilidade é rompida quando os atores pedagógicos tomam conhecimento da existência de tais indivíduos.

Como um sistema educacional, cada indivíduo inserido no espaço acadêmico toma parte da responsabilidade inclusiva e assim sendo, cabe a IES ser propositiva e proativa na direção do sistema de inclusão. Mattei e Haiduke (2010, p. 9) apontam que os estudos realizados acerca da inclusão no ensino superior constataram que “não existe um único responsável maior pelo sucesso ou fracasso do processo de inclusão acadêmica”, antes, todos os atores desse contexto estão envolvidos no processo. Mais uma vez conforme dito na Teoria da Complexidade, o todo depende da parte e a parte do todo, caso contrário, o sistema se perde.

O sistema inclusivo de uma IES, segundo Booth e Ainscow (2002) passa por políticas inclusivas, práticas inclusivas e cultura inclusiva. Tais perspectivas mobilizam as



dimensões citadas por Sassaki. Sem institucionalização da inclusão no espaço das instituições educacionais não há sustentação para o complexo sistema inclusivo.

Anache et al. (2014), sob um sentido mais prático e didático, arrisca quais estratégias contribuem para a cultura inclusiva no ensino superior sugerindo sensibilização da comunidade universitária; pesquisas sobre concepções de estudantes, professores e técnicos acerca da inclusão; atividades de ensino, pesquisa e extensão; criação de estágios supervisionados; construção de instrumentos de triagem e avaliação para registro, atendimento e acompanhamento dos acadêmicos que procuram o atendimento educacional especializado; avaliação das necessidades educacionais específicas dos estudantes; orientações ao corpo docente e funcionários de diferentes setores da instituição; diagnóstico institucional sobre as condições de acessibilidade; proposição e criação de uma unidade institucional para garantir a efetivação das políticas de inclusão na Universidade. Segundo Gimenez e Dyonisio (2020, p. 21) “A concepção sistêmica associada à inclusão é fundamental, uma vez que ela pressupõe uma indissociabilidade entre espaços, práticas pedagógicas, interações e aprendizagem”

Trata-se de uma orquestração indispensável a um complexo sistema, nesse caso, inclusivo.

Espera-se que aos graduandos com deficiência sejam oferecidas condições a partir das quais eles possam manifestar seu potencial acadêmico, o que passa necessariamente pela resignificação das atitudes ante as diferenças expressas nas ações, interações, sentimentos e comportamentos vivenciadas no enfrentamento de questões e inquietações relacionadas à diversidade humana, entre essas as diferenças marcadas pela deficiência, a fim de que possam atuar como facilitadoras da permanência desse graduando no ensino superior (Silva et al., 2012, p.672).

O sistema inclusivo tem como entrega a resolução do “problema” dos estudantes com deficiência junto às IES e nesse sentido, precisa existir a partir de um pensamento complexo, não fragmentado ou mutilado que seja capaz de possibilitar não somente sua entrada, mas permanência, formação e (retorno para continuidade de estudos). Como enfatiza Morin em sua teoria da complexidade, a “zona obscura”, subjetiva e intangível da inclusão também deve ser levada em consideração quanto aos seus processos, caso contrário se perfaz no campo trivial da simplória dialética ação-reação. A provisão estanque dos recursos tangíveis de acessibilidade, sem considerar a lógica dos intangíveis promove um desequilíbrio levando o sistema inclusivo a sua ineficiência, desgaste e limitação, mais uma vez, longe da sua característica complexa.

O arranjo do sistema inclusivo complexo não precisa ser completo, como aprendemos com Morin, porém deve manter inter-relações alimentadas por uma coerência funcional sustentável, afastando a tradicional mecânica de reunir espectros inclusivos isolados e reativos. Elementos tangíveis por razões legais, já estão presentes nas IES. A complementação do arranjo, entretanto depende do arcabouço da acessibilidade atitudinal, a qual é ainda mais desafiadora de ser oportunizada. Tal condição tenderá a aproximar os estudantes com deficiência do seu sucesso na graduação.

