



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS

**ENSINO, APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO
FAMILIAR: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A
TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR**

Salvador
2026

KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS

**ENSINO, APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO
FAMILIAR: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A
TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO
ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador em cumprimento obrigatório dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Sumaia Midlej Pimentel Sá.

Salvador
2026

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSal. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

S237 Santos, Karla Cilene Silva dos
Ensino, aprendizagem e participação familiar: percepções docentes sobre a trajetória do estudante com deficiência no Ensino Superior / Karla Cilene Silva dos Santos. __Salvador, 2026.
138 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea. Linha de Pesquisa: Família e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Sumaia Midlej Pimentel Sá.

1. Pessoa com Deficiência 2. Ensino Superior 3. Formação Docente
4. Família I. Sá, Sumaia Midlej Pimentel – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 378.4-056.26

TERMO DE APROVAÇÃO

KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS

“ENSINO, APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR”


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 30 de março de 2026.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 SUMAIA MIDLEJ PIMENTEL SÁ
Data: 24/05/2026 14:20:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sumaia Midlej Pimentel Sá (Orientadora - UCSAL)

Documento assinado digitalmente
 GILCA OLIVEIRA CARRERA
Data: 02/05/2026 15:23:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Gilca Oliveira Carrera (Examinadora Interna - UCSAL)

Documento assinado digitalmente
 JULIANA VIANA FREITAS
Data: 04/05/2026 14:03:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Juliana Viana Freitas (Examinadora Externa – UNEB)

Dedico este trabalho a todas as pessoas com deficiência, que transformam o "nada sobre nós, sem nós" em prática diária de resistência. Que este estudo contribua para uma sociedade que não apenas as inclua, mas que reconheça sua plena humanidade e direito de pertencer.

AGRADECIMENTOS

Nada aqui teria sentido se não fosse o amor, a graça e a compaixão de **Deus** pela minha vida! D'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas! O autor e consumidor da minha fé, Aquele que não me desamparou em absolutamente em nenhum instante e contemplou o desejo do meu coração em ser Mestre;

À minha mainha, **Cátia Cilene**, minha figura de apego seguro e minha fonte de inspiração. Muito obrigada por ter me amparado e por ter sido suporte emocional em muitos momentos. Mais uma vez sua filha venceu e isso é resultado do seu plantio.;

Ao meu amor, **Daniel Alcântara**, aquele que se faz presente e vibra em cada uma das minhas conquistas. Sempre munido de sábias palavras que impulsionam a acreditar nas minhas potencialidades. Você é calma quando tudo é tempestade. Te amo;

À minha orientadora, **Sumaia Midlej**, que com muita maestria, sensibilidade e paciência, norteou o caminho com muitos pedregulhos. Ao mesmo tempo que me amparou, estimulou o protagonismo e autonomia em todo o processo de escrita da dissertação. Muito obrigada por tudo, Su! Você merece um prêmio, porque a orientanda aqui não é fácil (rs!);

As minhas avaliadoras **Gilca Carrera** e **Juliana Freitas**, escolhidas de propósito e com propósito. Compartilharam contribuições excepcionais com muito afinho e competência. Muito obrigada pelos olhares cuidadosos;

Aos **Professores e Professoras** que participaram voluntariamente da minha pesquisa, dedicando tempo e partilhando experiências para a construção deste trabalho;

Ao meu grande amigo, **Matheus Wisdom**, que foi o incentivador principal para ingresso no Grupo de Pesquisa Família, Inclusão e Desenvolvimento Humano (FIDH/UCSAL) e posteriormente no mestrado. Quem tem um amigo como você, só cresce na vida;

Aos meus **professores e amigos de caminhada, em especial Verena Aragão e Cristiano Corrêa**, do Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* de Família na Sociedade Contemporânea, por serem tijolos nessa grande construção;

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pela concessão da bolsa de estudos para o Mestrado, condição *sine qua non* para a minha manutenção financeira;

Enfim, meu muito obrigada a todas as pessoas que direta e indiretamente participaram e contribuíram nessa grande colheita. Agora, sou **MESTRA em Família na Sociedade Contemporânea!**

Não eu não sou do lugar

Dos esquecidos

Não sou da nação

Dos condenados

Não sou do sertão

Dos ofendidos

Você sabe bem

Conheço o meu lugar

BELCHIOR. "Conheço o meu lugar", 1976

RESUMO

Esta dissertação aborda percepções docentes acerca da trajetória do estudante com deficiência no ensino superior. Pretendeu-se analisar a partir das narrativas, as percepções de professores universitários no que concerne a presença da pessoa com deficiência, a relação ensino-aprendizagem e a participação da família de estudantes com deficiência na sua trajetória acadêmica em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, assim como: entender como o professor percebe a relação ensino-aprendizagem, a partir das práticas acadêmicas docentes, relacionadas às necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência e investigar se e como a família participa da trajetória acadêmica do estudante com deficiência no ensino superior. Para embasar a interpretação das narrativas foi utilizada a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. A metodologia adotada foi qualitativa do tipo narrativa de vida. Participaram do estudo 09 (nove) professores universitários dos cursos de bacharelado em Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina e Nutrição, de uma universidade pública estadual localizada na cidade de Salvador (Bahia), que tiveram alunos com deficiência. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um formulário contendo questões que investigavam o perfil sociodemográfico seguida de uma entrevista narrativa. Os resultados evidenciam duas categorias denominadas de: Fios da formação docente e os nós do capacitismo no ensino superior onde aborda-se como os percursos formativos dos professores, suas compreensões sobre deficiência e suas experiências no contexto universitário se articulam às possibilidades e desafios da docência inclusiva e Tecelagens de sensibilidade: histórias de vida e redes sociais que expõe a intersecção entre a subjetividade docente e a prática de ensino, observando como o histórico familiar influencia a percepção da deficiência. Revela, ainda, a articulação entre o suporte familiar e a atuação de instâncias institucionais na promoção da acessibilidade acadêmica e que a inclusão no ensino superior por ser complexa e multifacetada, exige um olhar sistêmico. Ressalta-se que a presença de pessoas com deficiência no contexto universitário demanda reorganização de práticas educacionais e estruturais, bem como o comprometimento de toda a rede envolvida, convocando mudanças atitudinais e estratégias para efetivar a educação inclusiva.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência, Ensino Superior, Formação Docente, Família.

ABSTRACT

This dissertation examines teachers' perceptions of the academic trajectories of students with disabilities in higher education. The study aimed to analyze, based on narrative accounts, university professors' perceptions of the teaching–learning relationship and the participation of families in the academic trajectories of students with disabilities at a public higher education institution. It also sought to understand professors' perceptions regarding the presence of people with disabilities in higher education; how they perceive the teaching–learning relationship through their academic teaching practices in relation to the specific educational needs of students with disabilities; and whether and how families participate in these students' academic trajectories. The theoretical framework used to support the interpretation of the narratives was Laurence Bardin's Content Analysis. The study adopted a qualitative methodology using a life narrative approach. The research involved nine university professors from undergraduate programs in Nursing, Pharmacy, Physiotherapy, Medicine, and Nutrition at a public state university located in Salvador, Bahia, Brazil, all of whom had experience teaching students with disabilities. Data collection included a questionnaire addressing participants' sociodemographic profiles, followed by narrative interviews. The results reveal two main categories: Threads of Teacher Education and the Knots of Ableism in Higher Education, which examines how teachers' educational trajectories, their understandings of disability, and their experiences in the university context are connected to the possibilities and challenges of inclusive teaching; and Weavings of Sensitivity: Life Stories and Social Networks, which explores the intersection between teachers' subjectivities and their teaching practices, highlighting how family histories influence perceptions of disability. The findings also reveal the relationship between family support and the actions of institutional bodies in promoting academic accessibility. The study concludes that inclusion in higher education, due to its complex and multifaceted nature, requires a systemic perspective. The presence of people with disabilities in the university context demands the reorganization of educational and structural practices, as well as the commitment of the entire network involved, calling for attitudinal changes and strategies to effectively promote inclusive education.

Keywords: Person with disability, Higher Education, Teacher Education, Family.

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCV	Departamento de Ciências da Vida
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIDH	Família, Inclusão e Desenvolvimento Humano
GM	Gabinete do Ministro
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
SAIN	Secretaria de Acessibilidade e Inclusão
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TRM	Traumatismo Raquimedular
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A PRESENÇA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	25
3 FAMÍLIA, INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DA PCD NO ENSINO SUPERIOR	48
4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS E PERCALÇOS NA CAMINHADA DOCENTE	56
5 ENTRE(LAÇOS) E RASGOS: AS COSTURAS METODOLÓGICAS	67
5.1 Contexto da Investigação	71
5.1.2 Local do estudo	71
5.1.3 O universo dos participantes	73
5.1.4 Técnicas empregadas e procedimentos de coleta	77
5.1.5 Interpretação dos dados	79
5.1.6 Plano de Análise	79
5.1.7 Aspectos Éticos	80
6 TEIAS INTERPRETATIVAS	82
6.1 Fios da Formação Docente e os Nós do Capacitismo no Ensino Superior	82
6.2 Tecelagens de Sensibilidade: Histórias de Vida e Redes Sociais	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	130
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
APÊNDICE B - FORMULÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	133
APÊNDICE C - ROTEIRO NARRATIVA DE VIDA	134
ANEXOS	135
ANEXO 1- Parecer do Comitê de Ética	

1. INTRODUÇÃO

Historicamente a escola é caracterizada pela visão da educação que se restringe como privilégio de um grupo. Esta exclusão foi sendo fomentada nas políticas e práticas educacionais formuladas pela ordem social. A partir do processo de democratização da escola e com a discussão e avanço na consolidação das práticas de políticas públicas, é evidenciada a temática da inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizaram o acesso. Mesmo tornando esse espaço educativo um ambiente que garante o acesso, ainda é possível perceber práticas pedagógicas, atitudinais e de acesso que perpetuam ações excludentes de grupos considerados fora do padrão homogeneizadores da escola (Brasil, 2010).

