

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Uma revisão sistemática da literatura

Rosamaria Pereira¹, Simone Silva², Rosana Faciola³, Fernando Pontes⁴, & Maély Ramos⁵

Copyright © 2017.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: rosareoufpa@gmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento Humano, Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: symon.ufpa@gmail.com

³ Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: rosanassef@gmail.com

⁴ Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento Humano, Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: farp1304@gmail.com

⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: maelyramos@hotmail.com

Como citar/How to cite this paper: Pereira, R., Silva, S., Faciola, R., Pontes, F., & Ramos, M. (2017). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista E-Psi*, 6(1), 56-78.

Resumo

Este trabalho objetivou analisar criticamente a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior, segundo seus aspectos acadêmicos, psicológicos e sociais por meio de revisão de literatura. A pesquisa foi conduzida em três bases de dados: Portal CAPES, SciELO e ERIC entre o período de 2003 a 2015. A busca resultou em 30 estudos avaliados e selecionados segundo os critérios de inclusão: estar completo e disponível, publicados no idioma inglês, terem sido revisados por pares e ter como foco a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior. Os resultados foram organizados em seis categorias: contexto universitário, suporte, características do estudante com deficiência, dificuldades acadêmicas, metodologia e transição. Destaca-se que o acesso às pessoas com deficiência no ensino superior tem aumentado nos últimos anos, mas ainda persistem barreiras à inclusão, relacionadas à comunicação, às estruturas físicas, às atitudes, e aos equipamentos e recursos pedagógicos. Concluiu-se que apesar dos esforços das instituições de ensino superior, muito ainda precisa ser feito para oferecer aos estudantes com deficiência um ensino de qualidade.

Palavras-chave

Inclusão, ensino superior, estudante com deficiência, revisão sistemática da literatura.

Introdução

Observa-se que ao longo do século XX conferências internacionais marcaram o desenvolvimento dos princípios da educação inclusiva com o propósito de garantir o direito das pessoas à educação. A Declaração de Jomtien, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia (UNESCO, 1990) se comprometia a dar acesso às necessidades básicas de aprendizagem a todas as pessoas, estabelecendo a educação básica como a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente. Já a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, teve por objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, com direito a educação para todos. Outro marco importante foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências (ONU, 1999). De acordo com esse documento, os Estados-Parte reafirmaram o entendimento de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais de qualquer outra pessoa, entre esses direitos, está o de não ser submetido à discriminação pela sua condição de deficiência.

Neste contexto, as pressões sociais advindas desses documentos geraram seus efeitos de modo que as pessoas com algum tipo de deficiência que foram incluídas no ensino fundamental e médio chegaram finalmente ao ensino superior. Para Llorent e Santos (2012), o ensino superior desempenha um papel importante no desenvolvimento, na liderança e nos processos de transformação da sociedade.

Neste sentido, destaca-se a importância do papel da universidade no atendimento aos estudantes com deficiência, para que todos possam ter a oportunidade de participar com sucesso no processo educacional. Dias, Musis e Silveira (2008, p. 4) afirmam que “as pessoas com deficiência têm chegado às universidades e estas instituições têm encontrado inúmeras dificuldades e dúvidas com relação ao que precisam prover e à forma como devem se estruturar para receber esses alunos”. Ao ingressar nas universidades essas pessoas têm enfrentado dificuldades no que se refere às barreiras atitudinais, à falta de formação pedagógica e profissional dos órgãos diretivos (gestores, coordenadores e técnico-administrativos), e à ausência de acessibilidade e de recursos tecnológicos que contemplem a diversidade (Andrade, Pacheco, & Farias, 2006).

Outro problema que também dificulta a inclusão no ensino superior de estudantes com deficiência diz respeito aos professores no que tange à falta de conhecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem desse público. A esse respeito, Baraúna e Santos (2010) mencionam que nem todos os professores que lecionam em universidades se

preocupam com a prática pedagógica voltada especificamente para as necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência.

Neste contexto, alguns estudos realizados nesta temática objetivaram também analisar a inclusão desse público no ensino superior. A Tabela 1 apresenta os autores dos estudos e seus respectivos objetivos.

Tabela 1.

Distribuição dos autores dos estudos e seus objetivos

Estudos na Área da Inclusão no Ensino Superior	Objetivos
(Perini, 2006)	Acesso e permanência no ensino superior
(Moreira, 2004)	Ações afirmativas e práticas pedagógicas
(Hora & Cruz, 2008)	Barreiras na acessibilidade física
(Ferreira, 2007)	Métodos de ensino e aprendizagem
(Mariante, 2008)	Práticas avaliativas dos processos de ensino e aprendizagem
(Chang, 2004)	Atitude dos professores e acomodações adequadas

Em termos gerais, as pesquisas aqui reportadas revelaram como os estudos estão centrados em diagnósticos e em levantamentos que especificam a realidade de uma ou mais instituições. Assim, o cenário da educação inclusiva dentro do contexto das universidades ainda se encontra no patamar da organização e da busca de conhecimento e alternativas para que os alunos da educação básica possam usufruir do espaço e dos direitos que a lei lhes assegura.

Desse modo, as instituições de ensino superior necessitam de se adequar às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, garantindo-lhes as reais possibilidades para o desenvolvimento das suas potencialidades. Neste aspecto, Rocha e Miranda (2009, p. 6) menciona que “o papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático”.

Assim, observa-se a importância de se conhecer como as instituições de ensino superior estão se organizando para responder às necessidades especiais desse aluno. Neste sentido, a realização de uma revisão de literatura referente a este tema pode auxiliar os pesquisadores que investigam a inclusão desse público na universidade a visualizar a área, assim como no planejamento de novas questões de pesquisa. Com o objetivo de contribuir com os estudos sobre o assunto, a presente revisão visa apresentar o panorama das

pesquisas sobre os trabalhos que investigaram a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e descrever seus principais resultados.

Método

Para a realização deste estudo foram estabelecidos critérios de busca e de seleção do material para ser analisado. Inspirou-se nos preceitos da Medicina Baseada em Evidências (MBE), a partir das diretrizes da Colaboração Cochrane (Joana Briggs Institute, 2011). Apesar de ser direcionada a estudos de caráter clínico e de intervenção, entende-se que tais preceitos podem ser adaptados para atender as especificidades de revisões sistemáticas de outra natureza, como é o caso da presente pesquisa. Assim, realizou-se esta revisão em cinco passos: formulação da pergunta/problema; localização e seleção dos estudos; avaliação crítica dos artigos; coleta de dados nos artigos – variáveis a serem estudadas; e análise e apresentação dos dados.

