

DA PRESENÇA À FORMAÇÃO: INCLUSÃO, PERMANÊNCIA E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO SUPERIOR***FROM PRESENCE TO EDUCATION: INCLUSION, RETENTION, AND KNOWLEDGE APPROPRIATION IN HIGHER EDUCATION***Rafael Paranhos Garcia(UEG)¹Maria Marta Lopes Flores(UFCAT)²

Resumo: A ampliação do acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior demanda que a inclusão seja analisada para além do ingresso e da permanência formal nas instituições. Este artigo objetiva analisar, à luz da produção sobre Educação Especial e da psicologia histórico-cultural, os limites de uma compreensão da inclusão universitária restrita ao acesso e à continuidade da matrícula, considerando a participação, a aprendizagem e a apropriação do conhecimento como dimensões constitutivas do processo educacional inclusivo. Trata-se de pesquisa teórica, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica. A análise evidencia que acesso, acessibilidade e permanência são condições indispensáveis, porém insuficientes para caracterizar, isoladamente, a efetivação da inclusão educacional. Os fundamentos histórico-culturais permitem compreender que as possibilidades de desenvolvimento não podem ser determinadas exclusivamente pela condição orgânica do sujeito e ressaltam a relevância das mediações sociais e pedagógicas. Como contribuição analítica, propõe-se a noção de permanência formativa, compreendida como permanência vinculada às condições efetivas de participação, aprendizagem e apropriação dos conhecimentos científicos e profissionais. Conclui-se que a inclusão no ensino superior requer condições institucionais e pedagógicas que assegurem não apenas o direito de estar na universidade, mas de participar efetivamente de sua finalidade formativa.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Superior. Inclusão Educacional. Apropriação do Conhecimento.

1 Possui graduação em Direito pelo Centro de Ensino Superior de Catalão -CESUC, concluído no ano de 2009. Especialização em Direito Penal e Ciências Penais pela Universidade Anhanguera- Uniderp (2015). Mestre em Ensino para Educação Básica (PPG-ENEB do IFGoiano, Campus Urutaí) (2025). Docente concursado da Universidade Estadual de Goiás, ministrando as disciplinas de direito processual civil, direito civil, direito processual penal, direito penal e direito empresarial desde 2021. Assessor da coordenação setorial do curso de direito da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Unidade Universitária de Pires do Rio-GO. E-mail: rafaelparanhos@gmail.com

2 Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1991), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000), Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005) e Pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (2016). Atualmente é professora Titular aposentada da Universidade Federal de Catalão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Inclusão Escolar Políticas e Práticas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, formação de professores e educação especial e inclusiva. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão, Neppein (CNPQ). E-mail: floresmariamartalopes@gmail.com

Abstract: The expansion of access for students with disabilities to higher education requires inclusion to be examined beyond admission and formal retention within institutions. This article aims to analyze, in light of research on Special Education and cultural-historical psychology, the limitations of understanding university inclusion as restricted to access and continued enrollment, considering participation, learning, and knowledge appropriation as constitutive dimensions of the inclusive educational process. This is a theoretical study with a qualitative approach, based on bibliographic research. The analysis indicates that access, accessibility, and retention are indispensable conditions but are insufficient, when considered in isolation, to characterize the effective realization of educational inclusion. Cultural-historical foundations suggest that possibilities for development cannot be determined exclusively by the individual's organic condition and emphasize the relevance of social and pedagogical mediations. As an analytical contribution, the article proposes the notion of formative retention, understood as retention linked to effective conditions for participation, learning, and the appropriation of scientific and professional knowledge. It concludes that inclusion in higher education requires institutional and pedagogical conditions that ensure not only the right to be present at the university but also to participate effectively in its formative purpose.

Keywords: Special Education. Higher Education. Educational Inclusion. Knowledge Appropriation.

1 Introdução

A ampliação do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro constitui importante avanço no processo de democratização da educação. Entretanto, a garantia formal de acesso não encerra os desafios da inclusão, uma vez que a trajetória universitária envolve condições institucionais e pedagógicas que podem favorecer ou restringir a participação, a aprendizagem e a formação dos estudantes.