Tendo como pressuposto refletir e construir práticas para uma sociedade equitativa e igualitária, por um mundo em que todos os seres humanos gozem de plenos direitos, instituiu-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948 (Brasil, 1988; Fácion et al, 2009). Quatro décadas depois, em um marco histórico de consolidação de direitos, promulga-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, destinada a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, documento que aborda a educação como um direito humano e dever do Estado e da família, conforme citado no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.1).

Além da Constituição Federal (CF), podemos citar a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), instituída em 2015, com o objetivo de assegurar e promover os direitos das pessoas com deficiência em diversas instâncias. Cabe ressaltar, o conteúdo do capítulo IV, art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (Brasil, 2015, p.1)

É perceptível que a educação, além de constituir um direito humano, é fundamental para o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, por incluir dimensões pedagógicas, sociais, cognitivas e socioemocionais, bem como sua autonomia e participação ativa na vida comunitária, visando à construção da cidadania e à preparação para o mundo do trabalho.

É a partir desta ótica, que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, sendo uma ação política, social, cultural e pedagógica, em defesa do direito de todos, sem distinção (Brasil, 2010). A educação inclusiva é entendida como a organização do sistema educacional de forma a assegurar acesso, participação, aprendizagem e permanência de todos os estudantes, especialmente das pessoas com deficiência, em classes comuns do ensino regular, por meio da eliminação de barreiras e da oferta de apoios necessários, garantindo equidade e respeito à diversidade (Brasil, 2008; Brasil, 2015; Brasil, 2025).

Traçar e trilhar caminhos para uma sociedade mais inclusiva, é pensar, prioritariamente, na pessoa com deficiência como um sujeito de direitos compreendendo suas especificidades. Sendo assim, no seu art. 2º a LBI, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, conceitua a pessoa com deficiência (PcD) como aquela que:

[...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p.1)

O conceito apresentado aponta para o entendimento da funcionalidade da deficiência a partir da sua interação com as diversas barreiras apresentadas, que são definidas como entraves, atitudes ou comportamentos que vão obstruir sua participação. Na LBI (Brasil, 2015), são identificadas seis categorias de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, de comunicação e informação, atitudinais e tecnológicas, que podem limitar ou impedir a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

No contexto educacional, uma das dificuldades mais significativas enfrentadas pelo grupo de pessoas com deficiência refere-se à efetivação de uma educação acessível e inclusiva, desde a educação básica até o ensino superior, diante dos

obstáculos institucionais, de infraestrutura e de práticas acadêmicas que ainda persistem. Como observado por Lima e Carmo (2023, p. 1132–1150), a ausência de acessibilidade¹ e as práticas institucionais ainda impõem “fronteiras e limites ao acesso e à permanência no ensino superior” para pessoas com deficiência, que, mesmo diante de marcos legais progressivos, persistem desafios que afetam a participação plena desses estudantes nesta modalidade de educação.

Para colaborar com a identificação da população com deficiência, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade declararam ter deficiência no Brasil, correspondendo assim a 8,9% da população brasileira (IBGE, 2022).

A região Nordeste concentra os estados com os maiores percentuais, sendo ao total de 5,8 milhões de pessoas com deficiência, equivalente a 10,3% da população, valor esse considerado acima da média nacional (IBGE, 2022). Cabe ressaltar o caráter expressivo desses dados sobre a população com deficiência no Nordeste, especialmente quando se observa que essa região registra proporções de pessoas com deficiência acima da média nacional e também apresenta indicadores educacionais mais desfavoráveis em comparação com outras regiões do país (IBGE, 2022), como evidenciado pelas taxas de analfabetismo entre pessoas com deficiência no Nordeste. Esses dados reforçam a importância de fomentar e fortalecer os marcos legais já existentes com vistas à inclusão educacional, de modo a enfrentar as desigualdades e promover condições mais equitativas de acesso, permanência e conclusão dos estudos para esse grupo populacional.

No que tange ao processo de matrículas na Educação Básica, de acordo com os dados preliminares do Censo Escolar de Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023, o número de matrículas de pessoas com deficiência chegou a 1,8 milhão, sendo o maior número no ensino fundamental. Chegou-se a conclusão que, o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente (INEP, 2024). No entanto, ao mesmo

¹ Adota-se, neste estudo, o conceito de acessibilidade como a garantia de condições para que estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida possam utilizar, de forma autônoma e segura, os ambientes e recursos institucionais no ensino superior, incluindo espaços acadêmicos, tecnologias e processos comunicacionais, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

tempo em que esses avanços na Educação Básica devem ser reconhecidos, torna-se imprescindível ampliar o foco das discussões para além dessa etapa. Esse movimento, como destacam Hostins e Santos (2015), impulsionou debates acadêmicos, científicos e sociais acerca das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, fortalecendo iniciativas e promovendo maior visibilidade ao tema. Reconhecer os avanços é válido, entretanto, é preciso estender o diálogo e englobar uma outra etapa tão importante quanto a educação básica para o desenvolvimento integral do sujeito, que é o ensino superior.

Embora o cenário das políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência no ensino superior ainda apresente desafios para sua implementação plena, pode-se destacar, entre as iniciativas normativas de maior relevância, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP), decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, onde é estabelecido como as Instituições de Ensino Superior (IES) devem preparar a equipe docente para lidar com as especificidades dos alunos do referido público.

[...] devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (Brasil, 2009, p. 4).

Na Educação Superior, também ocorreu no período de 10 anos, entre 2013 a 2023 um aumento de números de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em cursos de graduação. Em termos proporcionais, o percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação aumentou de 0,4% em 2013 para 0,9% em 2023 (INEP, 2024) (Gráfico 1).

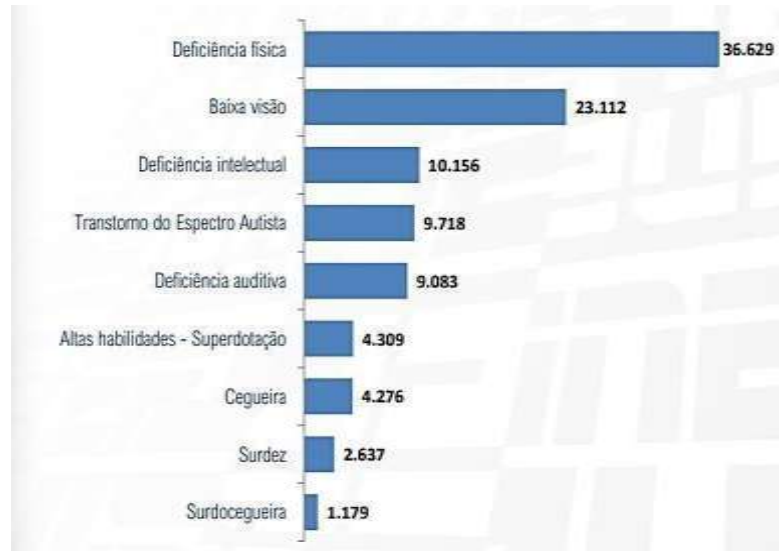
Gráfico 1: Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2013-2023

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2013	29.034	0,4%
2014	33.377	0,4%
2015	37.927	0,5%
2016	35.891	0,4%
2017	38.272	0,5%
2018	43.633	0,5%
2019	48.520	0,6%
2020	55.829	0,6%
2021	63.404	0,7%
2022	79.262	0,8%
2023	92.756	0,9%

Fonte: BRASIL/INEP, 2024

Diante do crescente número de matrículas das pessoas com deficiências no ensino superior, é substancial pensar nas instituições de ensino em termos de acessibilidade arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais. Atualmente, temos o seguinte quantitativo de pessoas que se autodeclararam com deficiência inseridas nos cursos de graduação no Brasil: 36.629 com deficiência física, 23.112 com baixa visão, 10.156 com deficiência intelectual, 9.718 com transtorno do espectro autista e 21.484 com outras deficiências (INEP, 2024) (Gráfico 2).

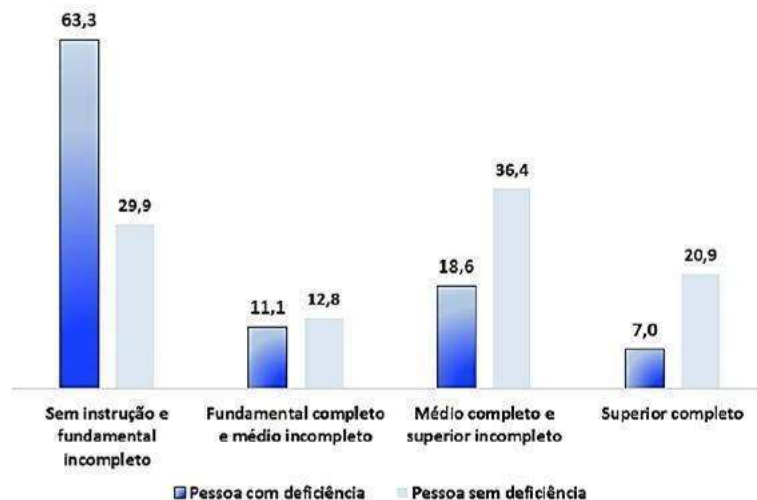
Gráfico 2: Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência – Brasil 2023.