Para a definição da pergunta, a técnica PVO foi utilizada, onde P refere-se à situação problema, participantes ou contexto; V refere-se às variáveis do estudo; O aplica-se ao desfecho ou resultado esperado. A Técnica PVO é uma adaptação do modelo PICO para atender pesquisas que tratam de temáticas relacionadas à psicologia ou áreas afins. O modelo PICO, sugerido pela colaboração Cochrane, destina-se a estudos de caráter clínico e de intervenção, onde P refere-se aos participantes, I à intervenção, C a controle e O a resultados (Biruel & Pinto, 2011). Tais técnicas permitem organizar os elementos que estruturam a pergunta central da pesquisa, a saber: “Qual o panorama das pesquisas sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior?”. Considera-se a seguinte composição: P (situação problema, participantes ou contexto) – inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e os serviços que essas universidades disponibilizam; V (variável do estudo) – inclusão; O (resultado esperado) – identificar o panorama dos estudos sobre a temática em questão.

Para a definição dos termos de busca, a escala PVO foi utilizada, identificando descritores para cada componente do acrônimo PVO, representando palavras livres relacionadas ao assunto investigado com as seguintes palavras-chave: “higher education”, “handicapped students”, “disabled”, “university”, “disabled students”, “disabilities”, “students with disabilities”, “inclusion”, “inclusive education”, “special students needs”, “students with special needs”, “inclusive students”, “postsecondary institutions” e “inclusive disabled students”. Após a definição dos descritores, os mesmos foram submetidos aos Descritores da Ciência da Saúde (DeCS).

Procedeu-se à construção da estratégia de busca nas bases de dados. Nesta construção, a estratégia de busca foi elaborada envolvendo um vocabulário controlado conectado a operadores booleanos (Sampaio, 2013). Aplicou-se os operadores booleanos a

cada componente da escala PVO, compondo a seguinte estrutura: (P) AND (V) AND (O). A estratégia de busca em forma de equação foi construída da seguinte forma: (“special students needs” OR “students with special needs” OR “students with disabilities” OR “disabled students” OR “disabled” OR “handicapped students” OR “disabilities”) AND (“inclusion” OR “inclusive education” OR “inclusive students”) AND (“higher education” OR “postsecondary institutions” OR “university”).

Os artigos foram selecionados a partir de três diretórios de busca, a saber: da biblioteca virtual do Portal da a) CAPES b) SciELO e c) ERIC. A escolha por essas bases de dados se deu por apresentarem no meio científico artigos de relevância e por publicarem periódicos com circulação nacional e internacional. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: somente artigos científicos publicados entre 2003 e 2015, excluindo textos em livros, dissertações, teses, livros de atas, entre outros; estar completo e disponível, terem sido publicados no idioma inglês, terem sido revisados por pares e ter como foco a inclusão do estudante com deficiência no ensino superior. O recorte feito, a partir de 2003, se deu por causa do surgimento de novas práticas de acessibilidade e ações afirmativas voltadas para esse público. Os estudos que não obedeceram aos critérios de inclusão mencionados foram excluídos.

Após o refinamento inicial dos artigos, um Teste de Relevância com base em Azevedo (2010) foi realizado. O teste foi aplicado aos artigos na íntegra por dois juízes com conhecimento na área e foi composto por perguntas claras que geravam respostas afirmativas ou negativas nos seguintes aspetos: “O objetivo do estudo está bem definido?”; “A metodologia está claramente descrita?”; “A investigação possui metodologia adequada?”; “Os resultados encontrados revelam dados importantes para que a inclusão do estudante com deficiência na universidade seja efetivada?”. As conclusões podem ser consideradas relevantes no que diz respeito à inclusão do estudante com deficiência no ensino superior?

Após a aplicação do Teste de Relevância, o índice de confiabilidade encontrado foi a partir do seguinte cálculo:

$$IC = A \times 100 / A + D$$

Para o presente estudo, IC refere-se ao índice de concordância, A à concordância e D à discordância. Esta técnica de triangulação tem como objetivo aumentar a probabilidade de que os resultados de um estudo sejam confiáveis. É aceitável $IC > 80\%$ (Pereira, 2006).

Após a aplicação do Teste de Relevância, iniciou-se a recolha dos dados nos artigos, analisando-se apenas os objetivos de estudo dos mesmos. Em seguida procedeu-se com a análise dos dados, utilizando-se os seguintes programas: Microsoft Excel®, para a tabulação dos dados recolhidos e análise de frequências absolutas e relativas das características dos artigos revisados; e Nvivo 10®, para análise de conteúdo nos resultados dos artigos.

Resultados

Os descritores formados a partir do PVO permitiram a obtenção inicial de 633 artigos. Na Tabela 1 é apresentado o resultado do processo de refinamento inicial.

Tabela 2.

Distribuição do processo de refinamento inicial dos artigos

Base de Dados	CAPES	SciELO	ERIC	Total
Total inicial	572	4	87	663
Não tratam da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior	235	4	47	286
Não revisados por pares	123	0	26	149
Teóricos	57	0	0	57
Repetidos	78	0	4	82
Não disponíveis	14	0	8	22
Não possuem palavras-chave	28	0	0	28
Total dos artigos resultantes do refinamento inicial	37	0	2	39

Dos 39 estudos submetidos avaliados com base nos critérios do Teste de Relevância, nove artigos foram excluídos, pois alcançaram IC < 40% (Azevedo, 2010). Notou-se que os artigos foram excluídos por apresentarem problemas relacionados à clareza dos métodos de estudo. Permaneceram no banco de dados apenas trinta estudos, os quais obtiveram IC que variou entre 90% e 100%. A partir dos objetivos encontrados nos estudos foi realizada a caracterização inicial dos artigos revisados e, em seguida, procedeu-se com a análise dos resultados apresentados em categorias temáticas.

Caracterização dos artigos da revisão sistemática

A caracterização da amostra conforme o local e o ano de publicação dos estudos é apresentada nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3.

Distribuição dos artigos conforme os países de publicação

Países de Publicação	<i>n</i>	%
EUA e Canadá	15	50
Reino Unido, Espanha, Chipre, Noruega, Grécia, Turquia	11	37
Israel	3	10
Costa do Marfim	1	3
Total	30	100

Tabela 4.

Distribuição dos artigos publicados sobre educação inclusiva segundo o ano de publicação

Ano de Publicação	<i>n</i>	%
2003 a 2006	5	16
2007 a 2009	5	16
2010 a 2015	20	68
Total	30	100

Quanto à base de dados dos periódicos, obteve-se no Portal da CAPES a maior frequência dos artigos publicados nesta temática, com 37 estudos (94%). Na base de dados da ERIC nenhum artigo foi encontrado e na base de dados da SciELO, foram selecionados dois artigos (6%).

Os estudos quanto à abordagem de pesquisa e técnica e os tipos de deficiência são apresentados nas tabelas 5 e 6.

Tabela 5.

Distribuição dos artigos segundo a abordagem de pesquisa e a técnica utilizada

Abordagem de pesquisa	Técnica	<i>n</i>	%
Quantitativo	Questionário Fechado	18	60
Qualitativo	Entrevista Semiestruturada	11	36
Quantitativo e Qualitativo	Questionário Fechado e Entrevista Semiestruturada	1	4
Total		30	100

Tabela 6.