Nesse sentido, ingresso e inclusão não podem ser compreendidos como fenômenos equivalentes. A matrícula constitui condição indispensável, assim como a permanência representa dimensão fundamental para a continuidade da trajetória acadêmica. Contudo, a manutenção do vínculo institucional não demonstra, isoladamente, que o estudante participe adequadamente do processo educativo ou tenha condições de acesso aos conhecimentos científicos e profissionais que integram sua formação. A inclusão no ensino superior precisa, portanto, ser examinada também em relação à finalidade formativa da universidade.

A psicologia histórico-cultural oferece fundamentos relevantes para essa análise ao compreender o desenvolvimento humano em sua relação com as condições sociais, culturais e

educativas. Essa perspectiva permite problematizar concepções que atribuem exclusivamente à condição orgânica do estudante as dificuldades encontradas em sua trajetória e direciona a atenção também para as mediações produzidas no processo educacional. Desse modo, a discussão sobre inclusão alcança não apenas quem ingressa e permanece na universidade, mas as condições pelas quais os estudantes participam do processo de ensino, aprendem e se relacionam com os conhecimentos próprios de sua formação.

Diante dessa problemática, o estudo orienta-se pela seguinte questão: em que medida a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior pode ser compreendida para além do acesso e da permanência formal, considerando a participação, a aprendizagem e a apropriação do conhecimento como dimensões constitutivas do processo educacional inclusivo? O objetivo consiste em analisar, à luz da produção sobre Educação Especial e da psicologia histórico-cultural, os limites de uma compreensão da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior restrita ao acesso e à permanência formal, discutindo a participação, a aprendizagem e a apropriação do conhecimento como dimensões constitutivas da inclusão educacional.

Trata-se de pesquisa teórica, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, desenvolvida a partir de produções relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, ao acesso e à permanência, às práticas pedagógicas e à mediação docente, articuladas aos fundamentos da psicologia histórico-cultural acerca da deficiência, do desenvolvimento e da apropriação cultural. Na elaboração do manuscrito, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial de maneira auxiliar: o Rabbit foi empregado como recurso de apoio à busca e localização de materiais bibliográficos, enquanto o ChatGPT foi utilizado para auxiliar na revisão ortográfica e na fluidez textual. A seleção das fontes, a análise do material, a construção argumentativa e a responsabilidade pelo conteúdo permaneceram sob responsabilidade dos autores.

A relevância do estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão da inclusão universitária para além dos indicadores de ingresso e continuidade da matrícula, sem desconsiderar a importância dessas dimensões. Busca-se conferir centralidade às condições de participação, aprendizagem e apropriação dos conhecimentos científicos e profissionais, considerando a própria finalidade formativa da educação superior.

Além desta introdução, o artigo discute as relações entre acesso, permanência e efetivação do direito à educação; apresenta fundamentos da psicologia histórico-cultural para a

compreensão da deficiência, do desenvolvimento e da mediação; e articula esses fundamentos à apropriação do conhecimento e à mediação pedagógica. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 Inclusão no ensino superior: Entre acesso, permanência e efetivação do direito à Educação

A ampliação do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro representa avanço importante na democratização desse nível de ensino. Entretanto, a efetivação do direito à educação não se encerra no ingresso ou na matrícula, pois a trajetória acadêmica depende das condições encontradas pelo estudante para permanecer e participar das atividades universitárias. Castro e Almeida (2014, p. 180) adotam uma compreensão ampliada de acesso, relacionando-o não apenas à entrada na instituição, mas também às condições de permanência e conclusão do curso.

A permanência, por sua vez, é atravessada por diferentes obstáculos. Castro e Almeida (2014, p. 187-189) identificam barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, demonstrando que a inclusão envolve diferentes dimensões da experiência universitária. Em perspectiva semelhante, Siqueira e Santana (2010, p. 133) apontam ações institucionais relacionadas à constituição de núcleos de apoio, acompanhamento acadêmico, adequações curriculares e capacitação dos diferentes sujeitos que integram a comunidade universitária. Esses elementos evidenciam que as condições de permanência não dependem exclusivamente do estudante, mas também da organização institucional e das respostas construídas diante das barreiras existentes.