Fonte: BRASIL/INEP, 2024

Apesar do aumento significativo de matrículas no ensino superior, dados da PNAD (2022) apontam que apenas 7,0% das pessoas com deficiência têm nível superior completo, enquanto que 20,9% das pessoas sem deficiência o têm (Gráfico 3). Sendo assim, é pertinente refletir nesse contraponto: aumento de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior *versus* baixa taxa de pessoas com deficiências com o nível superior completo.

Gráfico 3: Proporção de pessoas com e sem deficiência de 25 anos ou mais, por nível de instrução. Brasil, 2022



Fonte: Elaboração própria da PNAD Contínua. 3º Trimestre de 2022 (IBGE, 2022).

Perante os dados em ascensão frente ao número de matrículas e a baixa proporção de pessoas com deficiência com nível superior completo é relevante problematizar o ingresso das PCD no ensino superior e sua permanência, entendendo que o público de pessoas com deficiência enfrenta diversas barreiras e entraves nessa trilha acadêmica, contribuindo de forma significativa para o abandono dos estudos.

Diante do crescente ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, e considerando tanto a participação da família nesse processo quanto os desafios enfrentados pelos docentes na interação com esse público, o cenário sinaliza para a importância de discutir como as instituições de ensino organizam suas práticas e ambientes no que tange à acessibilidade arquitetônica, atitudinal e comunicacional. O aumento significativo do acesso de PcD no ensino superior aponta para uma discussão muito maior, contemplando, sobretudo, a caminhada e a qualidade do percurso formativo que as pessoas com deficiência estão trilhando.

É nesse contexto que surge uma inquietação pessoal e profissional que me mobilizou a escolher a temática em abordagem. Josso (2008) afirma que toda pesquisa se cruza, de maneira própria, nas palavras do próprio autor, na temática da existencialidade, associada à questão referente à identidade (identidade para si, identidade para os outros). É com esta contribuição que discorro sobre o lugar de inquietude frente à temática. Minha trajetória profissional foi construída, majoritariamente, na educação básica, atuando como psicóloga, pedagoga e psicopedagoga, acompanhando aspectos da educação inclusiva na educação infantil, no ensino fundamental I e II e no ensino médio. Paralelamente, também realizei atendimentos psicológicos e psicopedagógicos a adolescentes e adultos com necessidades educacionais específicas que estavam inseridos no contexto de ensino superior. Nesse percurso, emergiram questionamentos e vivências que passaram a direcionar meu olhar para o ensino superior.

No exercício da atuação profissional na educação básica, percebi que muitos estudantes com deficiência enfrentam barreiras que não se limitam ao âmbito físico, mas também se manifestam de forma atitudinal, interferindo diretamente em seus processos de ensino e aprendizagem e repercutindo, posteriormente, no contexto universitário; enquanto na prática clínica, essas barreiras eram observadas como atitudes que tendiam a se manifestar em

perspectivas que priorizavam a deficiência em detrimento das potencialidades individuais. Essas vivências convergem para a percepção de que tais obstáculos não se encerram nos ciclos iniciais, mas podem persistir como desafios no ensino superior.

Para além disso, pesquisei durante aproximadamente um ano sobre a pessoa com deficiência no Mundo do Trabalho no Grupo de Pesquisa Família, Inclusão e Desenvolvimento Humano (FIDH), da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), temática essa que está interligada à questão da formação profissional. Como psicopedagoga clínica, tive a rica experiência de acompanhar pacientes adultos e universitários com diagnósticos de Transtorno do Neurodesenvolvimento, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Específico de Aprendizagem – Dislexia e Depressão.

Assumindo a função também de formadora, já perpassei por muitos espaços universitários onde a queixa central dos professores universitários é o despreparo para lidar com a educação inclusiva. Enquanto os professores apresentam um discurso de acolhimento e aceitação da diversidade humana, na perspectiva prática são significativos os desafios, uma vez que, eles surpreendem-se com as diferenças apresentadas pelos alunos e por vezes não conhecem estratégias de ensino para lidar com as diversas formas de aprender. Esse fator interfere na identidade do professor, podendo promover uma desestabilização para que o processo inclusivo, de fato, aconteça (Ferrari; Sekkel, 2007; Mantoan, 2015).

Vale mencionar que, a compreensão da inclusão no ensino superior não se esgota na atuação docente, nas leis ou nas práticas acadêmicas, uma vez que outros personagens e instâncias também atravessam a trajetória acadêmica da pessoa com deficiência. Partindo ainda da minha experiência mobilizadora, de acompanhamento psicopedagógico clínico que teve como figura central a estudante, pessoa adulta; desde a anamnese² até as sessões, a família se fez presente através do discurso da paciente. A presença simbólica da família,

² A anamnese é a considerada uma entrevista inicial de coleta de informações sobre a história de vida, escolar, familiar e clínica do sujeito, tendo como objetivo compreender os fatores que atravessam seu processo de aprendizagem. Na perspectiva psicopedagógica, a anamnese visa subsidiar a construção de hipóteses diagnósticas e orientar as intervenções, considerando o sujeito em sua singularidade e em suas relações com os contextos nos quais está inserido (Bossa, 2000; Fernández, 2001).

especificamente da mãe, atuava como uma figura de amparo, incentivo e provimento financeiro para que não houvesse desistência no curso superior. A paciente em questão é oriunda de outro município, e precisou residir na cidade de Salvador-Bahia para cursar o ensino superior, tendo trocas com a família através de plataformas virtuais, redes sociais e, presencialmente, em viagens semanais.

No processo psicopedagógico de ensino e aprendizagem, a família é compreendida como um dos contextos fundamentais de constituição do sujeito aprendente³, exercendo influência direta sobre a forma como a aprendizagem é vivenciada, significada e elaborada. Conforme apontam Bossa (2000) e Fernández (1991), a aprendizagem não pode ser analisada de maneira dissociada das relações estabelecidas no âmbito familiar, uma vez que é nesse espaço que se constroem as primeiras experiências com o saber, com o erro, com o sucesso e com as expectativas em relação ao aprender.

Nessa perspectiva, o olhar psicopedagógico reconhece a família como parceira no processo interventivo, cuja escuta e compreensão são fundamentais para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento do aprendente. Bossa (2000) destaca a importância de considerar a história escolar e familiar do sujeito, enquanto Fernández (1991) enfatiza que a aprendizagem se constitui em um campo relacional, atravessado por vínculos, desejos e significações. Assim, a participação da família no processo psicopedagógico contribui para a ressignificação das dificuldades de aprendizagem, favorecendo a construção de percursos mais inclusivos e potentes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, levando em consideração a temática, indaga-se se e de que modo ocorre a participação da família no acesso, na permanência e na continuidade dos estudos no ensino superior, sem desconsiderar os processos de construção da autonomia da pessoa com deficiência.

Toda essa vivência explanada, de uma perspectiva da estudante e dos professores, instigaram-me a refletir sobre como a percepção dos professores

³ Na linguagem psicopedagógica, chama-se e entende-se o aprendente como o sujeito que constrói o conhecimento de forma ativa e relacional, em um processo contínuo de interação com o outro, com o saber e com os contextos sociais, afetivos e culturais que atravessam sua trajetória de aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem não se reduz a um ato cognitivo isolado, mas constitui-se como um processo simbólico e subjetivo, marcado pelos vínculos estabelecidos ao longo da história de vida do sujeito (Fernández, 1991; Bossa, 2000)

acerca da relação ensino-aprendizagem influencia a trajetória acadêmica de estudantes com deficiência. Pautada nessa vivência clínica e concomitantemente institucional, eis que surge a pergunta de investigação para a pesquisa: Quais as percepções dos professores sobre a relação ensino-aprendizagem construída com discentes com deficiência no contexto universitário e como a família pode ser participante nessa trajetória?. O objetivo geral consiste em analisar as percepções do professor universitário no que concerne à relação ensino-aprendizagem e a participação da família de estudantes com deficiência na sua trajetória acadêmica em uma Instituição de Ensino Superior pública. Os objetivos específicos são: conhecer a percepção dos professores acerca da presença da pessoa com deficiência no ensino superior; entender como o professor percebe a relação ensino-aprendizagem, a partir das práticas acadêmicas⁴ docentes, relacionadas às necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência; e investigar se e como a família participa da trajetória acadêmica do estudante com deficiência no ensino superior.

Tal reflexão torna-se ainda mais relevante quando se considera que o percurso desses estudantes não se constrói de maneira isolada, mas é atravessado por diferentes formas de apoio e mediação, que podem envolver desde redes familiares até outros contextos de convivência e socialização. Esses vínculos, em suas múltiplas configurações, podem contribuir de distintas maneiras para o engajamento, a autonomia e a continuidade da trajetória acadêmica. A família, ao acompanhar o processo educativo, desempenha papel fundamental tanto na mediação das demandas específicas desses estudantes quanto no fortalecimento de sua autonomia, autoestima e permanência no ensino superior.