Contudo, os estudos voltados para a compreensão da inclusão no Ensino Superior ainda podem ser considerados escassos. Vale ressaltar que se identifica uma lacuna ainda maior no que diz ao ensino superior à distância.

Dentre os trabalhos existentes, Almeida (2010) e Bueno (2008) enfatizam que a maioria das produções tratam de formação docente ou de práticas pedagógicas. Tal constatação confirma que são olhares parcializados do processo inclusivo, sem considerar seu processo sistêmico complexo que vai muito além de apenas uma ou duas variáveis ou barreiras.

Os trabalhos desenvolvidos foram, sobretudo, guiados pela visão da parte, sem se levar em consideração os possíveis arranjos que poderiam favorecer a inclusão. Desse modo, identifica-se a necessidade de estudos que sejam voltados para a compreensão dos contextos de inclusão no EAD norteados por pressupostos sistêmicos e de complexidade.

Em face destas considerações, o objetivo do presente estudo foi investigar, a partir da visão dos estudantes com deficiência, as diversas variáveis que podem favorecer a inclusão (arranjo multidimensional inclusivo) nos cursos superiores da modalidade a distância.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida em um grupo educacional privado paulista após aprovação no comitê de ética. Participaram voluntariamente desse estudo 199 estudantes universitários com deficiência da modalidade de diversos cursos à distância. O contato foi feito através de e-mail com o envio do convite e link de um questionário digital elaborado no Google Forms. O tipo de pesquisa efetuado foi o Survey.



A elaboração do questionário com 27 questões, sendo 23 fechadas e 4 abertas, teve por base dimensões acadêmicas-pedagógicas que envolveram práticas, processos metodológicos e avaliativos bem como recursos tecnológicos, conteúdos, plataforma de aprendizagem, docentes e equipes multidisciplinares, os quais fazem parte do espaço universitário. O questionário utilizou a escala de Likert para as respostas e fez referência a possíveis barreiras existentes na IES bem como indicadores de inclusão, identificados enquanto variáveis conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Definição das variáveis dependentes e independentes e das associações a serem investigadas

Independentes (Possíveis Barreiras)	Dependentes (Indicadores)													
	Q02- Aprendeu	Q03- Autonomia	Q04- Desenvolveu competências	Q09- Participou de atividades	Q11- Participou de atividades e eventos	Q12- Incluído sem preconceito	Q13- Aproveitamento	Q14- Demandas e reclamações	Q21- Permanência	Q22- Mercado de trabalho	Q23- Prosseguimento	Inclusão*		
Q01- Processo Seletivo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Q05- Metodologia														
Q06- Processo avaliativo														
Q07- Práticas de ensino														
Q08- Necessidades acadêmicas														
Q10- Plataforma de estudos														
Q18- Materiais														
Q15- Infraestrutura														
Q16- Comunicação														
Q17- Instrumentais														
Q19- Equipe pedagógica														
Q20- Equipe multidisciplinar														

Associação entre Variáveis a Serem Investigadas

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Conforme mostra o Quadro 1, o estudo definiu o indicador “inclusão” para classificar como “incluídos” os estudantes que responderam com concordância às questões relativas às variáveis dependentes. As possíveis barreiras consideradas formaram o “rol” de variáveis independentes.

As perguntas fechadas quanto às possíveis barreiras eram afirmativas, remetendo a inclusão, a partir da concordância e a exclusão, na discordância. O mesmo se deu quanto aos indicadores em que a concordância significou estar mais incluído e a discordância estar excluído.

Quanto às questões fechadas, a análise de dados foi descritiva utilizando distribuições de frequências absoluta (n) e relativa (%). Também foram efetuadas análises univariadas de associações estatísticas a partir do teste *Qui-Quadrado*. Nas tabelas



elaboradas valores de “p” inferiores a 0.05 indicaram associação significativa. De igual modo, as tabelas apresentaram as razões de chances e seus intervalos de confiança.