Distribuição do número de tipos de deficiência encontrada nos artigos

Tipos de Deficiência	<i>n</i>
Deficiência de Aprendizagem	16
Deficiência em Geral	16
Deficiência Visual	13
Deficiência Física	11
Deficiência Auditiva	9
Deficiências Múltiplas	5
Deficiência Intelectual	5

Análise das categorias temáticas

Após a caracterização inicial, procedeu-se às seguintes etapas para a aplicação da análise de conteúdo nos objetivos dos estudos revisados: organização e gerenciamento das fontes de dados no Nvivo 10® (etapa um); codificação das fontes (etapa dois); visualização dos resultados de codificação (etapa três). Buscou-se identificar e sistematizar as variáveis exploradas pelos pesquisadores nos objetivos do estudo da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, as quais foram inicialmente traduzidas e inseridas no Nvivo 10®. Após a seleção e organização dos objetivos encontrados nos artigos selecionados (etapa um) realizou-se a codificação das fontes (etapa dois) por meio da identificação de Nodes ou Nós.

Posteriormente, a visualização dos resultados de codificação (etapa três) foi gerada por meio de um modelo de codificação (Figura 1) que demonstra a hierarquia dos nós e a incidência das categorias nos artigos investigados.

A Figura 1 mostra como os nós foram organizados no *software* Nvivo 10®, indicando nós do tipo *Tree Node*, pois apresenta um nó central e outros nós principais hierarquicamente dependentes. Cada nó está representado pelo ícone em formato de esfera próximo ao rótulo do componente com identificação da força da variável por meio do espessamento da linha. As categorias não foram pré-definidas, mas emergiram da análise de conteúdo realizada nos objetivos dos artigos investigados. Para este estudo, um nó central foi criado - inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior -, por ser o tema da investigação, ligado aos demais nós: contexto físico (oito artigos), contexto social (cinco artigos), ensino e aprendizagem (um artigo), social (três artigos), persistência (cinco artigos), estresse (três artigos), apresentações orais (um artigo), avaliações (três artigos), material didático (dois artigos), habilidades de leitura e escrita (dois artigos), quantidade de

atividades acadêmicas (um artigo), atitude de professores e administradores (dois artigos), atividades em equipe (um artigo), disciplinas (um artigo), tecnologia assistiva (seis artigos), metodologias de estudo (três artigos), estratégias de aprendizagem (dois artigos), procedimentos iniciais (dois artigos), ajustes acadêmicos (um artigo) e matrícula especial (um artigo). Ressalta-se que as variáveis não são exclusivas de um único estudo, sendo que um mesmo artigo pode informar um ou mais componentes.

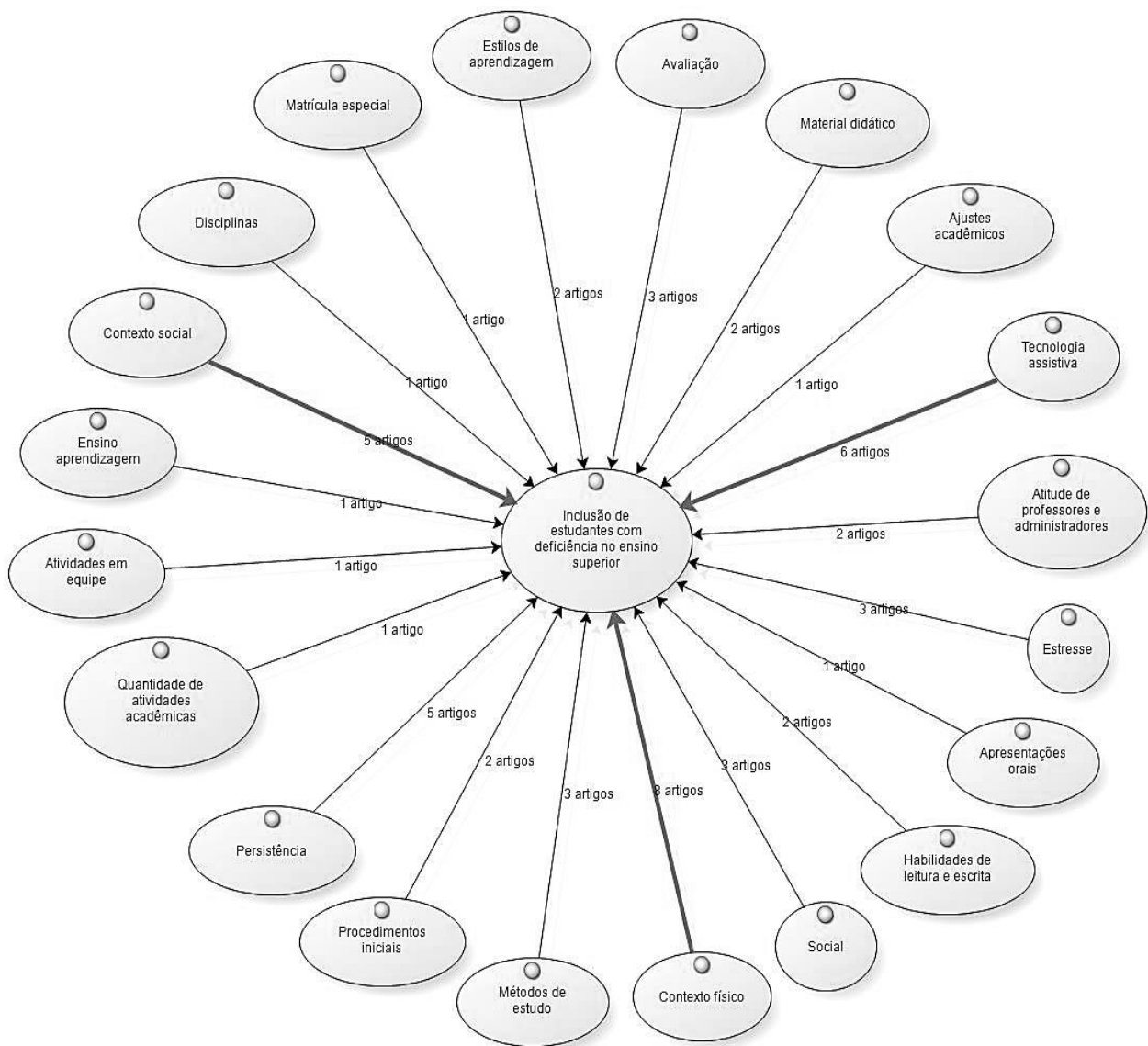


Figura 1

Modelo exploratório das variáveis dos objetivos dos artigos investigados.