Segundo Petrini e Couto (2013), a família é um espaço de convivência humana ao qual cada membro pertence. Estes vínculos familiares vão realizar uma relação na qual a pessoa entra com a totalidade de sua existência, de seu temperamento, de suas capacidades e seus limites. Para os autores, a cooperação é um fator fundante para uma relação familiar sólida e efetiva,

⁴ O termo acadêmico é empregado neste estudo para abarcar as práticas educativas e profissionais que caracterizam o ensino superior, incluindo o espaço onde ocorre a aprendizagem, o trabalho docente e os processos de formação institucionalizados (Zabalza, 2004).

contribuindo para uma sociedade mais civilizada. No contexto familiar, cada pessoa terá seu lugar no mundo, fortalecendo a relação simbólica estrutural. A família vai responder às necessidades humanas e sociais, por isso é considerada um recurso para a pessoa e sociedade.

Sendo assim, no contexto das famílias de pessoas com deficiência, o suporte e apoio efetivos podem ser elementos fundamentais para o encorajamento da autonomia e protagonismo estudantil. A entrada no ensino superior representa, para muitos estudantes, um momento de consolidação da autonomia, tanto pessoal quanto acadêmica, por meio de escolhas relativas ao estudo, ao convívio social e à organização da própria rotina, aproximando-se de um estilo de vida mais independente da família. Estudos sobre a transição do ensino médio para o ensino superior destacam a importância desse movimento de maior autonomia para a adaptação e o sucesso acadêmico, o aspecto aqui sinalizado é ter a família como berço de acolhimento e propulsora para realização dos desejos pessoais. É no espaço familiar que o sujeito com deficiência poderá encontrar motivação extrínseca⁵ para continuar.

Este estudo está constituído em capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. O primeiro capítulo consta desta introdução, a qual apresenta o estudo, as lacunas que suscitaram as inquietações iniciais e o consequente desejo de investigar a relação ensino-aprendizagem no ensino superior e as vivências docentes com pessoas com deficiência. Apresenta um breve panorama da temática, com dados atualizadas sobre a pessoa com deficiência no Brasil; descreve a estrutura dos capítulos que compõem esta dissertação e delinea os objetivos do estudo, fundamentando sua relevância e justificativas.

O segundo capítulo com o título “A presença da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior” versa traçar uma retrospectiva histórica sobre o acesso do estudante com deficiência à universidade, articulando os marcos legais e o conceito de inclusão aos desdobramentos que essas normativas geram na

⁵ A motivação extrínseca refere-se ao engajamento em uma atividade devido a fatores externos ao indivíduo, como recompensas, reconhecimento, aprovação social ou punições. Nesse tipo de motivação, o comportamento é regulado por influências externas e não pelo interesse ou prazer inerente à tarefa (Ryan & Deci, 2000).

configuração atual das instituições de ensino superior.

O terceiro capítulo denominado “Família, Inclusão e Permanência da PcD no Ensino Superior” discute-se a participação da família no ensino superior, colocando em perspectiva as potenciais contribuições e as dinâmicas de atuação que esse núcleo pode ocupar no percurso acadêmico da pessoa com deficiência. A análise foca nas interações entre o apoio familiar e as políticas de permanência, perscrutando como essa relação atravessa e dialoga com as estruturas pedagógicas e institucionais da universidade.

O quarto capítulo, nomeado “Educação Inclusiva no Ensino Superior: percursos e percalços na caminhada docente” dedica-se a dissertar sobre a docência universitária sob o prisma da educação inclusiva, apresentando e discutindo referenciais teóricos que abordam sobre a relação ensino-aprendizagem no ensino superior, envolvendo os professores e estudantes. A discussão percorre os itinerários construídos e os obstáculos enfrentados pelos docentes diante da heterogeneidade do corpo discente, ponderando como as demandas inclusivas e as condições institucionais incidem sobre o ato de ensinar e aprender.

Entre(laços) e Rasgos: as costuras metodológicas é o quinto capítulo que se debruça em apresentar inicialmente o instrumento de investigação escolhido, chamado de narrativas de vida, que a partir da perspectiva de Jovchelovich e Bauer (2002), apresenta possibilidade de explorar em profundidade aspectos particulares das trajetórias de vida narradas pelos participantes, o que permite a compreensão sobre os contextos em que essas histórias se formaram e os elementos que influenciam transformações e orientam suas ações. Para analisar e compreender os elementos que foram suscitados nas narrativas, utilizou-se o Método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), escolha realizada especialmente por constituir um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas para a descrição de mensagens. No âmbito das narrativas, sua efetividade reside na capacidade de processar o relato oral como base metodológica, transformando falas em dados cientificamente interpretáveis. Outros elementos também são apresentados no quinto capítulo, que são: o contexto da investigação, local do estudo, o universo dos pesquisados, técnicas empregadas e procedimentos de coleta, interpretação dos dados, plano de análise e os aspectos éticos.

No sexto capítulo apresenta-se a interpretação das narrativas que foram

nomeadas de Teias Interpretativas. Nessa análise, buscou-se um entendimento dos conteúdos que emergiram das entrevistas. Surgiram dessa análise as categorias denominadas pela pesquisadora de: Fios da Formação Docente e os Nós do Capacitismo no Ensino Superior, e Tecelagens de Sensibilidade: Histórias de Vida e Redes Sociais. A interpretação destes dados, amparou-se entre diferentes referenciais teóricos, dentre eles Pimenta e Anastasiou (2014), Cunha (2006), Masetto (2012), Tardif (2014), Mantoan (2015), Diniz (2007), Sluzki (1977), Pimentel e Pimental, 2017 e Glat (2011).

No sétimo capítulo são apresentadas as considerações finais do estudo. Os resultados obtidos permitiram identificar elementos facilitadores e dificultadores que influenciam o acesso e a permanência da pessoa com deficiência (PcD) na universidade. A partir dessas evidências, busca-se contribuir para a formação continuada de docentes, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas no ensino superior. O impacto social da pesquisa manifesta-se na possibilidade de fortalecimento de ambientes acadêmicos mais equânimes, favorecendo simultaneamente o processo de aprendizagem e o atendimento às especificidades de cada estudante.

A temática do acesso e permanência de pessoas com deficiência nesse espaço destaca-se como um assunto atual e urgente, especialmente diante das discussões contemporâneas sobre inclusão e equidade neste segmento de ensino. Apesar dos avanços das políticas públicas, legislativas e normativas, ainda existem lacunas significativas entre o que é previsto nas políticas inclusivas e o que é realmente efetivado no cotidiano universitário. Essa distância evidencia a necessidade de compreender quais desafios persistem e quais condições favorecem a inclusão real de estudantes com deficiência.

Nesse sentido, esta pesquisa pode apresentar relevância social e educacional ao propor a análise dos entraves e desafios a partir das percepções do corpo docente, que são agentes que atuam diretamente na linha de frente do processo de ensino-aprendizagem. Escutar os professores pode contribuir no fortalecimento do seu papel no processo de aprendizagem e contribuir para a continuidade, reorganizações e/ou implementação de práticas acadêmicas em vista à equidade na aprendizagem, a partir das necessidades específicas dos estudantes, uma vez que suas percepções, saberes e avaliações do contexto escolar revelam desafios, recursos e possibilidades que impactam diretamente a

qualidade do ensino e a efetivação da inclusão.

Do ponto de vista científico, a pesquisa amplia a visibilidade da temática e incentiva novas investigações, colocando, mais uma vez em pauta, lacunas ainda existentes nas produções acadêmicas sobre inclusão no ensino superior. Assim, visa contribuir para o avanço do conhecimento e estimular a construção de políticas e práticas mais eficazes no campo da educação inclusiva.

2. A PRESENÇA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Quem costuma vir de onde eu sou
Às vezes não tem motivos pra seguir
Então levanta e anda
Vai, levanta e anda
Vai, levanta e anda
Mas eu sei que vai
Que o sonho te traz coisas que te faz prosseguir
Então levanta e anda

(EMICIDA; RAEL. “Levanta e Anda”, 2014)

Neste capítulo, tem-se como objetivo discorrer sobre a presença da pessoa com deficiência no ensino superior, a partir de uma perspectiva histórica, compreendendo o contexto do ensino superior, o princípio da inclusão e os marcos legais que fundamentam esse processo e os desdobramentos dessas normativas.

Historicamente, as instituições de ensino foram organizadas a partir de modelos centrados em normas e concepções homogêneas de aprendizagem, o pode ter resultado em estruturas acadêmicas e organizacionais. Esse marco tradicional só começou a ser tensionado com a promulgação de marcos legais e a implantação de políticas públicas de inclusão educacional, as quais vêm impulsionando a revisão de práticas excludentes e a reflexão sobre a necessidade de ambientes mais acessíveis e equitativos (Connor, 2024).

Cerqueira e Pimentel (2025, p.161) contribuem sobre a discussão acerca do histórico da pessoa com deficiência no ensino superior afirmando que:

Até o início da década de 1980 poucas pessoas com deficiência adentravam a universidade por motivos hoje superados em grande medida, como por exemplo: exclusão da escolarização ainda na educação básica; não acesso a serviços de atendimento educacional especializado; indisponibilidade de equipamentos e aparelhos especiais nas escolas; inacessibilidade a transporte coletivo; dificuldades financeiras; desconhecimento dos direitos pertinentes às pessoas com deficiência; e atitudes superprotetoras da família, dentre outras questões.

A cultura acadêmica estruturou-se de modo a distanciar de seus processos formativos a diversidade humana manifesta pela condição de diferença ou deficiência. Sobretudo no ensino superior, esse distanciamento reflete um histórico de exclusão vivenciado por minorias políticas, ganhando centralidade nesta discussão a experiência de pessoas com deficiência, cujas trajetórias revelam os desafios de habitar um espaço tradicionalmente pautado

pela homogeneidade (Santos, 2013).

