


O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: O PERCURSO ACADÊMICO NA UFT E NA UFNT

THE ACADEMIC JOURNEY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISORDERS IN HIGHER EDUCATION: A STUDY AT UFT AND UFNT

LA TRAYECTORIA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL DESARROLLO INTELECTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EN LA UFT Y LA UFNT

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-018>

Data de submissão: 04/10/2025

Data de publicação: 04/11/2025

Denise de Barros Capuzzo

Pós-Doutora em Ciências, Tecnologia e Inclusão
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: capuzzo@mail.uft.edu.br

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas
Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)
E-mail: gilsonportouft@gmail.com

Wáhkylia Rodrigues Fonseca Cursino

Mestranda em Educação
Instituição: Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)
E-mail: wahkyllacursino@seduc.to.gov.br

Flávia Lustosa de Alencar

Mestranda em Educação
Instituição: Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)
E-mail: alencar.lustosa@mail.uft.edu.br

RESUMO

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) é um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por QI abaixo de 70 e déficits adaptativos. Embora poucos estudantes com TDI acessem o ensino superior, as matrículas vêm crescendo. Para garantir permanência e aprendizagem, são essenciais o acompanhamento, metodologias inclusivas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este estudo questiona: qual é o percurso acadêmico dos estudantes com TDI na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)? O objetivo é realizar uma pesquisa exploratória sobre esses estudantes. A metodologia é qualitativa e exploratória, com base em pesquisa documental e revisão sistemática de literatura. Entre 2018 e 2023, 21 alunos com TDI foram matriculados; 12 permanecem ativos, com rendimento entre 1,27 e 8,92. Os melhores resultados ocorreram nas Ciências da Saúde e os menores nas Humanas e Sociais. Conclui-se que a formação docente contínua e políticas públicas efetivas são vitais à inclusão.

Palavras-chave: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Inclusão. Ensino Superior. Acessibilidade. Políticas Públicas.

ABSTRACT

Intellectual Developmental Disorder (IDD) is a neurodevelopmental disorder characterized by an IQ below 70 and adaptive deficits. Although few students with IDD have access to higher education, enrollment has been increasing. To ensure permanence and learning, monitoring, inclusive methodologies, and Specialized Educational Assistance (SEA) are essential. This study raises the following question: What is the academic trajectory of students with IDD at the Federal University of Tocantins (UFT) and the Federal University of Northern Tocantins (UFNT)? The objective is to conduct an exploratory study on these students. The methodology is qualitative and exploratory, based on documentary research and a systematic literature review. Between 2018 and 2023, 21 students with IDD were enrolled; 12 remain active, with academic performance ranging from 1.27 to 8.92. The best results were found in Health Sciences and the lowest in Humanities and Social Sciences. It is concluded that continuous teacher training and effective public policies are vital for inclusion.

Keywords: Intellectual Developmental Disorder. Inclusion. Higher Education. Accessibility. Public Policies.

RESUMEN

El Trastorno del Desarrollo Intelectual (TDI) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por un coeficiente intelectual inferior a 70 y déficits adaptativos. Aunque pocos estudiantes con TDI acceden a la educación superior, las matrículas han ido aumentando. Para garantizar la permanencia y el aprendizaje, son esenciales el acompañamiento, las metodologías inclusivas y la Atención Educativa Especializada (AEE). Este estudio se pregunta: ¿Cuál es la trayectoria académica de los estudiantes con TDI en la Universidad Federal de Tocantins (UFT) y en la Universidad Federal del Norte de Tocantins (UFNT)? El objetivo es realizar una investigación exploratoria sobre estos estudiantes. La metodología es cualitativa y exploratoria, basada en investigación documental y revisión sistemática de la literatura. Entre 2018 y 2023, se matricularon 21 estudiantes con TDI; 12 permanecen activos, con un rendimiento entre 1,27 y 8,92. Los mejores resultados se registraron en Ciencias de la Salud y los más bajos en Humanidades y Ciencias Sociales. Se concluye que la formación docente continua y las políticas públicas efectivas son vitales para la inclusión.