Após a codificação das fontes realizou-se análise de *cluster* para visualizar os dados (etapa três) e avaliar uma possível organização das variáveis em grupos de Nós a partir de categorias centrais (nós principais) que emergiram na análise dos objetivos. Utilizou-se a técnica de análise de *cluster* por valor atribuído do software Nvivo 10®, com coeficiente Jaccard (considera dados binários, onde entende-se que: 1= presença; 0 = ausência) que agrupa elementos por similaridade de características, na qual buscou-se atribuir categorias (atributos) às variáveis encontradas nos artigos revisados.

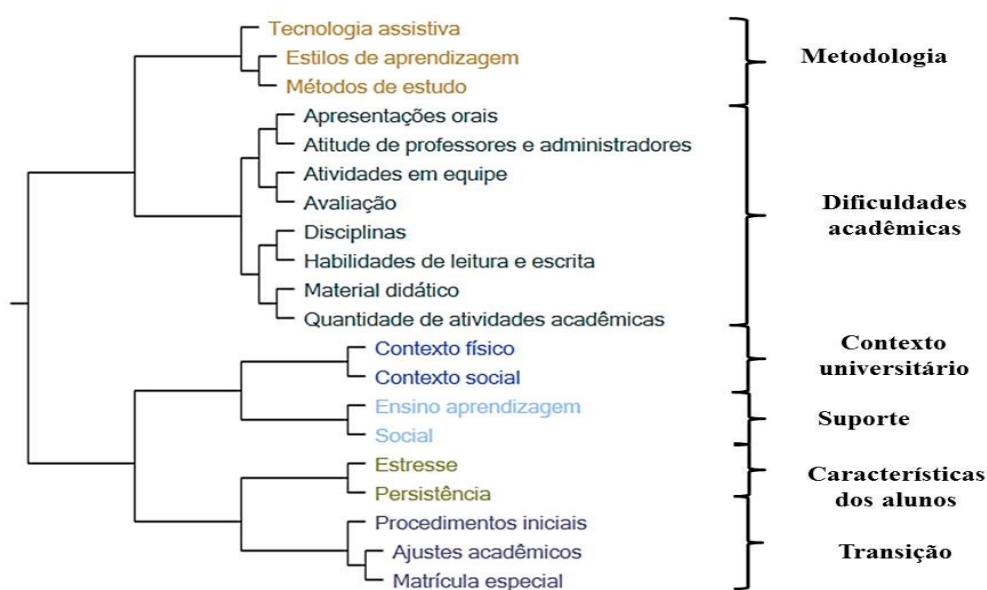


Figura 2

Dendograma: agrupamentos por valor atribuído nas variáveis dos objetivos dos artigos investigados.

A Figura 2 indica a formação de seis grupos: contexto universitário; suporte; características do estudante com deficiência; dificuldades acadêmicas; metodologia; e transição.

Contexto Universitário

O grupo contexto universitário foi formado por duas categorias: o *contexto físico* com oito estudos (Bark, Lechtenberger, & Lan, 2010; Denhart, 2008; Hadjikakou, Polycarpou, & Hadjilia, 2010; Nandjui, Alloh, Manou, Bombo, & Twoolys, 2008; Quinlan, Bates, & Angell, 2012; Reed & Curtis, 2012; Singh, 2003; Zhang, Landmark, Reber, Kwork, & Benz, 2010); e o *contexto social*, constituído por cinco pesquisas (Alvaréz-Pérez, Alegria-De-La-Rosa, & López-Aguiar, 2012; Hadjikaukou, Plycarpou, & Hadjilia, 2010; Nandjui et al., 2008; Reed &

Curtis, 2012; Riddell et al., 2007). Em relação ao contexto físico, os estudos revelaram que estudantes com deficiência necessitam de salas de aula compatíveis com seu tipo de deficiência. Os docentes entrevistados se sentiram na responsabilidade de conhecer os vários tipos de deficiência e, assim, poder acomodá-los e tirar proveito de suas potencialidades e habilidades. Deste modo, torna-se possível prover salas de aula que venham a atender às necessidades específicas de aprendizagem no que se refere às habilidades da escrita, da leitura e da compreensão oral, assim como de avaliação. Já no que se refere ao contexto social, as pesquisas revelaram as dificuldades sociais enfrentadas pelos alunos com deficiência no contexto universitário. Os coordenadores relataram a não participação dos alunos nas atividades culturais, o preconceito percebido em relação à deficiência e o isolamento do estudante. Já os estudantes comentaram ser mal compreendidos pelos professores e colegas, a não participação nas atividades culturais e a necessidade de aprender a ter autoconfiança.

Suporte

Esta categoria se refere ao suporte acadêmico e social disponibilizado ao aluno pela instituição e foi composto por duas categorias: o *apoio ao ensino e aprendizagem* (um estudo) e o *apoio social* (três artigos). Em relação à categoria apoio ao ensino e aprendizagem, a pesquisa de Álvarez-Pérez et al. (2012) analisou os serviços de suporte acadêmico com 113 estudantes com deficiência da Universidade de Laguna, na Espanha. Os autores constataram que em relação às adaptações feitas em sala de aula, 33% dos estudantes com deficiência disseram não ter recebido apoio dos professores acerca do seu processo de ensino e aprendizagem; 74% relataram que estavam satisfeitos com os serviços oferecidos pelo programa tutorial, auxiliando-os nos projetos de pesquisa, nos conteúdos das disciplinas, nas atividades escritas, entre outros; 33% mencionaram que já frequentaram este programa para tirar dúvidas acerca do seu aprendizado acadêmico. Apesar disto, 54.3% mencionaram que a Universidade de Laguna não oferece a devida atenção de que tanto necessitam. Os autores concluíram que a instituição precisa de implementar medidas de suporte para auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao apoio social, os autores (Hadjikakou et al., 2010; Heiman, 2006; Troiano, Liefled, & Trachtenberger, 2010) concluíram que os métodos de ensino adotados pelas universidades de ensino à distância influenciaram na maneira como o acadêmico aprende, forçando-o a estudar por conta própria ao invés de participar de grupos de estudo. Já o núcleo de suporte oferecido aos estudantes com deficiência de aprendizagem revelou que os discentes que frequentaram este local tiveram notas mais elevadas do que seus colegas deficientes que nunca utilizaram esse serviço.

Características do estudante com deficiência

Este grupo foi composto por duas características psicológicas: a *persistência* (cinco trabalhos) e os *níveis de estresse* (três artigos). Nos estudos relacionados à persistência dos estudantes, os autores constataram que os professores concordaram que todos os estudantes se beneficiariam ao desenvolverem habilidades de autodeterminação, como também se preocuparam em ensinar algumas estratégias para promover a autodeterminação e a aprendizagem autodirigida nos seus alunos. Para os autores, o aluno com deficiência precisa ser um defensor de seus interesses, isto é, saber resolver problemas, ser autocrítico em relação a si próprio, acreditar nos seus objetivos, saber gerenciar seu tempo e atividades acadêmicas e ser consciente de suas competências e dificuldades escolares (Getzel & Thoma, 2008; Heiman, 2006; Hong, Haefner, & Slekar, 2011; Mamiseishvili & Koch, 2011; Reed, Kennett, & Emond, 2015).