Para o arranjo de variáveis favoráveis à inclusão dos estudantes com deficiência na modalidade a distância, as variáveis que apresentaram níveis descritivos (valores de “p”) inferiores a 0.05 na associação com indicador “inclusão” foram selecionadas para a análise multivariada. Nessa etapa foi ajustado um modelo de regressão logística múltiplo.

Utilizou-se ainda o método *Stepwise* na seleção do conjunto de variáveis que se associam com o indicador “inclusão”. O Critério de Informação de Akaike (AIC) foi escolhido para a seleção de variáveis. Por fim, com o teste de *Hosmer-Lemeshow* avaliou-se o ajuste do modelo. O *software* livre R versão 4.2.2 (www.r-project.org) foi utilizado nas análises.

A identificação dos estudantes se deu subdividida pelos tipos de deficiência auditiva, física, intelectual, múltipla e visual bem como pelas áreas de humanas, exatas e biológicas. O tipo de curso foi classificado como graduação e tecnológico. A etapa do curso foi classificada como começo, meio, fim e formado.

Para as análises, as respostas correspondentes aos graus de concordância “discordo totalmente”, “discordo parcialmente” e “nem concordo, nem discordo” foram agrupadas em uma única categoria denominada “não concorda”, e as respostas relativas aos graus de concordância “concordo totalmente” e “concordo parcialmente” foram agrupadas em “concorda”.

A discussão desenvolvida considerou critérios de análise relativos a acesso, permanência e conclusão (saída) dos estudantes com deficiência na IES, mediante a verificação de barreiras e indicadores de inclusão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo do processo de análise dos dados foi possível caracterizar a amostra da pesquisa e então observar sua distribuição por deficiência, curso (área e tipo) e sua etapa, conforme quadro Tabela 1 a seguir:



Tabela 1 – Características do curso dos estudantes de acordo com o tipo de deficiência

		Tipo de deficiência					Total (n=199)	p
		Auditiva (n=34)	Física (n=87)	Intelectual (n=14)	Múltipla (n=13)	Visual (n=51)		
Área	Biológicas	6 (17.6)	15 (17.2)	3 (21.4)	5 (38.5)	12 (23.5)	41 (20.6)	0.64
	Exatas	10 (29.4)	27 (31)	2 (14.3)	4 (30.8)	12 (23.5)	55 (27.6)	
	Humanas	18 (52.9)	45 (51.7)	9 (64.3)	4 (30.8)	27 (52.9)	103 (51.8)	
Tipo de Curso	Graduação	25 (73.5)	58 (66.7)	10 (71.4)	8 (61.5)	35 (68.6)	136 (68.3)	0.93
	Tecnólogo	9 (26.5)	29 (33.3)	4 (28.6)	5 (38.5)	16 (31.4)	63 (31.7)	
Etapa Do Curso	Começo	2 (5.9)	3 (3.4)	0 (0)	0 (0)	1 (2)	6 (3)	0.20
	Meio	6 (17.6)	25 (28.7)	4 (28.6)	0 (0)	20 (39.2)	55 (27.6)	
	Fim	18 (52.9)	32 (36.8)	7 (50)	7 (53.8)	21 (41.2)	85 (42.7)	
	Formado	8 (23.5)	27 (31)	3 (21.4)	6 (46.2)	9 (17.6)	53 (26.6)	

^a resultados apresentados como n (%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Os respondentes possuem, em sua maioria, (44%) deficiência física, estão em cursos, sobretudo, da área de humanas (51,7%), no tipo de curso graduação (66,7%) e na etapa final do curso (36,8%).