O ensino superior no Brasil corresponde ao nível educacional subsequente à educação básica, compreendendo cursos de graduação e pós-graduação ofertados por instituições legalmente credenciadas. Sua organização é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, que define as finalidades da educação superior, incluindo a formação de profissionais, o desenvolvimento científico e a produção cultural (Brasil, 1996).

Este nível de ensino apresenta especificidades que o diferenciam das demais etapas educacionais, principalmente por articular processos formativos com demandas científicas, tecnológicas e sociais. Essa etapa caracteriza-se pela ampliação da oferta em modalidades presenciais e a distância, e pela centralidade de indicadores nacionais para sua avaliação e regulação. O Censo da Educação Superior constitui a principal fonte de dados sobre instituições, matrículas e docentes, subsidiando políticas públicas e análises acadêmicas sobre o setor (INEP, 2024).

A organização do Ensino Superior no Brasil, conforme as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), estrutura-se a partir de categorias administrativas que definem a natureza jurídica e a gestão das Instituições de Educação Superior (IES). De acordo com o Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017), essas instituições dividem-se em Públicas, que podem ser federais, estaduais ou municipais, e privadas, subdivididas em particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

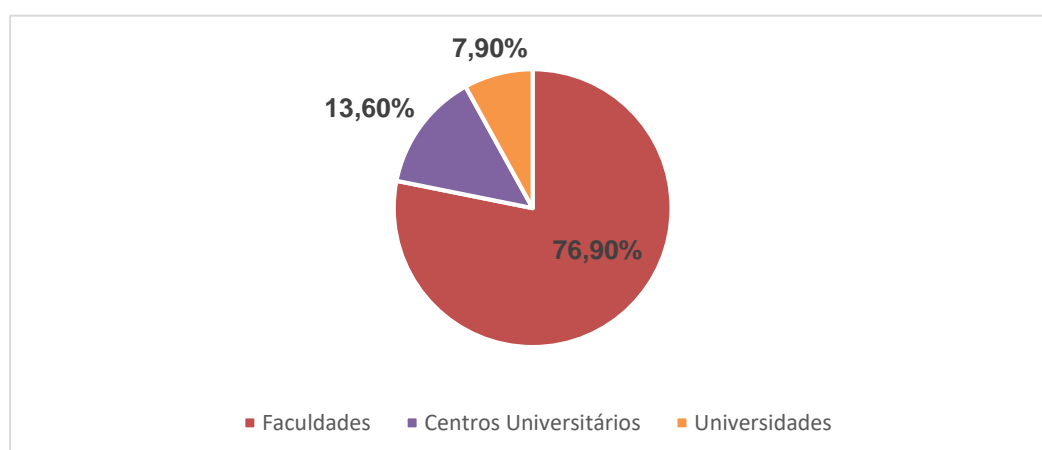
Segundo o Censo da Educação Superior de 2023, o Brasil registrou 2.580 instituições de educação superior, sendo 2.264 privadas (87,8%) e 316 públicas (12,2%), evidenciando a predominância do setor privado na oferta institucional (INEP, 2024). Ainda assim, as instituições públicas mantêm papel estratégico na produção científica e na garantia do acesso gratuito, especialmente nas universidades federais e estaduais (Brasil, 1996).

As instituições de educação superior no Brasil organizam-se segundo categorias acadêmico-administrativas que expressam diferentes graus de autonomia, complexidade institucional e responsabilidades formativas, que são: faculdades, centros universitários e universidades. Essa diferenciação é fundamental para compreender o funcionamento do sistema superior brasileiro, pois impacta diretamente a oferta de cursos, a estrutura pedagógica e o

compromisso institucional com atividades de pesquisa e extensão. A legislação nacional reconhece formalmente essas categorias e estabelece critérios específicos para credenciamento e supervisão, especialmente por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Decreto nº 9.235/2017, que regulamenta os processos de regulação e avaliação das instituições superiores (Brasil, 1996; Brasil, 2017).

A distribuição das instituições evidencia a predominância das faculdades em relação às demais categorias institucionais. Conforme apontam as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2021, do total de 2.574 instituições registradas foram obtidos os seguintes dados (Gráfico 4):

Gráfico 4: Distribuição das instituições de educação superior por tipo acadêmico, segundo dados do INEP (2021)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo da Educação Superior 2021 (INEP, 2022).

Esses dados revelam uma expansão do setor superior, sobretudo pela via privada, e a menor representatividade das universidades enquanto instituições caracterizadas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ainda que o INEP disponibilizou relatórios recentes sobre o ensino superior (INEP, 2024), o detalhamento percentual por organização acadêmica é apresentado de forma mais completa nas Notas Estatísticas referentes ao Censo 2021. Desse modo, utiliza-se esse documento como base para a análise aqui desenvolvida (INEP, 2022).

As faculdades constituem instituições caracterizadas, em geral, por uma organização acadêmica menos complexa, com atuação concentrada em áreas

específicas do conhecimento e com autonomia restrita no que se refere à criação e expansão de cursos. Diferentemente das universidades, as faculdades dependem de autorização prévia do Ministério da Educação para a abertura de novas graduações e possuem estrutura institucional voltada prioritariamente ao ensino, sem exigência normativa de articulação sistemática com a pesquisa e a extensão. Essa configuração evidencia o papel das faculdades na ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente no setor privado, que concentra a maior parte das instituições registradas no país, conforme indicado pelo Censo da Educação Superior (Brasil, 2017; INEP, 2024).

Os centros universitários, por sua vez, apresentam maior autonomia acadêmica em comparação às faculdades, sendo autorizados a criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior no âmbito de sua competência institucional. Essa autonomia didático-científica é prevista na regulamentação federal, desde que sejam atendidos requisitos de qualidade acadêmica e avaliação satisfatória. Contudo, diferentemente das universidades, os centros universitários não possuem obrigatoriedade legal de desenvolver pesquisa e extensão como funções estruturantes, embora possam realizá-las. Assim, configuram-se como instituições intermediárias no sistema superior, combinando expansão formativa e autonomia administrativa, com forte presença no setor privado brasileiro (Brasil, 2017; INEP, 2024).

As universidades representam a categoria institucional mais abrangente e complexa do ensino superior, distinguindo-se por sua responsabilidade acadêmica ampliada e pelo compromisso indissociável com o tripé ensino, pesquisa e extensão. Conforme estabelecido na LDB, as universidades devem constituir-se como espaços de produção de conhecimento científico, formação crítica e atuação social, articulando a docência com a investigação e com ações extensionistas voltadas à comunidade. Essa exigência confere às universidades um papel estratégico no desenvolvimento científico e cultural do país, particularmente no âmbito das instituições públicas, que concentram parcela expressiva da pesquisa nacional. O Censo da Educação Superior permite observar empiricamente a centralidade das universidades públicas na formação acadêmica e na produção científica brasileira (Brasil, 1996; INEP, 2024).

Nesse sentido, compreender as distinções entre faculdades, centros universitários e universidades é essencial para situar o cenário institucional

investigado neste estudo. Considerando que a pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública estadual, torna-se relevante analisar suas práticas acadêmicas e didático-metodológicas⁶ no interior de uma instituição que, por definição legal, integra ensino, pesquisa e extensão, inserindo-se no conjunto das universidades públicas brasileiras e em suas especificidades formativas e sociais (Brasil, 1996; Brasil, 2017; INEP, 2024).

Ao se investigar a etimologia da palavra universidade verifica-se que sua origem vem do latim "*universitas*", que significa literalmente a universalidade, totalidade, apresentando uma representação social de espaço de universalidade e conhecimento. Todavia, as lógicas operadas são excludentes, não apenas nos aspectos físicos, mas pedagógicos, nas relações interpessoais e que não contemplam a diversidade de formas de aprender e de expressar das pessoas inseridas nesse contexto (Pinheiro, 2021). Essas afirmações apontam para um cenário de desafios, primeiramente relacionados ao acesso da pessoa com deficiência ao contexto universitário e, posteriormente, à sua permanência e participação plena ao longo de todo o percurso acadêmico.

Segundo Rocha e Miranda (2009), as práticas ainda restritivas adotadas por muitas instituições têm contribuído para a marginalização de um número significativo de estudantes, sobretudo aqueles pertencentes a grupos minoritários, sejam de ordem sociais, sexuais, étnicas ou pessoas com deficiência.