Em relação ao estresse, os estudos analisados nesta categoria apontaram que os altos níveis de estresse estão relacionados à incapacidade do estudante de lidar com a sua deficiência, com os problemas diários relacionados às suas necessidades especiais e com o sentimento de desamparo (Atabey, Karanci, Dirik, & Aydemir, 2011; Heiman, 2006; Hong, 2015). Os resultados mostraram que esses discentes atribuíram seu estresse a fatores externos, como a sorte ou a ausência da mesma, ansiedade, agitação, avaliações muito fáceis ou muito difíceis. Já seus colegas sem deficiência não se sentiram estressados e atribuíram seu sucesso acadêmico às estratégias de estudo e às características acadêmicas, como por exemplo, concentração e atenção.

Dificuldades acadêmicas

Este grupo foi composto pelas dificuldades acadêmicas enfrentadas pelo aluno com deficiência. No que diz respeito às *apresentações orais*, Madriaga, Hanson, Kay, Newitt, e Walker (2010) analisaram as experiências de 172 alunos com deficiência e 312 estudantes sem deficiência acerca das dificuldades acadêmicas encontradas em uma instituição de ensino superior do Reino Unido. Os 172 estudantes comentaram ter mais dificuldades com as apresentações orais do que seus colegas não deficientes.

No que se refere às *avaliações*, o estudo de Madriaga et al. (2010) mostrou que os alunos com deficiência têm pouco tempo para realizar as avaliações escritas em comparação com seus pares não deficientes. Hadjidakou et al. (2010) também revelaram que devido às dificuldades relacionados com a deficiência, os alunos necessitam de mais tempo para realização das avaliações.

Ainda acerca das dificuldades acadêmicas, Reed e Curtis (2012) analisaram a percepção de 55 coordenadores e de 70 alunos cegos das universidades e faculdades do Canadá acerca

das avaliações prestadas por esses alunos nessas instituições. Os resultados revelaram as dificuldades que os alunos enfrentam com o tempo para realização dos exames.

No que tange ao material didático, Madriaga et al. (2010) revelaram que os alunos com deficiência tiveram dificuldades em realizar a leitura do material didático dos cursos, assim como não receberam os textos no formato apropriado de estudo. Já o estudo de Reed e Curtis (2012) demonstrou que tanto os coordenadores quanto os alunos com deficiência visual citaram a ausência de tempo para consultar os materiais de estudo online.

No que se refere às habilidades de leitura e escrita, Madriaga et al. (2010) verificaram mais problemas no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, comparativamente com os alunos sem deficiência, no que se refere a fazer anotações na hora da aula e no que tange às habilidades de leitura e escrita. Reed e Curtis (2012) revelaram que os coordenadores e os estudantes cegos também mencionaram dificuldades com a habilidade da leitura.

Já em relação à quantidade de atividades acadêmicas, Heiman e Precel (2003) analisaram as percepções de 191 universitários com deficiência de aprendizagem acerca das dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos alunos na Universidade Aberta de Israel. Os estudantes com deficiência reclamaram da quantidade de atividades acadêmicas relacionadas à leitura e à escrita e de problemas com atenção e memorização.

No que diz respeito às atitudes de professores e gestores, Madriaga et al. (2010) verificaram barreiras no processo de aprendizagem no que se refere a escutar as palestras dos docentes. Segundo os entrevistados, o corpo docente e os técnicos precisam estar conscientes das dificuldades que os alunos com deficiência enfrentam nas aulas. Já Brandt (2011) analisou as experiências de 19 alunos com deficiência de quatro instituições de ensino superior acerca das avaliações finais. Os estudantes relataram que mesmo se o serviço de aconselhamento para alunos com deficiência recomendasse maneiras alternativas para realizar os exames finais, as atitudes dos professores e gestores responsáveis por esse serviço nem sempre seguem as recomendações estabelecidas.

Em relação às atividades em equipe e disciplinas da graduação, a pesquisa de Reed e Curtis (2012) analisou os obstáculos acadêmicos enfrentados pelos alunos com deficiência visual no que diz respeito a desenvolver atividades escolares em grupo e nas disciplinas dos cursos. Eles mencionaram dificuldades para desenvolverem as tarefas escolares, pois não eram aceitos pelos colegas de equipe e apresentaram maiores dificuldades nas disciplinas de Ciência e Matemática.

Metodologia

O grupo metodologia foi composto por três categorias: tecnologia assistiva, métodos de estudo e estilos de aprendizagem. A tecnologia assistiva investigada nos estudos (Asuncion, Chwojka, Barile, Nguyen & Wolforth, 2009; Brandt, 2011; Fichten, Ferraro et al., 2009; Hadjikakou et al., 2010; Heiman & Shemesh, 2012; Muwamguzi & Lin, 2010; Roberts, Crittenden, & Crittenden, 2011) revelou que os alunos com deficiência acessaram mais vezes os programas de cursos online, participaram mais de fóruns e deixaram significativamente mais mensagens que os estudantes sem deficiência. Esses alunos avaliaram os sites como sendo um importante instrumento de comunicação com os coordenadores de cursos e tutores e eram ativos em relação às atividades acadêmicas realizadas nos websites dos cursos. No entanto, esses alunos relataram o pouco conhecimento de como lidar com as tecnologias. Para eles, localizar os materiais, pouco tempo para realizar as avaliações online, a falta de PowerPoint durante as palestras, problemas para acessar os materiais do curso em PDF e a ausência de tecnologias adaptativas necessárias para cada tipo de limitação foram algumas dificuldades enfrentadas.

As pesquisas que analisaram os métodos de estudo adotados nas instituições investigadas revelaram que alunos com dislexia ou outras dificuldades específicas de aprendizagem e estudantes com deficiência intelectual apresentaram tendência para o método de memorização de material e menos tendência na organização do estudo que os alunos sem deficiência. A participação de alunos com deficiência em grupos de estudo teve um efeito positivo na motivação dos mesmos na conclusão de seus cursos. Já outros discentes mencionaram sentir dificuldades ao ter que manter o mesmo ritmo de estudo que seus colegas não deficientes, assim como manter o prazo para entregar as atividades acadêmicas (Brandt, 2011; Jelfs & Richardson, 2010; Richardson, Barnes, & Fleming, 2004).

A pesquisa de Heiman e Precel (2003) analisou a percepção acerca dos estilos de aprendizagem de 191 estudantes universitários com deficiência de aprendizagem e de 190 acadêmicos sem necessidades especiais que estudam na Universidade Aberta de Israel. Os autores verificaram que os alunos com deficiência preferem explicações orais e visuais enquanto que seus colegas sem deficiência preferem exemplos escritos. Ambos os grupos relataram que quando precisam estudar determinado assunto, adotam a estratégia de memorização.