Os resultados revelam que a amostra dessa pesquisa seguiu a tendência de estudantes com deficiência nas IES apontada pelo CENSO/INEP em 2021, ou seja, em sua maioria são estudantes com deficiência física. Quanto ao elemento tempo de curso na IES, mesmo enfrentando desafios, os estudantes com deficiência escolhem cursos de maior período de tempo no espaço universitário, o que demonstra a não intimidação por esse quesito. Acerca da preferência pela área de humanas, pode-se entender que são cursos considerados mais acessíveis, por supostamente serem vistos como menos rigorosos, se comparados aos das áreas exatas e biológicas.

A concordância ou discordância quanto às possíveis barreiras foi analisada a partir dos resultados reunidos na Tabela 2 a seguir:



Tabela 2 – Distribuição de frequências (n (%)) das questões relacionadas às possíveis barreiras (variáveis independentes)

Barreiras	Não		Total
	Concorda [§]	Concorda*	
Processo Avaliativo	31 (15.6)	168 (84.4)	199 (100)
Metodologia	33 (16.6)	166 (83.4)	199 (100)
Práticas de Ensino	44 (22.1)	155 (77.9)	199 (100)
Necessidades Acadêmicas	50 (25.1)	149 (74.9)	199 (100)
Plataforma de Estudos	54 (27.1)	145 (72.9)	199 (100)
Equipe Pedagógica	55 (27.6)	144 (72.4)	199 (100)
Processo Seletivo	59 (29.6)	140 (70.4)	199 (100)
Materiais	59 (29.6)	140 (70.4)	199 (100)
Equipe Multidisciplinar	60 (30.2)	139 (69.8)	199 (100)
Barreiras Instrumentais	69 (34.7)	130 (65.3)	199 (100)
Comunicação	71 (35.7)	128 (64.3)	199 (100)
Infraestrutura	78 (39.2)	121 (60.8)	199 (100)

[§]não concorda=discordo totalmente, discordo parcialmente ou nem concordo nem discordo
^{*}concorda=concordo totalmente ou concordo parcialmente

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Dos 199 respondentes, a maior concordância se deu na variável “processo avaliativo” com 168 respostas positivas, o que representa 84,4% dos alunos. A maior discordância se revela quanto à “infraestrutura”, com 78 respostas negativas, o que representa 39,2% do total de estudantes. Tais resultados revelam que os estudantes se sentem mais incluídos em processos avaliativos e menos incluídos quanto a infraestrutura da IES, a qual certamente merece maior investimento para atendimento ao público de estudantes com deficiência. Em relação ao critério de acesso à IES, os dados mostram que 70% dos estudantes o considera inclusivo. O maior desafio, portanto, se deu quanto às barreiras que impactam o critério de permanência na IES.

Quanto aos indicadores a análise descritiva acerca das concordâncias e discordâncias se deu conforme Tabela 3:



Tabela 3 – Distribuição de frequências (n (%)) das questões relacionadas aos indicadores (variáveis dependentes)

Indicadores	Não Concorda [§]	Concorda [*]	Total
Obtive Bom Aproveitamento	20 (10.1)	179 (89.9)	199 (100)
Dar Prosseguimento aos Estudos	21 (10.6)	178 (89.4)	199 (100)
Autonomia	24 (12.1)	175 (87.9)	199 (100)
Aprende	25 (12.6)	174 (87.4)	199 (100)
Desenvolver Competências	26 (13.1)	173 (86.9)	199 (100)
Sem Preconceito	42 (21.1)	157 (78.9)	199 (100)
Permanecer	48 (24.1)	151 (75.9)	199 (100)
Reclamações Acadêmicas	50 (25.1)	149 (74.9)	199 (100)
Participar de Eventos e Atividades	61 (30.7)	138 (69.3)	199 (100)
Participar de Atividades de Estudo	62 (31.2)	137 (68.8)	199 (100)
Mercado de Trabalho	95 (47.7)	104 (52.3)	199 (100)
Inclusão	133 (66.8)	66 (33.2)	199 (100)

[§]não concorda=discordo totalmente, discordo parcialmente ou nem concordo nem discordo
^{*}concorda=concordo totalmente ou concordo parcialmente

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Os resultados revelam que assim como ocorreu com as barreiras, todos os indicadores reuniram grau de concordância acima de 50%, o que significa dizer que a maioria dos estudantes concordam mais frequentemente com as variáveis sob análise, o que indica positividade inclusiva.