Entre essas barreiras, as de natureza pedagógica assumem particular relevância quando a inclusão é examinada a partir da finalidade educacional da universidade. Castro e Almeida (2014, p. 188) relacionam tais obstáculos aos métodos de ensino, à identificação das necessidades dos estudantes, aos materiais utilizados e às práticas desenvolvidas no processo educativo. Assim, mesmo quando o vínculo acadêmico é preservado, podem permanecer dificuldades que restringem a participação nas atividades formativas. A continuidade da matrícula, portanto, constitui indicador importante, mas não revela, isoladamente, as condições em que a formação ocorre.

Essa distinção é evidenciada por Pieczkowski (2019, p. 17-18), ao problematizar uma concepção de inclusão restrita à presença ou à convivência no mesmo espaço institucional. Segundo a autora:

Para que a inclusão não seja apenas o direito de presença, mas também o direito de aprendizagem, a mediação docente se torna essencial. (PIECZKOWSKI, 2019, p. 18).

A passagem do direito de presença ao direito de aprendizagem modifica qualitativamente a compreensão da inclusão. Ingresso, acessibilidade e permanência continuam sendo dimensões indispensáveis, mas precisam estar relacionados às experiências educativas vivenciadas pelo estudante. A convivência entre pessoas com e sem deficiência representa importante superação de processos históricos de segregação, porém a finalidade da universidade não se limita à ocupação compartilhada de seus espaços. No ensino superior, a trajetória acadêmica está também relacionada à formação científica e profissional.

Rossetto e Iacono (2022, p. 157) articulam permanência e qualidade da formação ao defenderem que a inclusão deve possibilitar ao estudante permanecer matriculado e apropriar-se dos conhecimentos científicos. Essa compreensão é explicitada pelas autoras ao afirmarem:

pensar no processo inclusivo no Ensino Superior, exige um trabalho coletivo e colaborativo, com práticas pedagógicas que assegurem, verdadeiramente a apropriação do conhecimento por parte dos alunos com deficiência/NEE. (ROSSETTO; IACONO, 2022, p. 170).

Acesso, acessibilidade e permanência devem, portanto, ser compreendidos como dimensões interdependentes da inclusão: sem ingresso, não há participação universitária; sem acessibilidade, a presença pode ser formalmente assegurada e materialmente restringida; sem condições de permanência, a trajetória pode ser interrompida. Contudo, nenhuma dessas dimensões, considerada isoladamente, permite afirmar a efetivação da inclusão educacional. É necessário examinar também as condições de participação nas atividades acadêmicas e de relação com os conhecimentos que constituem a formação.

Desse modo, a efetivação do direito à educação superior requer mais do que a abertura das portas da universidade e a continuidade do vínculo acadêmico. Requer condições para que essa presença adquira significado formativo. Compreender como aprendizagem e desenvolvimento se relacionam às condições sociais e educativas demanda, então, um referencial capaz de analisar a deficiência para além de suas determinações orgânicas, questão para a qual a psicologia histórico-cultural oferece importantes fundamentos.

3 Deficiência, desenvolvimento e mediação na perspectiva histórico-cultural

A compreensão da inclusão educacional exige uma concepção de desenvolvimento humano que não transforme a deficiência em determinação antecipada das possibilidades de aprendizagem do sujeito. Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural oferece fundamentos para deslocar a análise de uma perspectiva predominantemente biológica para outra que considera a constituição humana em sua relação com as condições sociais, culturais e educativas. Tal deslocamento não significa desconsiderar os impedimentos orgânicos, mas reconhecer que seus efeitos sobre o desenvolvimento não podem ser explicados independentemente das relações estabelecidas pelo indivíduo no meio social.

Essa perspectiva possui implicações importantes para a educação, sobretudo porque a interpretação da deficiência pode repercutir nas expectativas construídas acerca das possibilidades de aprendizagem. Ao sistematizar contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência, Nuernberg (2008, p. 309) chama atenção para os efeitos produzidos quando o ensino é organizado a partir dos limites previamente atribuídos ao estudante:

A restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. (NUERNBERG, 2008, p. 309).