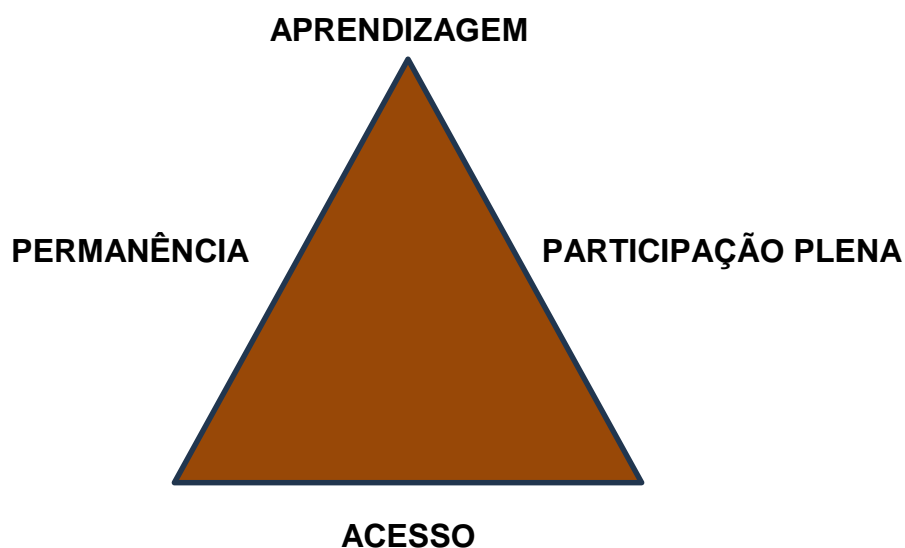
O princípio central da inclusão fundamenta-se na compreensão de que todos os indivíduos possuem o direito ao acesso, a permanência, participação plena e aprendizagem onde encontram respaldo especialmente na Constituição Federal (Brasil, 1988), na LDB (Brasil, 1996), e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). A consideração dos interesses do estudante no planejamento pedagógico contribui para o fortalecimento da participação plena e da

⁶ Utiliza-se, neste trabalho, a expressão didático-metodológico a partir da compreensão de que, para Libâneo, a didática constitui o campo que estuda o processo de ensino e aprendizagem, articulando objetivos, conteúdos, métodos e condições concretas da prática pedagógica. Já a dimensão metodológica refere-se aos métodos e procedimentos de ensino mobilizados pelo docente como mediação intencional da aprendizagem (Libâneo, 2013). Corroborando com a definição didático-metodológico, será usada também a expressão acessibilidade metodológica, que será explanada no capítulo de Docência no Ensino Superior a partir da referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), correspondendo também aos aspectos de metodologias e técnicas de estudos (Brasil, 2004).

aprendizagem, articulando-se aos princípios de acesso e permanência. Nesse sentido, o olhar psicopedagógico voltado à trajetória acadêmica evidencia a necessidade de compreender a inclusão como um processo que se constrói a partir da articulação entre direitos legalmente garantidos e práticas pedagógicas efetivas, capazes de responder às demandas do contexto universitário.

Essa articulação entre acesso, permanência, participação plena e aprendizagem pode ser compreendida por meio da metáfora do triângulo equilátero (Figura 1), cujos lados de mesma medida expressam a igual relevância e interdependência entre esses princípios. Tal compreensão dialoga com o entendimento de inclusão presente nas normativas educacionais vigentes, ao evidenciar que o fortalecimento de um dos vértices não se sustenta de forma isolada, uma vez que a fragilização de qualquer um deles compromete a efetividade do conjunto, reafirmando a inclusão como um processo relacional, contínuo e indissociável (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015).

Figura 1: Metáfora do triângulo equilátero da inclusão. Brasil (2015).



Fonte: Brasil, 2015. Adaptado pela autora.

Essa representação permite evidenciar que a efetivação da inclusão não se sustenta em uma única dimensão isolada, mas na articulação indissociável entre esses três elementos, os quais se complementam e se condicionam mutuamente. O acesso constitui a base do triângulo e refere-se às condições arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que possibilitam o ingresso de todas

as pessoas nos espaços educacionais. Tal acesso não se configura como uma concessão institucional, mas como um direito assegurado pela legislação brasileira vigente (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015). O não cumprimento dessas normativas sujeita os responsáveis às sanções previstas em lei, evidenciando que a garantia do acesso ultrapassa o campo da intencionalidade e se inscreve no âmbito da legalidade. Contudo, o acesso, por si só, não garante a inclusão, uma vez que a presença física não assegura a permanência nem a participação significativa nos processos educativos.

A participação plena constitui um dos vértices fundamentais do triângulo da inclusão e refere-se à possibilidade de o estudante envolver-se de forma ativa, contínua e significativa nos processos acadêmicos, didático-metodológicos e sociais da instituição de ensino. Não se trata apenas de estar presente nas atividades, mas de participar em condições de equidade, com reconhecimento de suas singularidades e com garantias que assegurem voz, pertencimento e protagonismo no processo educativo. A participação plena pressupõe práticas pedagógicas inclusivas, flexibilização curricular, acessibilidade comunicacional e atitudes institucionais tendo em vista a diversidade humana. Quando essa dimensão é fragilizada, mesmo havendo acesso e permanência, a inclusão se torna parcial e limitada.

No topo do triângulo, encontra-se a aprendizagem, compreendida como o objetivo indicador qualitativo da inclusão no ensino superior. A aprendizagem não ocorre de forma automática nem dissociada das condições que a sustentam; ao contrário, ela emerge da articulação entre acesso, permanência e participação plena.

Considerando que a sustentação para que a educação inclusiva aconteça de forma equitativa e efetiva, é imprescindível a articulação entre as ações. A metáfora do triângulo aborda reflexões inerentes a caminhada acadêmica que estão relacionadas ao acesso e permanência da pessoa com deficiência. Todavia, cabe mencionar sobre a interdependência com um elemento, tão importante quanto, que subsidia o acesso a aprendizagem que é a família. Apesar de não ser mencionada diretamente nos componentes constituintes da metáfora, ela pode atuar enquanto *locus* de convivência (participação), onde formam-se os vínculos (permanência) facilitando assim acesso e a aprendizagem.

Ao considerar a trajetória acadêmica da pessoa com deficiência, essa

concepção permite compreender que o acesso e a permanência não são experiências isoladas do sujeito, mas processos atravessados por vínculos que o antecedem e o sustentam. A família, enquanto comunidade de pessoas, participa da formação da identidade, da consolidação da autoestima e da elaboração de projetos de vida. Ela favorece a construção da autonomia não como ruptura de vínculos, mas como desenvolvimento progressivo da capacidade de agir no mundo a partir de relações de confiança e reconhecimento (Petrini, 2003). Sendo assim, ainda que não nomeada explicitamente na metáfora do triângulo, a família pode ser compreendida como dimensão transversal que sustenta seus vértices.

O triângulo da inclusão evidencia que a fragilização de qualquer um de seus vértices compromete a efetividade do conjunto. A articulação entre acesso, permanência e participação pode ser apontada como condição relevante para a efetivação de processos educativos inclusivos. Desta forma, a metáfora do triângulo permite compreender a inclusão como um processo dinâmico, relacional e contínuo, alinhado às diretrizes das políticas educacionais inclusivas e aos princípios dos direitos humanos.

Nessa direção, embora a metáfora permita compreender a inclusão como um processo dinâmico, relacional e contínuo, é necessário reconhecer a distância existente entre o que é preconizado no campo normativo e discursivo e o que se concretiza nas práticas institucionais. É justamente nesse tensionamento entre princípio e realidade que se insere a problematização a seguir, evidenciando que os avanços legais e conceituais nem sempre se traduzem em ações efetivas no cotidiano das instituições de ensino superior.

Apesar dos avanços normativos em torno da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, Santos et. al (2024) indica que ainda persistem obstáculos que impactam a permanência e a participação plena desses estudantes nas instituições. Tais dificuldades incluem a ausência ou insuficiência de acessibilidade estrutural, limitações de apoio pedagógico e barreiras atitudinais, as quais seguem dificultando a concretização dos princípios legais de inclusão no cotidiano universitário.

Nas últimas décadas, torna-se imprescindível reconhecer que a problemática do acesso ao ensino superior tem sido progressivamente tensionada e, em certa medida, ressignificada no cenário brasileiro, sobretudo em função da implementação de políticas públicas voltadas à democratização do ingresso. A

ampliação de vagas, a institucionalização de ações afirmativas e o fortalecimento de marcos legais orientados pelo paradigma dos direitos contribuíram para que estudantes historicamente excluídos, passassem a ocupar de forma mais expressiva os espaços da educação superior (Brasil, 2015). Além disso, os dados oficiais do Censo da Educação Superior evidenciam o crescimento contínuo das matrículas nesse nível de ensino, alcançando 9,9 milhões de estudantes em 2023, o que reforça a consolidação do acesso como realidade ampliada no país (INEP, 2024).

Todavia, se o acesso tende a configurar-se como uma conquista mais consolidada, o debate contemporâneo desloca-se para as condições concretas estão debruçadas na permanência, aprendizagem e participação plena desses estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão reafirma que a garantia do direito à educação pressupõe acessibilidade e oferta de apoios necessários para participação plena em igualdade de condições (Brasil, 2015). Assim, o desafio não se restringe à entrada, mas à construção de uma educação superior comprometida com práticas docentes e institucionais que sustentem trajetórias acadêmicas equitativas, tensionando padrões normativos de excelência que historicamente estruturaram a cultura universitária (Antunes; Amorim, 2020).

A chegada do aluno com deficiência na IES, pode ser compreendida para além do aspecto inclusivo, como um meio de acesso ao conhecimento, seja pelo papel social que implica ser universitário, quer pela identidade profissional que está em formação no contexto da IES. Nesse sentido, o papel social da universidade torna-se crucial, pois essa instituição não pode manter-se alheia à presença da diferença. Mostra-se essencial a construção de um processo educacional mais justo e democrático, capaz de acolher a diversidade em suas múltiplas dimensões. Além disso, é indispensável que o Estado reconheça e enfrente a dívida histórica relacionada à garantia do direito à educação das pessoas com deficiência (D'ávila *et al*, 2001; Rocha e Miranda, 2009).