Dos 199 respondentes, a maior concordância está no indicador “obtive bom aproveitamento” com 179 respostas positivas, o que representa 89,9% dos alunos. A maior discordância se revela quanto ao “mercado de trabalho”, com 95 respostas negativas (47,7%) do total de estudantes, mas ainda assim mais da metade concorda. Sugere-se desse modo, que esses estudantes apresentaram o real desejo de prosseguimento dos estudos em nível superior, ainda que tenham enfrentado dificuldades no espaço acadêmico. Os resultados também se remetem à dificuldade desse público em atuar profissionalmente, ainda que já formado, o que nos leva a questionar acerca de uma “falsa inclusão” já que o objetivo do aluno com deficiência em fazer um curso superior é, sobretudo, exercer uma profissão, porém, tende a ser excluído dela. Desse modo, o critério “saída” ou “conclusão”, assim como o de permanência se mostra como um desafio aos estudantes com deficiência.

Os resultados relativos às associações das barreiras com cada indicador do estudo, individualmente, seguiram a mesma tendência: não apresentaram, quanto às características dos estudantes, qualquer associação direta uma vez que os valores de “p” foram superiores a 0.05. Já em relação à cada uma das barreiras, a associação foi confirmada conforme Tabela 4, a qual exemplifica essa tendência resultante:



Tabela 4 – Associação do tipo de deficiência, das características do curso e das barreiras com o indicador "aproveitamento"

Características	Aproveitamento		RC [IC(95%)]	p
	Não Concorda* (n=20)	Concorda* (n=179)		
Area				
Biológicas	2 (10)	39 (21.8)	1	0,383
Exatas	7 (35)	48 (26.8)	0.35 [0.05;1.55]	
Humanas	11 (55)	92 (51.4)	0.43 [0.06;1.69]	
Graduação				
Graduação	15 (75)	121 (67.6)	1	0,4914
Tecnólogo	5 (25)	58 (32.4)	1.44 [0.53;4.59]	
Tipo de deficiência				
Auditiva	6 (30)	28 (15.6)	1	0,1738
Física	6 (30)	81 (45.3)	2.89 [0.84;9.97]	
Intelectual	0 (0)	14 (7.8)	9116745.5 [0;NA]	
Múltipla	2 (10)	11 (6.1)	1.18 [0.23;8.86]	
Visual	6 (30)	45 (25.1)	1.61 [0.46;5.62]	
Necessidades Acadêmicas				
não concorda	14 (70)	36 (20.1)	1	<0.01
concorda	6 (30)	143 (79.9)	9.27 [3.47;27.75]	
Comunicação				
não concorda	16 (80)	55 (30.7)	1	<0.01
concorda	4 (20)	124 (69.3)	9.02 [3.14;32.6]	
Materiais				
não concorda	14 (70)	45 (25.1)	1	<0.01
concorda	6 (30)	134 (74.9)	6.95 [2.62;20.62]	
Práticas de Ensino				
não concorda	12 (60)	32 (17.9)	1	<0.01
concorda	8 (40)	147 (82.1)	6.89 [2.64;18.93]	
Processo Avaliativo				
não concorda	9 (45)	22 (12.3)	1	<0.01
concorda	11 (55)	157 (87.7)	5.84 [2.14;15.76]	
Metodologia				
não concorda	9 (45)	24 (13.4)	1	<0.01
concorda	11 (55)	155 (86.6)	5.28 [1.95;14.15]	
Barreiras Instrumentais				
não concorda	14 (70)	55 (30.7)	1	<0.01
concorda	6 (30)	124 (69.3)	5.26 [2;15.52]	
Plataforma de Estudos				
não concorda	11 (55)	43 (24)	1	<0.01
concorda	9 (45)	136 (76)	3.87 [1.5;10.2]	