Ainda acerca desse tema, os resultados da pesquisa de Stampoltzis, Antonopoulou, Zenakou, e Kouvava (2010) demonstraram que 50% dos alunos disléxicos preferem aprendizagem sinestésica e 55% dos alunos não disléxicos preferem aprendizagem visual. O

aluno disléxico se avalia como tendo menos competência em atividades escritas que seu colega não disléxico.

Transição

Esta categoria mostra a transição do aluno com deficiência que passa do ensino médio para o ensino superior. Está dividido em três categorias: *procedimentos iniciais* (dois estudos), *ajustes acadêmicos* (uma pesquisa) e *matrícula especial* (uma pesquisa). Em relação aos procedimentos iniciais analisados nas pesquisas de Reed e Curtis (2012) e de Taylor, Baskett, e Wren (2010), os autores revelaram que todos os estudantes que declararam alguma deficiência em seu formulário de matrícula foram entrevistados pelo pessoal de apoio da área da inclusão. Os alunos foram submetidos a alguns testes com o objetivo de receber acomodações específicas, tecnologias adaptativas, alguns softwares, livros e outros recursos necessários importantes para cada tipo de deficiência. Já os estudantes com deficiência visual tiveram sessões individuais com um especialista em aprendizagem, aconselhamento, orientação e treinamento acerca da mobilidade dentro do campus.

Em relação aos ajustes acadêmicos oferecidos aos 83 calouros com deficiência, os resultados do estudo de Taylor et al. (2010) revelaram que em relação às avaliações, os estudantes obtiveram um tempo extra para realizar os exames. No que tange aos ajustes acerca do ensino, eles mencionaram que a instituição procurou conhecer a deficiência do aluno e desenvolveu um plano para apoiá-los no processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne à matrícula especial, Reed e Curtis (2012) analisaram a percepção de 55 coordenadores e 70 alunos cegos das universidades e faculdades do Canadá acerca do suporte acadêmico oferecido durante a matrícula. De entre os coordenadores, 48% disseram que suas instituições têm procedimento de matrícula especial, oferecendo assistência com formulários, tutores, acomodações específicas e tecnologia assistiva adequada.

Discussão

Esta revisão sistemática representou um auxílio a pesquisadores acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, na medida em que buscou apresentar o estado de arte sobre a mesma. Observa-se que tais categorias refletem as áreas de interesse de estudo dos pesquisadores que estão preocupados com as condições de acessibilidade, em geral, oferecidas pelas universidades, a esse público, nas últimas décadas. De acordo com os dados obtidos, dos 30 artigos selecionados para esta pesquisa, 20 estudos foram publicados entre 2010 a 2015, demonstrando um aumento nas publicações relacionadas a essa temática. Para além disso, 50% dos estudos encontrados foram desenvolvidos nos Estados

Unidos e no Canadá, revelando um investimento nas pesquisas acerca desse assunto por esses países.

Ao analisar as variáveis relacionadas ao contexto físico e social nas instituições pesquisadas, percebeu-se, nos estudos citados nesta categoria, a necessidade de garantir que os alunos com deficiência tenham acesso aos diferentes espaços da universidade. Neste sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assegura a acessibilidade aos deficientes aos meios físico, social, econômico e cultural (ONU, 2006). Tal procedimento permite que estudantes tenham garantidos o acesso livre às diversas dependências da instituição, utilizando os equipamentos e instalações que possam auxiliá-los na sua performance acadêmica e social. Essas considerações remetem às reflexões quanto ao estudo de Costa & Souza (2014), que investigou a acessibilidade arquitetônica de uma universidade no Brasil, considerando a experiência locomotora de uma estudante cadeirante. As autoras concluíram que não basta aos discentes com deficiência física garantir o acesso à instituição, mas também é necessário dar-lhes condições de permanência. O cumprimento das normas de acessibilidade é um dos fatores que viabiliza a inclusão no ensino superior com qualidade e dignidade.

Ainda como essencial para a educação inclusiva, surgiu nesta revisão a atenção dos autores quanto aos suportes especializados no atendimento desses estudantes. Os dados apontados pelos autores corroboram os dados encontrados na pesquisa de Ciantelli (2015), que objetivou traçar um panorama das ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade em favor da participação das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior no Brasil. Participaram desse estudo 16 coordenadores envolvidos com os núcleos no ano de 2013. A autora concluiu que as condições de acessibilidade nos âmbitos arquitetônicos, comunicacionais, instrumentais, metodológicos, programáticos e atitudinais foram identificados. A autora identificou que ações estão sendo realizadas pelos núcleos de acessibilidade e quais as barreiras que ainda precisam ser superadas no favorecimento do desenvolvimento acadêmico desse público. Este espaço configura-se como um ambiente de escuta e orientação que possibilita a inclusão e permanência do aluno na instituição.

Quanto ao aspecto emocional relacionado ao estresse e à persistência, os dados da presente pesquisa vão de encontro aos dados obtidos por Baptista, Yoshmoto, Monello, Baptista, e Berti (1998). Para os autores, os discentes com deficiência têm altos níveis de estresse quando as variáveis como a mudança e perda do controle, insatisfação com a própria deficiência, incapacidade de lidar com as diferenças culturais e sociais advindas desse novo ambiente, questões financeiras e sobrecarga de atividades escolares interferem na vida acadêmica dos mesmos.

Em relação às variáveis relacionadas às dificuldades acadêmicas, os dados apresentados nesta revisão corroboram o que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

menção no item *Recrutamento e Treino de Pessoal Docente*, em que o professor deve ter uma orientação positiva frente à deficiência. Tal postura requer habilidades e conhecimentos que dizem respeito à boa prática de ensino que envolve avaliação das necessidades especiais, adaptação do currículo e conhecimento acerca das tecnologias assistivas. Ampliando a discussão, Zulian e Freitas (2001) mencionam que não se pode falar na questão da educação inclusiva sem destacar a formação do professor e as práticas educativas diferentes voltadas ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação. O docente precisa buscar recursos que os beneficiem e atendam suas reais necessidades no dia-a-dia da sua prática pedagógica.

No que tange à metodologia em relação à tecnologia assistiva, aos métodos de estudo e aos estilos de aprendizagem, a Declaração de Salamanca ressalta que o professor precisa estar preparado para avaliar as necessidades especiais de cada um. Desta forma, este deve adaptar o conteúdo do programa de estudos, recorrer à ajuda da tecnologia assistiva e individualizar os procedimentos pedagógicos às aptidões de cada estudante (UNESCO, 1994). Percebeu-se que tanto os métodos de ensino quanto os estilos de aprendizagem, quando oferecidos aos estudantes, influem consideravelmente no desempenho acadêmico dos mesmos. Cada estudante possui suas competências e habilidades pessoais que influenciam em sua maneira de aprender um determinado conteúdo. Nas pesquisas analisadas (Brandt, 2011; Heiman & Precel, 2003; Jelfs & Richardson, 2010; Stampolzis, Ekaterini, Zenakou & Kouvava, 2010), notou-se que os estudantes com deficiência estão enfrentando barreiras com o aprendizado. Essas dificuldades exigem dos docentes a capacidade de considerar outras opções tanto ao nível das estratégias de aprendizagem como dos métodos de ensino. Todo o método leva à aprendizagem, desde que o docente considere o estilo de aprendizagem do seu aluno e quais as estratégias e procedimentos que favorecem essa aprendizagem.