Palabras clave: Trastorno del Desarrollo Intelectual. Inclusión. Educación Superior. Accesibilidad. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

O transtorno no desenvolvimento intelectual – TDI é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por um coeficiente de inteligência abaixo de 70 pontos com déficits nas funções adaptativas, que são aquelas funções responsáveis por permitirem que as pessoas se adaptem efetivamente em atividades diárias, em casa, na escola, no trabalho e na comunidade (APA, 2023). Sua etiologia é bastante heterogênea, e apresenta frequências mais altas em locais em que há desnutrição, privação cultural e saúde precária, sugerindo um componente ambiental. Segundo Alvarenga (2020), 40 % dos casos de TDI não é possível determinar a causa.

O TDI é classificado como leve, moderado, severo e profundo. O TDI leve, conforme Alvarenga (2020, p. 301):

As crianças podem apresentar dificuldade na leitura, escrita, aritmética e no entendimento de conceitos práticos, como o de tempo e de dinheiro. [...] Na vida adulta, possivelmente necessitarão de auxílio intermitente, embora a deficiência nem sempre comprometa a possibilidade de uma vida independente.

O TDI moderado demandará suporte na vida adulta, sendo capazes de realizar trabalhos que exijam pouca comunicação e cognição. No TDI severo há dificuldade em todas as atividades diárias, demandando supervisão constante. O TDI profundo, por sua vez, implicará em incapacidade de abstração e na necessidade de um cuidador constante.

Frederico e Laplane (2020) identificaram que a participação escolar do aluno com TDI tem aumentado ao longo dos anos, representando a maioria dos alunos matriculados, comparados com outras deficiências. Alguns desses estudantes prosseguem seus estudos e, apesar das limitações, chegam ao ensino superior.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2020, o número de matrículas no ensino superior no Brasil ultrapassou 8,6 milhões. Por outro lado, segundo o Censo Superior da Educação de 2018 (INEP, 2018), o total de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro foi de 43.633, representando apenas 0,52% do número total de matriculados.

Em relação ao estado do Tocantins, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicou que, em 2022, havia 1.511.460 pessoas, sendo que 9,3% apresentavam algum tipo de deficiência. No Ensino Superior, em um universo de 38.272 matrículas de alunos com deficiência, registradas em 2017, 5,34% são de acadêmicos com TDI (INEP, 2018).

Apesar de um número reduzido de estudantes com TDI terem acesso ao ensino superior, para sua permanência, aprendizagem e sucesso acadêmico, necessitam de acompanhamento específico dos núcleos de acessibilidade e inclusão das Instituições de Ensino Superior (IES), de uma metodologia

específica que abarque suas dificuldades, de um atendimento educacional especializado com a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) para este aluno.

O objetivo deste artigo é realizar uma pesquisa exploratória sobre as publicações sobre estudantes com TDI no ensino superior e o estudante com TDI na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e na Universidade do Norte do Tocantins (UFNT), identificando o quantitativo de estudantes ingressos após a normatização da Lei 13.409/2016, os cursos que estão vinculados, o desempenho acadêmico e as políticas de acompanhamento destes estudantes.

2 O PROCESSO HISTÓRICO E O AMPARO LEGAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um direito educacional conquistado ao longo de um processo histórico de luta por inclusão e reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. O processo histórico do AEE no Brasil está ligado à evolução das políticas públicas voltadas à Educação Especial e à consolidação de uma perspectiva inclusiva, que busca superar práticas segregadoras e promover o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

Historicamente, a Educação Especial no país teve início em instituições filantrópicas e religiosas, com foco assistencialista, voltado ao cuidado e à reabilitação de pessoas com deficiência. Segundo Mazzotta (2011), até meados da década de 1970, a escolarização dessas pessoas era quase exclusivamente realizada por entidades privadas, sem a responsabilidade direta do Estado. Somente a partir do processo de redemocratização e da Constituição Federal de 1988 é que a educação passou a ser reconhecida como um direito universal, e a inclusão escolar foi consolidada como política pública (Brasil, 1988).

Assim a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, assegura que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*. Esse marco representou uma ruptura paradigmática ao reconhecer que o ensino regular como sendo um o espaço legítimo para todos os estudantes com especificidades, e que o AEE deve atuar de forma complementar ou suplementar, e não substitutiva, ao ensino comum.