RC: razão de chances; IC: Intervalo de confiança; *discordou totalmente, parcialmente ou nem concorda nem discorda; *concordou totalmente ou parcialmente

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Cento e setenta e nove estudantes com deficiência (90%) consideraram que obtiveram bom aproveitamento e boas notas nas disciplinas que cursaram. As possíveis barreiras metodologia, processo avaliativo, práticas de ensino, necessidades acadêmicas, plataforma de estudos, comunicacionais, instrumentais e materiais se associaram de forma significativa com o indicador “aproveitamento”.

Esse resultado confirma a complexidade e a heterogeneidade existente no sistema inclusivo, indo ao encontro dos modelos propostos por Bertalanfy e Morin. Em outras palavras, as análises estatísticas comprovam que as barreiras influenciam diretamente e mutuamente os indicadores inclusivos e desse modo, caso estejam presentes podem resultar em exclusão desses alunos. Nesse sentido, as barreiras de maior impacto para a inclusão, conforme aponta o desfecho do arranjo multidimensional obtido nessa pesquisa (que será apresentado à frente) devem ter maior atenção da IES para que sejam eliminadas.



A Tabela 5 apresenta a associação das possíveis barreiras com o fator “inclusão” elaborado para o estudo:

Tabela 5 – Associação das barreiras com a “inclusão” – análise univariada

Barreiras		Inclusão		RC [IC(95%)]	p
		Não Incluídos ^a (n=133)	Incluídos ^a (n=66)		
Metodologia	não concorda	33 (24.8)	0 (0)	1	<0.01
	concorda	100 (75.2)	66 (100)	INF [0;INF]	
Práticas de Ensino	não concorda	43 (32.3)	1 (1.5)	1	<0.01
	concorda	90 (67.7)	65 (98.5)	31.0 [6.5;557.45]	
Processo Avaliativo	não concorda	30 (22.6)	1 (1.5)	1	<0.01
	concorda	103 (77.4)	65 (98.5)	18.9 [3.91;341.18]	
Barreiras Instrumentais	não concorda	65 (48.9)	4 (6.1)	1	<0.01
	concorda	68 (51.1)	62 (93.9)	14.8 [5.7;50.81]	
Infraestrutura	não concorda	72 (54.1)	6 (9.1)	1	<0.01
	concorda	61 (45.9)	60 (90.9)	11.8 [5.12;32.24]	
Necessidades Acadêmicas	não concorda	47 (35.3)	3 (4.5)	1	<0.01
	concorda	86 (64.7)	63 (95.5)	11.4 [3.97;48.72]	
Equipe Multidisciplinar	não concorda	56 (42.1)	4 (6.1)	1	<0.01
	concorda	77 (57.9)	62 (93.9)	11.2 [4.33;38.69]	
Materiais	não concorda	55 (41.4)	4 (6.1)	1	<0.01
	concorda	78 (58.6)	62 (93.9)	10.9 [4.19;37.52]	
Comunicação	não concorda	65 (48.9)	6 (9.1)	1	<0.01
	concorda	68 (51.1)	60 (90.9)	9.5 [4.14;26.1]	
Equipe Pedagógica	não concorda	49 (36.8)	6 (9.1)	1	<0.01
	concorda	84 (63.2)	60 (90.9)	5.8 [2.51;15.98]	
Plataforma de Estudos	não concorda	48 (36.1)	6 (9.1)	1	<0.01
	concorda	85 (63.9)	60 (90.9)	5.6 [2.43;15.48]	
Processo Seletivo	não concorda	49 (36.8)	10 (15.2)	1	<0.01
	concorda	84 (63.2)	56 (84.8)	3.2 [1.58;7.32]	

RC: razão de chances; IC: intervalo de confiança; ^adiscordou de pelo menos um indicador; *concordou com todos os indicadores

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Evidencia-se que todas as barreiras se associaram de forma significativa com o indicador “inclusão” – valor de “p” menor que 0,05. No geral, os estudantes classificados como “incluídos” concordaram mais frequentemente com as afirmações apresentadas nas questões correspondentes às barreiras, comparativamente aos estudantes classificados como “não incluídos”.