O processo de democratização da educação superior cumpre, no âmbito da justiça social, um papel fundamental que é reverter o quadro histórico de que ir à universidade era uma opção reservada às elites, tendo em vista que a educação superior não pode ser concebida como um privilégio de um grupo, mas um espaço de equalização das oportunidades de acesso e permanência (Cerqueira e Pimentel, 2025).

Apesar que, Constituição Federal de 1988, estabelecer a normatização, o modo que assegura a equidade de oportunidades, é somente, a partir de 1996, com a Lei 9.394/96 (LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que as instituições de ensino superior, de maneira mais específica, começam a discutir sobre a questão. A LDB não discorre sobre responsabilidades mais diretas para o ensino superior, mas vai estabelecer responsabilidades bem definidas para ações direcionadas à inclusão do aluno com deficiência em instituições de ensino (Rocha e Miranda, 2009).

Dentre as políticas que tem como prerrogativa o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, cabe mencionar a publicação do Aviso Circular n.º 277, elaborado pelo Ministério da Educação, Gabinete do Ministro MEC/GM (Brasil, 1996). Naquele momento histórico, esse documento registra uma crítica sobre os levantamentos estatísticos no Brasil que não têm contemplado o atendimento educacional as pessoas com deficiência, dificultando assim a partilha dos dados sobre os números de estudantes que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressam no ensino superior. Destaca também a expressividade de solicitações para que seja viabilizado o acesso.

A segunda parte deste documento orienta sobre a operacionalização de estratégias para que possam atender todas as necessidades educativas do aluno, desde a elaboração do edital, momento dos exames vestibulares, correção das provas com flexibilidade nos critérios de correção, instalação de bancas contendo um especialista na área de deficiência do candidato, utilização de textos ampliados, recursos e equipamentos específicos para cegos, a possibilidade de intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), adaptação dos espaços físicos, utilização de provas orais, dilatação do tempo até a criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato apresente. Ainda nos escritos no documento, há uma indicação acerca do desenvolvimento de ações de capacitação de recursos humanos, visando atender às necessidades das pessoas com deficiências para a permanência no ensino superior (Brasil, 1996). O presente Aviso Circular se configura como o primeiro documento elaborado pelo Ministério da Educação que abordou diretamente a inclusão das PcD no ensino superior. Tratou-se então de um significativo avanço, rompendo com a ideia enraizada que os espaços educacionais das pessoas com deficiências se restringiriam à educação básica (Cerqueira e Pimentel, 2025).

Em 19 de dezembro de 2000 surge a Lei Nº 10.098, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação, estendendo também às universidades, prevendo condições de acessibilidade (Brasil, 2000).

Ainda sobre acessibilidade, surgiu a Portaria nº 3.284/2003, de 7 de novembro de 2003, citando novamente a LDB, mostrando que já havia reconhecimento, no final dos anos 90, da necessidade de integrar pessoas com deficiência no sistema educacional e de regulamentar a acessibilidade nas instituições de ensino. A portaria reconheceu que a mera autorização ou o credenciamento de cursos e instituições de ensino superior não eram suficientes; é necessário assegurar que pessoas com deficiência tenham pleno acesso e possam utilizar adequadamente as instalações, os equipamentos e os serviços oferecidos por essas instituições. Dessa forma, a acessibilidade passa a ser um critério oficial de avaliação, condicionando o credenciamento institucional e o reconhecimento ou renovação de cursos à sua efetiva implementação. Conforme expostos nos artigos abaixo:

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (Brasil, 2003, p.1).

Art 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (Brasil, 2003, p.1).

Essa determinação legal está diretamente relacionada ao procedimento de autorização e ao funcionamento das instituições de ensino superior no Brasil, o que tem levado muitas universidades a implementar medidas voltadas à acessibilidade arquitetônica e à eliminação de barreiras que dificultam a participação de estudantes com deficiência no ambiente universitário. Rocha e Miranda (2009) defendem que apenas vincular à inclusão das pessoas com

deficiência no ensino superior com a acessibilidade arquitetônica, não vai dirimir os desafios enfrentados pela pessoa com deficiência no ensino superior, mostra-se essencial a acessibilidade também para os aspectos acadêmicos.

Em 2005, o Ministério de Educação (MEC) implementou o Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, que visa promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Neste Programa, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, com o objetivo de eliminar barreiras que se estruturam nos seguintes eixos: infraestrutura, currículo, comunicação e informação, programas de extensão e programas de pesquisa (Brasil, 2013).

Para a implementação de projetos e ações acessíveis, as IFES contam, por meio de aporte contínuo e sistemático, de recursos orçamentários para sua execução, todavia, segundo auditoria do Tribunal de Contas da União (Processo TC 017.513/2023-5), os recursos da Ação 4002 (Assistência ao Estudante de Ensino Superior), que engloba o Programa Incluir, identificou fragilidades na gestão, distribuição de recursos e monitoramento da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o que pode comprometer a efetividade dos auxílios para esse público (TCU, 2024).

As informações acima revelam que para efetivação do programa são necessários recursos financeiros que irão subsidiar as ações de acessibilidades nas IFES, todavia, no cenário de análise dos dados os repasses financeiros são fragilizados e requerem maior comprometimento dos gestores. Isso denota que, apesar de haver um Programa, do Ministério de Educação, inclusive, de grande relevância, os repasses não estão de acordo com as reais necessidades que as IFES demandam. Por um outro lado, foi identificado pouco comprometimento na gestão que pode levar ao entendimento de que é necessário um engajamento ideológico e prático dos gestores para a efetivação do Programa.

Nesse cenário, eis que surgem os seguintes questionamentos: Os gestores entendem a importância da efetivação do programa? De que forma os repasses financeiros, mesmo fragilizados, estão sendo utilizados para fins de acessibilidade? É de interesse dos gestores corroborar com a inclusão efetiva de pessoas com deficiência dentro da universidade? Tais questionamentos nos levam a refletir sobre os limites e as possibilidades da implementação das políticas de acessibilidade no ensino superior, bem como sobre o

comprometimento institucional com a garantia de direitos.

O Programa Incluir configura-se como uma iniciativa relevante no âmbito das políticas públicas de acessibilidade no ensino superior, ao promover a criação e o fortalecimento de núcleos de acessibilidade nas instituições federais. Sua importância reside no reconhecimento da acessibilidade como elemento essencial para a permanência e a participação de estudantes com deficiência na vida acadêmica. Ainda que os recursos financeiros destinados ao Programa apresentem limitações, sua existência contribuiu para a institucionalização da temática da inclusão e para a consolidação de práticas voltadas à garantia de direitos no contexto universitário. Contudo, ao concentrar sua atuação exclusivamente nas instituições federais, o Programa em questão evidenciou lacunas no atendimento às universidades estaduais, que não são contempladas por essa política de indução e financiamento.

Nesse contexto, as instituições estaduais, como a analisada neste estudo, têm desenvolvido ações de acessibilidade a partir de iniciativas próprias, frequentemente condicionadas às possibilidades orçamentárias e ao engajamento local da gestão e da comunidade acadêmica. Tal cenário aponta para a necessidade de ampliação e articulação das políticas públicas de acessibilidade no ensino superior, de modo a incluir também as instituições estaduais, garantindo maior equidade na implementação das ações e fortalecendo o compromisso institucional com a efetivação do direito à educação inclusiva.

Como um mecanismo de regulação e monitoramento da qualidade da educação superior no Brasil, foi instituído pela Lei nº 10.861/2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Seu objetivo consiste em avaliar instituições, cursos e o desempenho dos estudantes, por meio de instrumentos como a Avaliação Institucional, a Avaliação de Cursos de Graduação e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O SINAES busca produzir indicadores que subsidiem políticas públicas e processos de supervisão e melhoria das instituições de ensino superior, articulando dimensões pedagógicas, administrativas e estruturais no âmbito do sistema educacional brasileiro. A qualidade do curso é verificada em três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura, através de instrumento matricial que contempla autorização, reconhecimento e renovação

de reconhecimento. (Brasil, 2004).

Entretanto, embora o SINAES represente um importante instrumento de monitoramento e regulação da educação superior, seus processos avaliativos tendem a enfatizar dimensões mais objetivas e mensuráveis, frequentemente associadas à infraestrutura e à acessibilidade arquitetônica, em detrimento de aspectos de acessibilidade metodológica⁷ e institucionais mais amplos relacionados à inclusão (Dias Sobrinho, 2010; Ristoff, 2011). Os dados mais recentes disponibilizados pelo SINAES não apresentam, de forma sistematizada, indicadores quantitativos específicos acerca dos resultados avaliativos referentes à acessibilidade metodológica, os instrumentos normativos e orientadores do INEP indicam que a verificação de requisitos legais de acessibilidade integra a dimensão de infraestrutura nos processos de avaliação externa *in loco* (INEP, 2017; INEP, 2016). Nesses referenciais, a acessibilidade aparece predominantemente associada às condições físicas e arquitetônicas das instituições, constituindo um critério observável no âmbito regulatório e avaliativo do sistema. Entretanto, a legislação federal reafirma que a acessibilidade deve ser compreendida de modo ampliado, abrangendo também barreiras pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais, indispensáveis para a participação plena de estudantes com deficiência na educação superior (Brasil, 2015).