Logo mais, nos anos de 1990, o debate internacional sobre inclusão foi intensificado com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Essa declaração foi um fator determinante para a mudança de enfoque das políticas educacionais no Brasil, influenciando diretamente a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Em seu artigo 59, a LDB estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos com deficiência (Brasil, 1996).

Durante a década seguinte, políticas específicas começaram a integrar a Educação Especial ao ensino regular, consolidando a ideia de educação inclusiva. O Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2011) incorporou metas voltadas à ampliação do acesso e da permanência de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. No entanto, apenas em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE foi oficialmente reconhecido como um serviço de natureza pedagógica, que complementa e/ou suplementa em contraturno a formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Tendo em vista que a política de 2008 foi um divisor de águas, ao articular o AEE como instrumento de mediação pedagógica que garante o acesso ao currículo, a eliminação de barreiras e a efetivação da aprendizagem. Ela também reafirma que o AEE não substitui o ensino comum, mas deve assegurar condições da efetivação para o desenvolvimento de potencialidades e a autonomia dos estudantes.

Chegando ao ensino superior, esse reconhecimento do direito à inclusão foi fortalecido com a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Dessa forma, essa lei assegura o acesso à educação superior em igualdade de oportunidades com equidade, direcionando que as instituições de ensino garantam condições de acessibilidade física, pedagógica, comunicacional e atitudinal. Além disso, o artigo 28 da LBI define como dever do poder público e das instituições o fornecimento de “adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e AEE gratuito aos educandos com deficiência” (Brasil, 2015).

Diante disso, o ensino superior também passou a ser contemplado pela Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), incluindo as pessoas com deficiência entre os beneficiários das reservas de vagas nas instituições federais. Essa medida representou um avanço significativo, uma vez que promoveu o ingresso de estudantes com TDI.

O Decreto nº 7.611/2011, por sua vez, reforçou as diretrizes da política de inclusão, dispondo que o AEE deve ser ofertado de forma articulada com o ensino regular, tendo como objetivos identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. O texto define que esse serviço é essencial para a garantia da equidade educacional e deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Estabelecendo a consolidação do AEE nas universidades federais foi fortalecida pela Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017, do Ministério da Educação (MEC), que instituiu a Política Nacional de Inclusão e Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Essa normativa determinou a criação dos Núcleos de Acessibilidade, com a função de planejar, executar e acompanhar ações voltadas à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, articulando o AEE ao cotidiano acadêmico.

Para o avanço do atendimento, o MEC também criou o Programa Incluir (2005), voltado a apoiar financeiramente as universidades na implementação de núcleos de acessibilidade e aquisição de tecnologias assistivas. Esse programa representou um marco na efetivação das políticas de inclusão no ensino superior, pois possibilitou a estruturação de espaços, laboratórios e serviços especializados em acessibilidade.

Outrora, recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) reafirmou a meta de “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao AEE, e expandir o atendimento aos níveis superiores de ensino” (Brasil, 2014). Essa diretriz evidencia que a inclusão educacional não se limita à educação básica, mas deve se estender a toda a trajetória formativa.

O avanço do AEE no contexto das universidades federais, passou a ser compreendido não apenas como serviço pedagógico, mas também como prática institucional de equidade e democratização do acesso. Na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), essa estrutura é representada pela Coordenação de Acessibilidade Estudantil (CAE), vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. A CAE desenvolve ações de suporte pedagógico, tecnológico e psicossocial voltadas à acessibilidade, conforme previsto na Portaria nº 9/2017 e no Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI).

O AEE nas universidades é, portanto, o eixo que articula as políticas de inclusão à prática pedagógica. Ele garante que o estudante com deficiência — especialmente aquele com TDI — tenha acesso a recursos, metodologias diferenciadas, intérpretes de Libras, materiais em formatos acessíveis e acompanhamento especializado. Esse serviço assegura que a permanência e o sucesso acadêmico não dependam apenas do esforço individual, mas de condições estruturais e institucionais.

Conforme Bissacotti e Pavão (2023), o processo de inclusão no ensino superior ainda é recente, e embora haja amparo legal consolidado, a efetividade depende da formação continuada dos professores e do engajamento das IES em adaptar currículos e avaliações. Esse desafio é também apontado por Baumgarten e Fonseca (2019), que destacam a resistência de parte do corpo docente em adotar práticas inclusivas, em razão da falta de capacitação específica.