Quanto às práticas de ensino, por exemplo, os alunos “incluídos” consideraram que as práticas de ensino do curso permitiram seus estudos e aprendizagem de forma adequada mais frequentemente do que os alunos “não incluídos” (98,5% x 67,7%). Considerar que as práticas de ensino do curso permitiram seus estudos e aprendizagem de forma adequada multiplicou a chance de ser classificado como “incluído” por 31 comparativamente à chance de quem não considerou (RC=31.06, p<0.01).



Tais resultados revelam, mais uma vez, a complexidade do sistema inclusivo, a partir da total associação obtida entre as variáveis. Reafirmam também, a concordância dos estudantes quanto às barreiras e aos indicadores.

Finalmente acerca da análise multivariada que evidenciou o arranjo inclusivo que promove o desfecho da pesquisa, tem-se os resultados na Tabela 6:

Tabela 6 – Modelo (Arranjo) Múltiplo para o Indicar “Inclusão” (n=199) - Desfecho

Barreiras	Categoria	RC [IC(95%)]	p
Práticas de Ensino	Não concorda	1	0,0006
	Concorda	13.5 [2.59; 250.3]	
Barreiras Instrumentais	Não concorda	1	0,0041
	Concorda	4.9 [1.63; 18.8]	
Infraestrutura	Não concorda	1	0,0061
	Concorda	3.9 [1.46; 11.8]	

RC: razão de chances; IC: intervalo de confiança

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Considerando as possíveis barreiras que se associaram significativamente com a inclusão, ou seja, o processo seletivo, metodologia, processo avaliativo, práticas de ensino, necessidades acadêmicas, plataforma de estudos, barreiras de infraestrutura, barreiras comunicacionais, barreiras instrumentais, materiais, equipe pedagógica e equipe multidisciplinar (todas as doze variáveis ou “subsistemas”), tem-se o arranjo inclusivo revelado na pesquisa, mediante os testes estatísticos aplicados: “práticas de ensino”; “barreiras instrumentais” e “infraestrutura”.

Tal desfecho se remeteu ao aspecto complexo da heterogeneidade da inclusão ao evidenciar a importância que essas variáveis possuem para o estudante com deficiência da modalidade EAD, no ensino superior, o que significa dizer que elas são imprescindíveis para a inclusão e por isso se revelam com maior sinal de alerta para as IES. Utilizando a lógica do tetragrama de Morin (2000), a “ordem” ou “desordem” que forma uma “organização” de “interação” é composta, portanto, a partir dessas três variáveis.

Desse modo, o arranjo constatado compatibiliza-se com os estudos de Morin (2000); Morin (2006) apontados na teoria da complexidade e de Gimenez (2022) que traz o novo olhar sobre as instituições educacionais, os espaços e valores inclusivos, na concepção da complexidade. Autores como Zabala (1998); Booth e Ainscow (2002) e Louzada (2022) também confirmaram em seus estudos a importância das práticas de ensino inclusivas para os estudantes com deficiência, o que vai ao encontro do arranjo multidimensional identificado.