Observou-se que os serviços de transição oferecidos pelas instituições pesquisadas foram fatores preponderantes na performance acadêmica dos mesmos (Reed & Curtis, 2012; Taylor et al., 2010). Os dados obtidos nesta revisão acerca dos serviços de transição corroboram a pesquisa de Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, e Pombal (2001) que concluíram que a transição do ensino médio para o ensino superior envolve mudanças e adequações significativas na vida do estudante com deficiência, que deve adaptar-se às novas exigências que o contexto universitário impõe. Essas mudanças, segundo Ferreira, Almeida, e Soares (2001), bem como a formação acadêmica, são experienciadas de modo singular pelo aluno, provocando um impacto no seu desenvolvimento psicossocial, no seu rendimento acadêmico e social e no ajustamento da instituição ao contexto inclusivo.

Considerações finais

O presente estudo contribuiu para o conhecimento das demandas necessárias para futuras intervenções no que se refere ao ingresso e permanência de discentes com deficiência nas instituições de ensino superior. Os dados obtidos nesta pesquisa revelam a necessidade dessas instituições investirem mais na acessibilidade física e em núcleos de suporte para auxiliar os alunos nas atividades acadêmicas, psicológicas e sociais. Outro aspecto importante diz respeito à formação inclusiva do professor para que o mesmo possa utilizar as estratégias e métodos de ensino adequados a cada deficiência. Percebeu-se que as universidades que foram selecionadas neste estudo não possuem uma política inclusiva consistente e uma acessibilidade arquitetônica, metodológica e atitudinal adequada, pois a falta dessas condições interfere no cotidiano acadêmico do mesmo.

Deste modo, sugere-se a realização de novos estudos acerca da inclusão de estudantes com deficiência em outras instituições de ensino superior no que se refere ao conhecimento sobre o perfil sociodemográfico e acadêmico desses estudantes. Tais pesquisas podem contribuir para a instituição na medida em que apontam caminhos que esta precisa trilhar, com o objetivo de se estruturar adequadamente, implementando políticas institucionais voltadas para o desenvolvimento de ações e programas que possibilitem assegurar o acesso e permanência desse aluno na instituição.

De entre as limitações desse estudo, observa-se que os dados apresentados se restringem a três bases de dados e a publicações em língua inglesa. Este aspecto pode justificar a ausência de estudos publicados por autores brasileiros acerca da temática. Desta forma, sugere-se que futuras pesquisas considerem outras bases de dados e em outros idiomas.

Após a análise crítica da literatura da área, conclui-se que as instituições de ensino superior, até ao presente momento, seguem a passos lentos o paradigma da inclusão. Essas instituições precisam se fortalecer, garantindo por meio de pesquisas e de políticas públicas a inclusão do estudante com deficiência em seus sistemas de ensino, não podendo compartilhar de ações superficiais e não planejadas que desfavoreçam a permanência desse aluno nas universidades. Nesse sentido, estas instituições devem implementar e organizar propostas educativas que valorizem e respeitem as diferenças individuais.

Referências

- Álvarez-Pérez, P. R., Alegre-de-la-Rosa, O. M., & López-Aguilar, D. (2012). The difficulties of adapting university teaching for students with disabilities: an analysis focused on inclusive guidance. *Relieve*, 18(2), 1-16. doi: 10.7203/relieve.18.2.1992.
- Andrade, M. S. A., Pacheco, M. L., & Farias, S. S. P. (2006). Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. *Revista CONQUER (FASB)*. Consultado em https://issuu.com/uc-para-todos/docs/13._pessoas_com_defici_ncia_rumo_ao_processo_de_in.
- Atabey, M. K., Karanci, A. N., Dirik, G., & Aydemir, D. (2011). Psychological wellbeing of Turkish university students with physical impairments: An evaluation within the stress-vulnerability paradigm. *International Journal of Psychology*, 46(2), 106-118. doi: 10.1080/00207594.2010.513413.
- Azevedo, R. S. (2010). Sobrecarga do cuidador informal da pessoa idosa frágil: Uma revisão sistemática. Dissertação de Mestrado (não publicada), Escola de Enfermagem, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Baptista, M. N., Yoshimoto, L. W., Monello, M. R., Baptista, R. A. W., & Berti, A. A. (1998). Nível e fontes de estresse em alunos de Psicologia. *Psico-USF*, 3(1), 61-76.
- Baraúna, S. M., & Santos, A. F. (2010). Docência universitária: uma perspectiva inclusiva. In G. S. Novais & G. A. Ciciclini (Eds.), *Formação docente e práticas pedagógicas: Olhares que se entrelaçam* (pp. 45-58). Belo Horizonte, Araraquara: Junqueira & Marin.
- Biruel, E., & Pinto, R. (2011). *Bibliotecário: um profissional a serviço da pesquisa*. In *Anais, XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, Maceió*.
- Brak, L. B., Lechenberger, D., & Lan, W. Y. (2010). Accommodation strategies of college students with disabilities. *The Qualitative Report*, 15(2), 411-429.
- Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 107-120. doi: 10.1080/1034912X.2011.570494.
- Chang, K. B. T. (2004). Improving implicit beliefs and expectations in academic achievement for postsecondary students with disabilities. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 1(2), 18-31.
- Ciantelli, C. A. P. (2015). *Estudantes com deficiência na universidade: Contribuições da psicologia para as ações do Núcleo de Acessibilidade* (dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Costa, M. F. L., & Souza, C. T. R. (2014). Acessibilidade e inclusão de cadeirantes na Universidade Federal do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(2), 459-469. doi: 10.21723.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483-497. doi: 10.1177/0022219408321151.
- Dias, S. T. G., Musis, C. R., & Silveira, G. L. (2008). Um olhar sobre as dificuldades da inclusão presentes na escola e na sociedade. In *Seminário Educação, Cuiabá. 20 Anos de Pós-Graduação em Educação: Avaliação e Perspectivas* (pp. 1-11). Cuiabá: Gráfica Pak Multimídia.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico USF*, 6(1), 1-10.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60. doi: /10.1590/S1413-65382007000100004.
- Fichten, C. S., Ferraro, V., Asuncion, J. V., Chwojka, C., Barile, M., Nguyen, M. N., Klomp, R., & Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-learning problems and solutions: An exploratory study. *Educational Technology & Society*, 12(4), 241-256.
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. doi: 10.1177/0885728808317658.