Uma concepção que toma as limitações como expressão definitiva das possibilidades do sujeito pode produzir práticas educativas igualmente limitadoras. Nuernberg (2008, p. 309) observa que, quando não se acredita na capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, deixam de ser oferecidas condições educacionais capazes de favorecer a superação das dificuldades, criando-se uma relação circular na qual a ausência de oportunidades contribui para reafirmar limites inicialmente pressupostos. A questão educacional, portanto, não pode ser formulada exclusivamente em torno daquilo que o indivíduo não consegue realizar, devendo alcançar também as condições mediante as quais seu desenvolvimento pode ser favorecido.

Na perspectiva histórico-cultural, as funções psicológicas superiores constituem-se nas relações sociais e por intermédio da apropriação dos instrumentos e signos culturalmente produzidos. Rossetto e Iacono (2022, p. 157), ao utilizarem esse referencial para analisar a

inclusão no ensino superior, ressaltam que o desenvolvimento humano precisa ser compreendido em sua totalidade, considerando a articulação entre fatores orgânicos, sociais, culturais, políticos e ideológicos. A deficiência integra, assim, a singularidade do sujeito, mas não constitui explicação suficiente para delimitar previamente suas possibilidades de desenvolvimento.

Nesse quadro teórico, assume relevância a noção de compensação social. Diferentemente de uma interpretação segundo a qual uma função orgânica seria automaticamente substituída ou fortalecida em decorrência do comprometimento de outra, a compensação, na leitura vigotskiana apresentada por Nuernberg (2008, p. 309), relaciona-se às possibilidades construídas socialmente por meio de instrumentos culturais e formas mediadas de ação:

A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência. (NUERNBERG, 2008, p. 309).

A compensação social evidencia, portanto, que o desenvolvimento diante da deficiência pode ocorrer por caminhos distintos daqueles usualmente estabelecidos. Nuernberg (2008, p. 310) destaca que a conquista dos fins educacionais pode demandar a criação de caminhos alternativos e formas de ação mediada capazes de favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa compreensão é particularmente relevante para a educação inclusiva porque permite distinguir diferença no percurso de aprendizagem de redução das finalidades formativas. A necessidade de outras vias de acesso não implica, por si mesma, estabelecer objetivos educacionais inferiores.

A mediação assume, nesse contexto, papel fundamental. Ao discutir especificamente a deficiência visual, Nuernberg (2008, p. 312) assinala que o conhecimento não constitui produto imediato dos órgãos sensoriais, embora estes representem vias de acesso à realidade. Sua elaboração ocorre mediante processos de significação e nas relações sociais, o que evidencia a importância da mediação semiótica e da participação do outro na constituição do funcionamento psíquico. A existência de uma limitação em determinada via de acesso ao mundo não autoriza, portanto, concluir pela impossibilidade de elaboração dos conhecimentos que podem ser alcançados por outras formas de mediação.

Essa concepção atribui à educação uma função ativa no desenvolvimento. Rossetto e Iacono (2022, p. 155-156) observam que o conhecimento organizado e sistematizado exerce ação mediadora no processo de desenvolvimento e aprendizagem, ressaltando a importância da instituição educativa e do professor na criação de condições para que o estudante desenvolva suas potencialidades. A ação pedagógica deixa, desse modo, de ocupar posição meramente acessória: a maneira pela qual o ensino é organizado interfere nas possibilidades de relação do sujeito com a cultura e com os conhecimentos historicamente produzidos.

A contribuição de Martins (2012, p. 283) reforça essa compreensão ao relacionar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores à apropriação dos signos culturais e à educação sistematizada. Ao sintetizar os resultados de seu estudo, a autora destaca a intencionalidade e a qualidade da ação educativa:

Constatou-se que, de fato, tal hipótese se confirma e que o efetivo desenvolvimento psíquico demanda ações educativas intencionalmente orientadas para esse fim. Todavia, a consecução desse objetivo subjugava-se à qualidade da educação escolar, uma vez que não são quaisquer ações e conteúdos que corroboram a formação dos comportamentos complexos, ancorados nos processos funcionais superiores. (MARTINS, 2012, p. 283).