Sob a visão sistêmica, é preciso compreender que tal desfecho não é único modelo que viabiliza a inclusão, antes é preciso considerar as contingências, as articulações, as contradições, as incompletudes e ambiguidades dos diferentes contextos. Conforme apontou Vasconcellos (2010), é necessário compreender-se a instabilidade dos processos, sua intersubjetividade e complexidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procurou posicionar a inclusão no campo da visão sistêmica e da complexidade. Observou-se que a Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy, juntamente com a Teoria da Complexidade de Edgar Morin permitem sustentação teórica para a discussão da inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, sob o olhar das multidimensões citadas por Sasaki, já que amplia o foco da temática para além de aspectos objetivos, prováveis e visíveis, conferindo-lhe reflexões distintas, em conformidade com sua seriedade e urgência. Pensar o sistema inclusivo de forma complexa é abrir caminhos para sua conscientização e prática.

A investigação efetuada apontou que a inclusão é heterogênea e depende de uma visão sistêmica que considere sua complexidade uma vez que comprovou pelas associações entre barreiras e indicadores de inclusão que elas são relacionados e interdependentes, havendo um arranjo multidimensional de pelo menos três variáveis sobressalentes para a inclusão, tais quais estão as práticas de ensino, as barreiras instrumentais e a infraestrutura. Desse modo, sugere-se que o foco das IES se voltem a tais variáveis já que se revelam prioritárias segundo os estudantes com deficiência.

Por fim, por seu recorte e limitação, o presente estudo não visou esgotar o assunto acerca do processo sistêmico complexo da inclusão e, desse modo, sugere que outras produções possam ser desenvolvidas para a busca da melhor compreensão sobre como melhor aprendem os estudantes com deficiência ou ainda por que há dificuldade de sua inserção no mercado de trabalho.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. de. **Pesquisa-ação e inclusão escolar: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2010.
- ANACHE; A. A.; ROVETTO, S.S.M.; Oliveira, R.A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v.27, n.49, p.299-312, 2014.
- BERTALANFFY, K. L. V. **Teoria dos sistemas**. FGV, “Série Ciências Sociais”. Rio de Janeiro, 1976.
- BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Trad. Mônica Pereira dos Santos, 2002. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf. Acesso em 17 abr. 2021.
- BUENO, J. G. S. **A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; INNOCENTINI, M. C. P. (Orgs.). Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Amorim, 2008, v. 1, p. 31-47
- FANTACINI, R. A. F.; ALMEIDA, M. A. Revisão sistemática sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior EaD – 2005 a 2018. **Revista Educação Especial**, v. 32, pp. 1-26, 2019.
- GIMENEZ, R. As Concepções e os Direitos das Pessoas com Deficiência: o Desafio para Ser Sujeito da Inclusão. **Revista Parlamento E Sociedade**, 10(19), 123–135, 2022. Disponível em <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/247>. Acesso em 02 jun 2023.
- GIMENEZ, R.; DYONISIO, C. M. Status sociométrico de alunos com deficiência intelectual e com transtorno do espectro do autismo na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educação especial**, 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X36641>. Acesso em 13 nov 2023.
- LOUZADA, J.C.A. **O INES-Brasil e os Indicadores de Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas em uma Universidade Brasileira**. 2022. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.
- MATTEI, A. R. N.; HAIDUKE, I. F. **O GT-AUNE da PUCPR e o uso das tecnologias assistivas no processo de inclusão dos acadêmicos**. 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010204535.pdf>. Acesso em 17 abr. 2021.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**, (E. Lisboa, Trad.). Porto Alegre, Meridional/Sulina, 2006.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- NEVES, J. D. V.; MACIEL, R. A.; OLIVEIRA, M. V. S. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior da Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 443-463, 2019.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16



SILVA, H.M. et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v.10, n.2, p.332-342, 2012.

SILVEIRA, T. S. da. **Política de Inclusão no Ensino Superior Na Modalidade Ead Nas Universidades Privadas**. 2015. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Santa Catarina, 2015.

SIMON, H. A. **Comportamento Administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1965.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico**. O novo paradigma da ciência (9a ed.). Campinas, SP: Papirus. 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