- Hadjikakou, K., Polycarpou, V., & Hadjilia, A. (2010). The experiences of students with mobility disabilities in Cypriot higher education institutions: Listening to their voices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(4), 403-426. doi: 10.1080/1034912X.2010.524445.
- Heiman, T. (2006). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 9, 461-478. doi: 10.1007/s11218-006-9007-6.
- Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 248-258. doi: 10.1177/002221940303600304.
- Heiman, T., & Shemesh, D. O. (2012). Students with LD in higher education: Use and contribution of assistive technology and website courses and their correlation to students' hope and well-being. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 308-318. doi: 10.1177/0022219410392047.
- Hora, E. C., & Cruz, H. S. (2008). Acessibilidade e barreiras: Percepção dos alunos com deficiência na Universidade Federal do Sergipe. In *Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial* (p. 18). São Carlos.
- Hong, B., Haefner, L., & Slekar, T. (2011). Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175-185.
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226. doi: 10.1353/csd.2015.0032.
- Jelfs, A., & Richardson, J. T. E. (2010). Perceptions of academic quality and approaches to studying among disabled and nondisabled students in distance education. *Studies in Higher Education*, 35(5), 593-607. doi: 10.1080/03075070903222666.
- Joanna Briggs Institute. (2011). Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual Edition. Consultado de <http://joannabriggs.org/assets/docs/sumari/ReviewersManual-2011.pdf>.
- Llorent, V. J., & Santos, M. P. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 7-24.
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, C., & Walker, A. (2010). Confronting similar challenges? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647-658. doi: 10.1080/03075070903222633.
- Mariante, A. B. (2008). *A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educacionais especiais: entre a teoria e a prática docente* (dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Educação, Pontifícia da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Mamiseishvili, K., & Koch, C. L. (2011). First-to-second-year persistence of students with disabilities in postsecondary Institutions in the United States. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 54(2), 93-105. doi: 10.1177/0034355210382580.
- Moreira, L. C. (2004). *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: Das ações institucionais às práticas pedagógicas* (tese de doutorado não publicada). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Muwanguzi, S., & Lin, L. (2010). Wrestling with online learning technologies: Blind students' struggle to achieve academic success. *International Journal of Distance Education Technologies*, 8(2), 43-57. doi: 10.4018/jdet.2010040104.
- Nandjui, B. M., Alloh, D. A., Manou, B. K., Bombo, J., Twoolys, A., & Pillah, A. (2008). Quality of life assessment of handicapped students integrated into the ordinary higher education system. *Annales de Réadaptation et de Médecine Physique*, 51(2), 109-113. doi: 10.1016/j.annrmp.2007.12.004
- Organização das Nações Unidas. (1999). *Convenção de Guatemala*, Guatemala: ONU. Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Guatemala.pdf>.
- Organização das Nações Unidas. (2006). *A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*, ONU. Consultado de <http://www.bengalalegal.com/onu.php>.
- Pereira, A. L. (2006). *Revisão sistemática da literatura sobre produtos usados no tratamento de feridas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Enfermagem, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

- Perini, T. Í. (2006). *O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: A visão dos excluídos* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Polydoro, S. J., Primi, R., Serpa, M. F., Zaroni, M. H., & Pombal, K. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Revista Psico-USF*, 6(1), 11-17. doi: 10.1590/S1413-82712001000100003.
- Quinlan, M. M., Bates, B. R., & Angell, M. E. (2012). What can I do to help?: Postsecondary students with learning disabilities' perceptions of instructors' classroom accommodations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4), 224-233. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01225.x.
- Reed, M., & Curtis, K. (2012). Experiences of students with visual impairments in canadian higher education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106, 414-424.
- Reed, M. J., Kennett, D. J., & Emond, M. (2015). The influence of reasons for attending university on university experience: A comparison between students with and without disabilities. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 1-12. doi: 10.1177/1469787415589626.
- Richardson, J. T. E., Barnes, L., & Fleming, J. (2004). Approaches to studying and perceptions of academic quality in deaf and hearing students in higher education. *Deafness and Education International*, 6(2), 100-122. Consultado em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/dei.170/full>.
- Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., & Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: Tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54, 615-628. doi: 10.1007/s10734-006-9014-8.
- Roberts, J. B., Crittenden, L. A., & Crittenden, J. C. (2011). Students with disabilities and online learning: A cross-institutional study of perceived satisfaction with accessibility compliance and services. *Internet and Higher Education*, 14, 242-250. doi: 10.1016/j.iheduc.2011.05.004.
- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34), 197-212. doi: 10.5902/1984686X.
- Sampaio, M. I. C. (2013). *Qualidade de artigos incluídos em revisão sistemática: Comparação entre latino-americanos e de outras regiões* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Singh, D. K. (2003). Students with disabilities and higher education. *College Student Journal*, 53, 367-378.
- Stampolzis, A., Ekaterini, A., Zenakou, E., & Kouvava, S. (2010). Learning sensory modalities and educational characteristics of Greek dyslexic and non dyslexic university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 561-580.
- Taylor, M., Baskett, M., & Wren, C. (2010). Managing the transition to university for disabled students. *Education and Training*, 52(2), 165-175. doi: 10.1108/00400911011027743.
- Troiano, P. F., Liefeld, J. A., & Trachtenberg, J. V. (2010). Academic support and college for postsecondary students with learning disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 35-44. doi: 10.1080/10790195.2010.10850329.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien: UNESCO. Consultado em <http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais.pdf>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais*, Salamanca: UNESCO. Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H. Y., Kwok, O., & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276-286. doi: 10.1177/0741932509338348.
- Zulian, M. S., & Freitas, S. N. (2001). Formação de professores na educação inclusiva: Aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. *Revista Educação Especial*, 18, 47-57. doi: 10.5902/1984686X5183.

The inclusion of students with disability in higher education: A systematic review of the literature

Abstract

This study aimed to critically analyze the inclusion of students with disabilities in higher education, according to their academic, psychological and social aspects through literature review. The research was conducted in three databases: Portal CAPES, SciELO and ERIC from 2003 to 2015. The search resulted in 30 studies evaluated and selected according to the following inclusion criteria: complete and available to be published in English, have been peer reviewed and focus on the inclusion of students with disabilities in higher education. The results were organized into six categories: university context, support, student's characteristics with disabilities, academic difficulties, methodology and transition. It is noteworthy that the access of people with disabilities to higher education has increased in the recent years; however, there are still barriers to inclusion, related to communication, physical structures, attitudes, equipment and teaching resources. The results showed that despite the efforts of the institutions of higher education, much remains to be done to offer these students with disabilities an education of quality.

Key-words

Inclusion, higher education, student with disability, systematic review of the literature.

Received: 24.06.2016

Revision received: 15.03.2017

Accepted: 19.04.2017