O AEE, nesse sentido, deve ser entendido como um instrumento que media o diálogo entre políticas públicas, práticas pedagógicas e direitos humanos. Ele tem papel fundamental na promoção da autonomia e na ampliação das oportunidades educacionais, contribuindo para a construção de uma universidade inclusiva.

Por fim, o amparo legal do AEE no ensino superior brasileiro demonstra que a inclusão é uma política de Estado, e não apenas uma iniciativa isolada. O conjunto de leis, decretos e portarias aqui mencionados estabelece a obrigatoriedade de que as instituições desenvolvam práticas acessíveis e promovam a igualdade de oportunidades. No caso da UFT e da UFNT, a consolidação do AEE reflete o compromisso institucional com a democratização do ensino superior, atendendo não apenas à legislação vigente, mas ao princípio constitucional da dignidade humana.

3 METODOLOGIA

Neste artigo, adotamos uma abordagem qualitativa e exploratória, baseada em uma pesquisa documental, para alcançar os objetivos propostos. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 174), a pesquisa documental se restringe a documentos, escritos ou não, que são chamados de fontes primárias. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) definem fontes primárias como os dados originais, analisados diretamente pelo pesquisador.

Utilizamos como fontes primárias os dados dos estudantes com TDI matriculados nos cinco Câmpus da Universidade Federal do Tocantins entre 2018 e 2023. Esses dados são fornecidos no momento da matrícula dos estudantes e atualizados pelo desempenho acadêmico durante o curso. Também consultamos normativas e documentos institucionais que tratam da inclusão de pessoas com deficiência na instituição em estudo. Como fontes secundárias, fizemos um estudo de revisão sistemática de leitura sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino superior no Portal de Periódicos Capes, sem restrição de ano.

Segundo Sampaio e Mancini (2007, p. 83), esse tipo de estudo de revisão consiste em caracterizar, avaliar e sintetizar os estudos selecionados, comparar as análises estatísticas apresentadas e concluir sobre o que a literatura informa sobre determinada intervenção, indicando também problemas/questões que precisam de novos estudos.

3.1 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UFT- UFNT

A Universidade Federal do Tocantins (UFT) possui cinco Câmpus localizados nos municípios de Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas e Porto Nacional. Os Câmpus de Araguaína e Tocantinópolis

deram origem à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no ano de 2019, e os seus dados ainda estão sob os cuidados da UFT, por isso consideraremos os dados da UFNT neste estudo.

A Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência nas Instituições Federais de Ensino foi instituída pela Lei 13.409 de 2016 e normatizada pela UFT/UFNT no ano de 2018, quando o ingresso de alunos com deficiência se tornou mais expressivo.

A Coordenação de Acessibilidade Estudantil (CAE) é uma unidade vinculada à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis que tem como competência o desenvolvimento de ações necessárias para garantir que os estudantes com deficiência tenham todo o suporte necessário para acessar os serviços oferecidos pela universidade sem nenhum prejuízo na sua vida acadêmica. A CAE adotou ações no âmbito do Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI), cujo objetivo é promover ações de acessibilidade e educação para estudantes com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação.

Buscando a plena inclusão à vida universitária dos estudantes com deficiência, a UFT desenvolve diversos programas e políticas públicas voltados para a inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência. Alguns desses programas são:

Programa de Acessibilidade e Educação Inclusiva (PAEI): Promove a acessibilidade e ações de educação inclusiva em todo processo de formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Programa de Inclusão Digital (PDigital): Política pública voltada para a inclusão digital, que disponibiliza auxílio financeiro para a aquisição de equipamento computacional.

Programa Incluir: Visa implantar a política de educação especial com inclusão, promover ações que assegurem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições públicas de ensino superior e eliminar barreiras.