A formulação permite compreender que reconhecer a importância das condições educacionais não equivale a considerar qualquer intervenção como suficiente para promover desenvolvimento. A intencionalidade do ensino, a natureza das atividades e a qualidade das mediações são elementos relevantes nesse processo. Martins (2012, p. 283) sustenta que funções complexas não se desenvolvem a partir de atividades que não as requeiram e atribui ao ensino sistematizado dos conhecimentos historicamente produzidos papel significativo na formação do psiquismo.

Transportada para a análise do ensino superior, essa perspectiva impede duas reduções igualmente problemáticas. De um lado, não permite atribuir exclusivamente à deficiência eventuais dificuldades encontradas na formação; de outro, não autoriza compreender inclusão como simples diminuição das exigências acadêmicas. A necessidade de mediações diferenciadas pode exigir reorganização de estratégias, instrumentos e formas de participação, mas não significa necessariamente privar o estudante do contato com os conhecimentos científicos e profissionais que constituem a finalidade de sua formação.

A psicologia histórico-cultural oferece, assim, fundamentos para compreender a deficiência sem convertê-la em destino educacional. Se o desenvolvimento humano se constitui nas relações sociais e culturais e se a ação educativa participa desse processo, as possibilidades

formativas do estudante não podem ser analisadas independentemente das mediações que lhe são oferecidas. No ensino superior, essa compreensão conduz a uma questão decisiva: mais do que assegurar a presença do estudante, é necessário examinar as condições pelas quais ele participa das atividades formativas e se relaciona com os conhecimentos científicos e profissionais. É justamente essa passagem da permanência para a dimensão formativa da inclusão que permite colocar a apropriação do conhecimento e a mediação pedagógica no centro da análise.

4 Da permanência à formação: apropriação do conhecimento e mediação pedagógica

Os fundamentos discutidos até aqui permitem compreender que a efetivação da inclusão no ensino superior não pode ser aferida exclusivamente pela matrícula ou pela continuidade do vínculo acadêmico. Se a universidade possui finalidade formativa e o desenvolvimento humano se relaciona às condições sociais e educacionais nas quais o sujeito participa, a permanência precisa ser examinada também a partir das possibilidades de participação no processo de ensino e de apropriação dos conhecimentos científicos e profissionais que constituem determinada formação.

Nessa direção, Rossetto e Iacono (2022, p. 170) sustentam que o processo inclusivo no ensino superior pressupõe trabalho coletivo e práticas pedagógicas efetivamente orientadas à apropriação do conhecimento. Essa compreensão permite avançar em relação a uma concepção de permanência identificada apenas pela continuidade da matrícula. Para fins analíticos, propõe-se neste estudo a expressão permanência formativa para designar uma permanência vinculada às condições efetivas de participação, aprendizagem e acesso aos conhecimentos que integram o percurso acadêmico. Não se trata de substituir as concepções existentes de permanência, mas de enfatizar sua dimensão propriamente educacional.

A adoção dessa perspectiva implica reconhecer que a inclusão não se realiza mediante a simples redução das exigências acadêmicas dirigidas ao estudante com deficiência. Ao contrário, se a formação universitária pressupõe a apropriação de conhecimentos científicos e profissionais, práticas inclusivas precisam criar condições para que esses conhecimentos sejam acessíveis por diferentes vias. O desafio pedagógico consiste, portanto, em reconhecer as

singularidades do estudante sem convertê-las em justificativa para seu afastamento dos conteúdos e das atividades fundamentais à formação.

A mediação docente assume relevância nesse processo. Pieczkowski (2019, p. 18) ressalta que a inclusão precisa ultrapassar o direito de presença e alcançar o direito à aprendizagem, atribuindo à mediação docente papel significativo nessa passagem. A mediação pedagógica, entretanto, não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor. Embora as estratégias de ensino, os materiais, os procedimentos avaliativos e as formas de comunicação se concretizem de maneira significativa na relação pedagógica, as possibilidades de atuação docente também dependem das condições institucionais existentes.

Castro e Almeida (2014, p. 188) demonstram que as barreiras pedagógicas podem estar relacionadas aos métodos empregados, à identificação das necessidades dos estudantes e à disponibilidade de materiais adequados. A inclusão demanda, assim, articulação entre atuação docente, recursos de acessibilidade, serviços de apoio e organização institucional.

Nessa perspectiva, diferenciação pedagógica não significa empobrecimento curricular. A utilização de recursos, estratégias ou vias distintas deve possibilitar que o estudante participe das atividades acadêmicas e se relacione com os conhecimentos previstos em sua formação. O princípio orientador deixa de ser a uniformidade dos meios e passa a ser a criação de condições adequadas para alcançar finalidades formativas compatíveis com o percurso universitário. Essa compreensão é coerente com a perspectiva histórico-cultural anteriormente discutida, segundo a qual diferentes vias de desenvolvimento não implicam, necessariamente, finalidades educacionais inferiores.

O caráter coletivo desse processo também impede que as dificuldades vivenciadas na inclusão sejam individualizadas, seja no estudante, seja no professor. Rossetto e Iacono (2022, p. 170) destacam que a construção de condições inclusivas requer trabalho colaborativo e práticas pedagógicas capazes de assegurar a apropriação do conhecimento. A construção de condições para aprendizagem envolve, portanto, decisões institucionais, organização pedagógica e disponibilização de recursos capazes de favorecer tanto o trabalho docente quanto a participação discente.

A noção de permanência formativa proposta neste artigo procura reunir essas dimensões. Permanecer, nesse sentido, significa mais do que conservar o vínculo institucional: pressupõe participar das atividades acadêmicas e encontrar condições para desenvolver a trajetória formativa sem que a deficiência seja convertida em fundamento para restringir

antecipadamente o acesso aos conhecimentos. Tal concepção não elimina a importância dos indicadores de ingresso, evasão e conclusão, mas sugere que eles sejam interpretados em conjunto com questões propriamente educacionais.

Desse modo, avaliar a inclusão universitária exige perguntar não apenas quantos estudantes com deficiência ingressam, permanecem ou concluem seus cursos, mas também em quais condições realizam esse percurso e quais oportunidades de aprendizagem lhes são efetivamente proporcionadas. Esse deslocamento situa a apropriação do conhecimento no interior do debate sobre inclusão e reafirma que o direito à educação superior compreende não somente o direito de estar na universidade, mas também o de participar de sua finalidade formativa.

Considerações finais

Este estudo buscou analisar os limites de uma compreensão da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior circunscrita ao acesso e à permanência formal, tomando como referência a produção sobre Educação Especial e os fundamentos da psicologia histórico-cultural. A análise desenvolvida permite afirmar que o ingresso e a continuidade da matrícula constituem conquistas indispensáveis à democratização da universidade, mas não são, isoladamente, suficientes para caracterizar a efetivação da inclusão em sua dimensão educacional.

A questão proposta inicialmente, em que medida a inclusão pode ser compreendida para além do acesso e da permanência formal, conduziu à necessidade de considerar o que ocorre durante a trajetória acadêmica. Estar matriculado, frequentar a instituição e manter o vínculo com o curso são condições fundamentais, mas a finalidade formativa da educação superior exige que a análise alcance também as possibilidades concretas de participação nas atividades acadêmicas, de aprendizagem e de apropriação dos conhecimentos científicos e profissionais. Desse modo, a permanência adquire sentido educacional quando relacionada às condições em que o estudante realiza sua formação.

Os fundamentos da psicologia histórico-cultural contribuíram para essa compreensão ao possibilitarem uma análise da deficiência que não reduz as possibilidades de desenvolvimento às condições orgânicas do sujeito. A consideração das relações sociais,

culturais e educativas evidencia a importância das mediações construídas no processo formativo. Sob essa perspectiva, reconhecer diferenças e necessidades específicas não significa reduzir expectativas de aprendizagem ou estabelecer percursos academicamente empobrecidos, mas construir condições e vias adequadas para que o estudante participe das atividades formativas e tenha acesso aos conhecimentos que constituem sua formação.