No ano de 2022, o recurso do Programa Incluir foi responsável pela aquisição de tecnologias assistivas para compor o Setor de Acessibilidade Informacional (SAI) dos cinco *campus* da UFT e dois *campus* da UFNT. Além dos programas, para garantir a acessibilidade, foram contratados alunos monitores e tutores para atender as demandas da graduação e da pós-graduação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 OS ESTUDOS SOBRE ALUNOS COM TDI NO ENSINO SUPERIOR

Em pesquisa no Portal de Periódicos Capes, com os descritores “transtorno do desenvolvimento intelectual”, “ensino superior” e “inclusão”, não encontramos nenhum artigo publicado até o dia 30 de janeiro de 2024. Alterando os descritores para “deficiente intelectual”, “ensino superior” e Inclusão,

foram encontrados 7 artigos, entre os anos de 2011 e 2023, dos quais 5 estavam relacionados ao ensino superior.

Baumgarten et al. (2019) e Almeida et al. (2019) publicaram sobre a posição e a perspectiva dos professores em relação ao ingresso de estudantes com TDI no ensino superior. O primeiro estudo, realizado em Passo Fundo (RS), revelou que, embora todos os professores se coloquem a favor da inclusão, consideram que não estão preparados para tal, principalmente para a deficiência intelectual, e percebem a necessidade de formação e capacitação.

Já o estudo de Almeida et al. (2019), no semiárido paraibano, reportou que os professores buscam formas de inclusão por meio de metodologias diferenciadas. No entanto, 74,0% (n=20) dos professores nunca visitou instituições que atendam apenas alunos com deficiência, e o mesmo percentual nunca participou de nenhuma capacitação para trabalhar com alunos que possuam essas necessidades.

Botelho e Oliveria (2020) apresentaram uma pesquisa sobre a perspectiva de uma estudante com Síndrome de Down, destacando as dificuldades de adaptação e comunicação e a importância de sua autoestima e autonomia.

Os artigos publicados em 2023 abordam a temática de forma diferente. Bissacotti e Pavão (2023) discutem o acesso de estudantes com TDI no Ensino Superior, afirmando que o processo de educação inclusiva, apesar de ter amparo legal, ainda é recente e depende da efetivação das políticas públicas nas IES. Pousada et al. (2023) estudaram o preconceito dos estudantes universitários em relação à deficiência, achados considerados fundamentais para informar futuras intervenções e políticas inclusivas.

Apesar da importância do assunto e da demanda fomentada pela Portaria Normativa n. 9 de 5 de maio de 2017, nota-se que há poucos estudos nesta área, talvez pelo baixo número de estudantes com TDI que ingressam no ensino superior. A escassez de artigos publicados evidencia a necessidade da fonte primária de dados. Neste sentido, analisamos os dados da UFT e UFNT.

4.2 OS ALUNOS COM TDI NA UFT E UFNT

Desde o ano de 2018, conforme os dados da UFT e da UFNT, foram matriculados 21 com TDI. Estes alunos pertencem/pertenciam aos *Câmpus* de Araguaína, Miracema, Palmas e Porto Nacional.

Destes 21 alunos, 9 não se encontram vinculados, estando matriculados nos cursos de Psicologia, Computação, Ciências Econômicas, Direito, Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Medicina e Letras. Restando apenas 12 alunos com TDI matriculados até o segundo semestre do ano de 2023.

O ano de 2019 foi o que obteve o maior número de alunos com TDI ingressantes que ainda estão vinculados (4 alunos), seguido por 2020 (3 alunos), 2022 (2 alunos) e 2023, 2021 e 2018 (1 aluno por ano).

A Tabela 1 apresenta o coeficiente de rendimento acadêmico dos alunos vinculados por área do conhecimento e *Câmpus*.

Tabela 1: Informações por área do conhecimento

Área do conhecimento	Câmpus	Coeficiente de rendimento acadêmico
Ciências da Saúde	Palmas	8,92
Ciências da Saúde	Palmas	8,24
Ciências da Saúde	Palmas	7,83
Ciências Exatas e da Terra	Araguaína	6,83
Ciências Humanas	Palmas	3,44
Ciências Sociais Aplicadas	Miracema	1,27
<i>Média Geral</i>		<i>6,08</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir da tabela, podemos afirmar que os coeficientes de rendimento variam de 1,27 a 8,92, o que indica uma variável muito grande. Por outro lado, os alunos dos cursos da área de saúde foram os que apresentaram notas mais altas, que variam de 7,83 a 8,97. Os cursos da área de Ciências Humanas 3,44 e Sociais 1,27 apresentaram as notas mais baixas, e o aluno da área de Ciências Exatas ficou pouco abaixo da média 7,0 alcançando 6,83.