A partir dessa articulação, o estudo propõe a noção de permanência formativa como categoria analítica destinada a enfatizar uma dimensão da inclusão universitária que pode permanecer obscurecida quando a permanência é observada predominantemente pela continuidade do vínculo institucional. A expressão designa uma permanência relacionada às condições efetivas de participação, aprendizagem e apropriação dos conhecimentos científicos e profissionais ao longo da trajetória universitária. Não se pretende, com isso, substituir outras concepções de permanência nem estabelecer hierarquia entre acesso, acessibilidade, permanência e aprendizagem, mas evidenciar que, no campo educacional, a permanência também precisa ser analisada quanto à sua dimensão formativa.

Essa compreensão apresenta implicações para a análise das políticas e práticas inclusivas no ensino superior. Indicadores de ingresso, evasão, permanência e conclusão são fundamentais para conhecer a presença e a trajetória dos estudantes com deficiência, mas não permitem, isoladamente, compreender as condições educacionais em que essa trajetória ocorre. A análise da inclusão demanda, igualmente, indagar em quais condições esses estudantes participam do processo de ensino, quais mediações lhes são disponibilizadas e quais oportunidades encontram para aprender e se apropriar dos conhecimentos necessários à formação acadêmica e profissional.

Nesse processo, a mediação pedagógica ocupa posição relevante, sem que a responsabilidade pela inclusão seja individualmente transferida ao professor. A organização do ensino ocorre em condições institucionais concretas e depende da articulação entre práticas docentes, recursos de acessibilidade, serviços especializados, políticas universitárias e formas de organização acadêmica. A construção de uma universidade inclusiva demanda, portanto, responsabilidade compartilhada e condições institucionais que possibilitem ao trabalho pedagógico responder às diferenças sem transformá-las em justificativa para restringir o acesso ao conhecimento.

Por se tratar de estudo teórico, de natureza bibliográfica, as conclusões apresentadas não permitem afirmar como essas relações se manifestam em instituições, cursos ou trajetórias

acadêmicas específicas. Essa delimitação indica, simultaneamente, possibilidades para pesquisas posteriores, especialmente estudos empíricos que investiguem a inclusão de estudantes com deficiência considerando, além dos indicadores de acesso e permanência, suas experiências de participação e aprendizagem, as mediações pedagógicas construídas ao longo da formação e as condições efetivamente oferecidas para a apropriação dos conhecimentos científicos e profissionais.

Conclui-se, portanto, que avançar da matrícula à inclusão educacional requer deslocar parte da atenção de quem consegue ingressar e permanecer na universidade para as condições em que essa permanência se realiza. Uma educação superior efetivamente inclusiva não se limita a assegurar ao estudante com deficiência o direito de ocupar o espaço universitário, mas pressupõe condições institucionais e pedagógicas que lhe possibilitem participar do processo formativo, aprender e se apropriar dos conhecimentos científicos e profissionais que constituem sua formação.

Referências:

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/>. Acesso em: 17 ago. 2026.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.** *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 283, jan./mar. 2012. DOI: 10.1590/S1414-32832012000100025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/zCtGJQTJ3d8NFrXfCfR3XHM/>. Acesso em: 17 ago. 2026.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

DOI: 10.1590/S1413-73722008000200013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pe/a/dyprgK9ZnZrpLvtjntbCCS/>. Acesso em: 17 ago. 2026.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência.** *Educação*, Santa Maria, v. 44, e42, p. 1-21, 2019. DOI: 10.5902/1984644428452. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28452>. Acesso em: 17 ago. 2026.

ROSSETTO, Elisabeth; IACONO, Jane Peruzo. **Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural.** *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 133-174, jan./abr. 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60453. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60453>. Acesso em: 17 ago. 2026.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. **Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010. DOI: 10.1590/S1413-65382010000100010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/KkfLLrZ4kTjdTyMhbY3gzfk/>. Acesso em: 17 ago. 2026.