Os cursos da área de Ciências da Saúde são considerados mais valorizados culturalmente. Neste caso, o processo seletivo, mesmo que para cotas de alunos com deficiência, é mais concorrido e, portanto, alunos mais preparados são selecionados. No entanto, o coeficiente de rendimento ainda é considerado alto para alunos com TDI, o que deve ser investigado com mais critério, comparando os dados dos demais estudantes sem o transtorno.

Além disso, as áreas de Ciências Humanas e Sociais incluem disciplinas mais interpretativas e subjetivas, que demandam habilidades de análise crítica, escrita e interpretação, o que justificaria coeficientes de rendimento tão inferiores em relação às demais áreas.

Percebemos que os alunos das áreas de Ciências Humanas e Sociais devem possuir um acompanhamento mais próximo pelo setor de acessibilidade e inclusão da UFT e UFNT, são estes os que apresentam menor rendimento acadêmico comparado com os demais, estando abaixo da média escolar. Ainda não há estudos sobre o acompanhamento destes alunos, pretendemos com este artigo, ampliar a discussão com os setores responsáveis.

4.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A consolidação de políticas inclusivas para estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) no ensino superior ainda representa um desafio que envolve dimensões pedagógicas, institucionais e estruturais. Apesar dos avanços legais e da ampliação das matrículas observada nas últimas décadas, as universidades enfrentam dificuldades para transformar os princípios de acessibilidade e equidade em práticas cotidianas efetivas. A presença de estudantes com TDI nas Instituições Federais de Ensino Superior exige mais do que a oferta de vagas por meio da política de cotas; requer uma reorganização das condições de ensino, do acompanhamento pedagógico e da formação docente continuada.

Entre os principais desafios, destaca-se a necessidade de consolidar uma cultura institucional verdadeiramente inclusiva. Em muitas universidades, as ações de acessibilidade ainda se concentram em setores específicos e não alcançam todas as instâncias da vida acadêmica. A inclusão, no entanto, deve ser um princípio orientador das políticas de ensino, pesquisa e extensão, integrando a atuação das coordenações de curso, dos docentes e dos gestores universitários. Essa integração favorece o compartilhamento de responsabilidades e evita que o acompanhamento do estudante com TDI seja compreendido como tarefa isolada de um único setor.

Outro desafio importante refere-se à formação docente. Embora a legislação brasileira assegure o direito ao Atendimento Educacional Especializado e a oferta de recursos de acessibilidade, muitos professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com metodologias diferenciadas e avaliações adaptadas. O investimento em capacitações permanentes, voltadas à compreensão das especificidades do TDI, é fundamental para que a inclusão se traduza em aprendizagem real. Programas institucionais de formação podem articular teoria e prática, oferecendo aos docentes subsídios para planejar atividades que considerem o ritmo, a comunicação e o estilo de aprendizagem de cada estudante.

No campo das práticas pedagógicas, é necessário ampliar o uso de recursos tecnológicos e estratégias de ensino colaborativo. As tecnologias assistivas e as plataformas digitais de apoio ao estudo representam possibilidades concretas de mediação da aprendizagem, quando utilizadas de forma planejada e contextualizada. Do mesmo modo, o incentivo à tutoria entre pares e à monitoria inclusiva contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante com TDI e para o fortalecimento de uma comunidade acadêmica solidária e empática.

As perspectivas futuras para a UFT e a UFNT passam pela consolidação de um sistema de acompanhamento integrado, que una dados acadêmicos, indicadores de permanência e ações de apoio psicopedagógico. Essa integração permitirá identificar precocemente situações de vulnerabilidade e orientar intervenções mais eficazes. Além disso, é essencial que as instituições ampliem a

acessibilidade informacional, garantindo que os sistemas virtuais e os materiais didáticos estejam disponíveis em formatos acessíveis e compatíveis com leitores de tela e outros recursos de apoio.

Por fim, é necessário compreender que a inclusão no ensino superior é um processo em permanente construção. A presença de estudantes com TDI provoca a universidade a repensar seus currículos, suas formas de avaliação e sua própria concepção de excelência acadêmica. O desafio está em transformar a diferença em potência formativa, fortalecendo a universidade pública como espaço plural, democrático e comprometido com o direito de todos à educação de qualidade.

5 CONCLUSÃO

Podemos afirmar que os professores universitários não se sentem preparados para receber alunos com deficiência, seja ela qual for. Os professores realizam adaptação na metodologia de ensino, no entanto, não é suficiente, já que 74% dos professores nunca participaram de formação na área. A formação continuada dos professores, por sua vez, é essencial para uma educação inclusiva eficaz e deve abordar conhecimento sobre deficiências.

A metodologia de ensino deve ser adaptada para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, pela utilização de recursos tecnológicos que facilitem a aprendizagem. Os professores também necessitam adotar diferentes formas de avaliação, como trabalhos práticos, apresentações e projetos, em vez de depender apenas de provas escritas. É importante considerar a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e flexível no intuito de promover uma cultura inclusiva em relação à diversidade e o combate a preconceitos.

Outro ponto que deve ser reforçado é o papel das políticas públicas, que desempenham um papel crucial na promoção da inclusão no ensino superior. É fundamental que o governo e as instituições de ensino adotem medidas específicas para garantir o acesso, permanência e sucesso dos estudantes com deficiência. A implementação de cotas, a criação de núcleos de acessibilidade e a oferta de bolsas e auxílios financeiros facilitam a inclusão, mas devem possuir um acompanhamento criterioso do aluno para que obtenha sucesso em sua graduação.

A inclusão no ensino superior é um processo contínuo e desafiador. É necessário o comprometimento de todos os envolvidos: estudantes, professores, gestores e sociedade. A busca pela igualdade de direitos e oportunidades deve ser constante, visando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, a inclusão no ensino superior deve ser entendida como um processo contínuo com compromisso e revisão das práticas inclusivas.

Em síntese, a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva requer a continuidade de pesquisas que articulem as dimensões pedagógica, institucional e humana da inclusão. O estudante

com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual representa, em muitos aspectos, a materialização dos desafios contemporâneos da educação superior: garantir o acesso é apenas o primeiro passo, sendo imprescindível assegurar condições equitativas de permanência e conclusão dos cursos. Para isso, a universidade precisa manter o compromisso ético e político com a diversidade, promovendo espaços de diálogo, de escuta e de formação permanente. Somente com o envolvimento conjunto de docentes, gestores, estudantes e da comunidade acadêmica será possível consolidar políticas sustentáveis que transformem a inclusão em prática cotidiana e façam da educação superior um território de oportunidades reais para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. P. de O. et al. Percepção de professores sobre a educação inclusiva em uma instituição de nível superior no semiárido paraibano. *Scientia Plena*, v. 15, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/4381>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- ALVARENGA, K. Quando o escolar apresenta dificuldades globais de desenvolvimento. In: MIRANDA, D. M. de; MALLOY-DINIZ, L. F. (Orgs.). *O escolar (Desenvolvimento Humano no Ciclo da Vida)*. Hogrefe, 2020. p. 297–311.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BAUMKARTEN, S. T.; FONSECA, C. M. Á. da. Posição dos professores em relação à entrada de alunos com deficiência na universidade. *Revista Educación, Política y Sociedad*, v. 4, n. 2, p. 152–169, 2019. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12212>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- BISSACOTTI, C.; PAVÃO, S. M. de O. O acesso de estudantes com deficiência intelectual no ensino superior. *Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades*, v. 5, n. 2, p. 1–15, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4450>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- BOTELHO, D. H. de O.; OLIVEIRA, V. M. de. Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down. *Revista Valore*, v. 5, p. 156–170, jan. 2020. Disponível em: <http://www.revista.fucamp.edu.br/index.php/valore/article/view/1802>. Acesso em: 22 jan. 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014–2024). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711/2012, para incluir as pessoas com deficiência nas cotas do ensino superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2016.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017. Dispõe sobre a acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2017.

FREDERICO, J. C. C.; LAPLANE, A. L. F. de. Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, p. 465–480, jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Censo Escolar 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 15 set. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POUSADA, T. et al. Preconceito dos estudantes universitários em relação à deficiência: um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, v. 9, n. 1, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://rpics.ismt.pt/index.php/ISMT/article/view/294>. Acesso em: 22 jan. 2024.