Dessa forma, ao problematizar os limites dos instrumentos avaliativos no que se refere à inclusão, faz-se necessário considerar, simultaneamente, os avanços normativos e políticos que têm buscado ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior. Santos (2013) afirma que as políticas governamentais brasileiras, na perspectiva de termos legislativos, têm revelado a intenção de aumentar a presença no nível superior de ensino, de grupos até então excluídos no contexto educacional ao longo da história da Educação no Brasil. Corroborando com esta afirmativa, Miranda (2006, p. 7)

⁷ Para o SINAES, acessibilidade metodológica, também nomeada como acessibilidade pedagógica, vai apontar para as metodologias e técnicas de estudo. Estando relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional que determinará, ou não, a remoção de barreiras pedagógicas. Ainda de acordo com o Sistema de avaliação em debate, “é possível notar a acessibilidade metodológica nas salas de aulas quando os professores promovem diversificação curricular, flexibilização de tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem do estudante com deficiência (Brasil, 2004, p.149).

aborda que “o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço.” As autoras trazem à tona um histórico educacional de segregação das minorias e Santos (2013) exemplifica as políticas inclusivistas sobre o comparecimento quantitativo da participação de negros na universidade, quando confrontada com o universo populacional. E, é nessa conjuntura que surgiram as Políticas de Ações Afirmativas na universidade, em resposta à pressão dos movimentos sociais na luta pelo acesso da população negra ao Ensino Superior. Vale salientar que, a população negra, assim como as pessoas com deficiência fazem parte do grupo de minorias que, historicamente, sofreram de forma perversa com a privação educacional. Nesse contexto cabe compreendermos qual o conceito de Ações Afirmativas adotado pelo MEC, em 2007, que corresponde ao mesmo formulado e divulgado pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para as Populações Negras:

Medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização de grupos sociais decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros, até que se atinja a igualdade de competitividade (GTI/População Negra, 1996, p. 10).

Apesar das Políticas de Ações Afirmativas nascerem com o objetivo de reparação social do movimento da população negra, estas não se restringem a esta população (Santos, 2013). Cerqueira e Pimentel (2025) afirmam que as políticas de ação afirmativa objetivaram incluir socialmente, de forma reparadora, segmentos da população que historicamente foram excluídos. Essas políticas foram resultados de lutas sociais, incluem outros grupos minoritários, que têm exigido que as instituições de ensino superior estejam abertas para todas as pessoas.

Um grande marco para garantia desse acesso foi a reserva de vagas, a partir de políticas públicas, que proporcionaram, ou não, oportunidades para todos os brasileiros na busca de uma educação superior. Sobre a reserva de vagas nas universidades, para grupos populacionais discriminados. Mattos (2004, p. 194) afirma:

[...] conhecida como sistema de cotas, configura-se como uma modalidade específica de um conjunto de políticas corretoras de desigualdades sociais setorializadas e batizadas com o nome de “ações afirmativas”. Portanto, conceber as cotas na esfera das ações afirmativas implica, necessariamente, conferir-lhes o mesmo estatuto de legitimidade social que desfrutaram outras políticas públicas, cujos objetivos essenciais são a redução e a correção das desigualdades sociais, quaisquer que sejam elas.

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas, representou um marco na democratização do acesso ao ensino superior federal no Brasil, ao estabelecer a reserva de 50% das vagas das universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas, considerando ainda recortes de renda e raça (Brasil, 2012). No entanto, foi somente com a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, que as pessoas com deficiência passaram a integrar formalmente as políticas de ações afirmativas no âmbito do ensino superior, garantindo-lhes acesso específico dentro do percentual destinado às cotas (Brasil, 2016).

Essa alteração constituiu um avanço relevante, pois reconheceu que estudantes com deficiência enfrentam barreiras históricas e estruturais para acessar a universidade, que vão além do fator econômico, abrangendo também dimensões sociais, comunicacionais e arquitetônicas. A partir de 2016, as instituições federais de ensino passaram a ser obrigadas a reservar vagas específicas para esse público, assegurando-lhes condições de ingresso em igualdade com os demais grupos contemplados pelas ações afirmativas (Brasil, 2016).

Embora a Lei nº 13.409/2016 tenha instituído a obrigatoriedade da reserva de vagas para pessoas com deficiência no âmbito das instituições federais de ensino, esse marco legal também produziu efeitos indiretos sobre o debate nas instituições estaduais. Nessas, a adoção de políticas de reserva de vagas para pessoas com deficiência não ocorreu de forma homogênea nem simultânea, sendo implementada a partir de legislações estaduais, resoluções internas ou decisões dos conselhos universitários, em consonância com os princípios da inclusão e da equidade no acesso ao ensino superior (Brasil, 2016; Brasil, 2008).

No panorama da reserva de vagas para pessoas com deficiência nas IES

estaduais e federais na Bahia, a média de vagas reservadas para pessoas com deficiência é de 5%. As instituições pesquisadas foram Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2025), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA, 2025), Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2025) e cursos de Pós-Graduação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB, 2025). Apesar de ter sido encontrada a mesma quantidade de vagas nas quatro instituições pesquisadas, há uma variação no estado. Apesar da Lei de Cotas preconizar que deve ser reservada 50% das vagas, ela têm-se como público-alvo as minorias com recorte de raça, situação socioeconômica, oriundos de escola pública, dentre outros grupos, e, dentro dessa porcentagem são contempladas as pessoas com deficiências.

As ações afirmativas que geraram o sistema de cotas para PCD, tem como princípio subsidiar a entrada da pessoa com deficiência nas IES, validando conquistas anteriores no que diz respeito à educação inclusiva. Como resultado, também, das ações neste sentido, o Governo Federal institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com o objetivo de “garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025). Nesta política, foram descritas ações e orientações importantes visando à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

A Política preconiza a Educação Inclusiva em todos os segmentos, aborda que a “modalidade da educação especial será oferecida de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, complementando ou suplementando o processo de escolarização” (p.1). A ideia principal é que a educação especial não ocorra de maneira isolada, mas integrando todos os níveis. No artigo 2º, IV, na definição dos segmentos, aborda que vai acontecer a transversalidade desde a educação infantil até o ensino superior. O Atendimento Educação Especializado (AEE)⁸ deve ser oferecido em todos os níveis, incluindo

⁸ De acordo com o Decreto nº 12.686/2025, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2025).

o ensino superior. Um outro ponto importante é a identificação e eliminação de barreiras que restrinjam ou impeçam o acesso e a permanência, aprendizagem e a participação na educação superior [...]. A presença das palavras de permanência, aprendizagem e participação, expandem a ótica frente à inclusão da pessoa com deficiência, uma vez que não é apenas o acesso que visa garantir a sua participação efetiva (Brasil, 2025).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um avanço significativo em termos de diretrizes educativas para todos os segmentos, ao mesmo tempo em que busca fomentar a democratização da participação plena e efetiva do estudante com deficiência no contexto universitário. A permanência, aprendizagem e participação que, outrora, em normas e legislações retrógradas não eram mencionadas, passam a ser promulgadas. Destacar essas ações são imprescindíveis para a expansão da compreensão do fenômeno, que ultrapassa o olhar apenas para a entrada, convocando gestores e corpo técnico-pedagógico para as realidades vivenciadas na universidade pela pessoa com deficiência.

Percorrer as políticas públicas que preconizam a entrada do discente com deficiência no ensino superior, denota um movimento de tentativa de rompimento de uma ideologia social, assim, contribuindo para que, de fato, a universidade seja um espaço de acesso para todas as pessoas. Dito isto, o tornar-se estudante de uma instituição de ensino superior, já se trata de uma tarefa desafiadora e que pode mobilizar o estudante a aprender um novo ofício. Coulon (2008) relata que a primeira tarefa que um estudante deve realizar quando chega na universidade é aprender a ser estudante. O autor utiliza uma metáfora para abordar esse novo cenário, entendendo que o estudante se percebe como um estrangeiro nesse mundo novo. A universidade acaba sendo um atrativo novo, com a descoberta de novas disciplinas, passando por um ritual de série de rupturas bruscas em comparação ao ensino médio. Portanto, o desafio não é entrar na universidade, mas continuar nela. O fracasso e o abandono são numerosos ao longo do primeiro ano que é caracterizado pelo período de adequação às exigências acadêmicas, em termos de conteúdos, métodos pedagógicos e os *habitus*⁹ dos

⁹ *Habitus* é compreendido para Coulon (2008) como um conjunto de práticas e atitudes do estudante para se sentir parte e pertencente ao ambiente acadêmico. O autor utiliza o termo *habitus* em uma perspectiva inspirada em Pierre Bourdieu, como um conjunto de disposições

estudantes.

O ingresso no ambiente universitário¹⁰ impulsiona o estudante a uma série de exigências que vão requerer adaptabilidade, desde a gestão do tempo à adaptação a uma cultura acadêmica plural. No entanto, para a pessoa com deficiência, tais desafios assumem contornos significativamente mais complexos, porquanto se depara não apenas com as demandas usuais do meio universitário, mas também com barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que comprometem seu acesso, permanência e participação plena (Arrué; Ferreira; Ponte; Delboni, 2021). Essas barreiras estruturais refletem a perspectiva do modelo social da deficiência¹¹, segundo qual os obstáculos inerem não ao indivíduo, mas à própria organização social e institucional (Santos; Silva; Andrade, 2019).

Com a entrada na universidade considerada uma passagem, Coulon (2008) entende a partir do sentido etimológico do termo, por isso, propõe que essa etapa seja vivida em três tempos:

- 1- **Tempo de Estranhamento:** É o tempo de gerenciamento da transição para seu novo status. Consiste em um processo de aprendizagem cuja duração e dificuldades dependem do tipo de instituição, de como o estudante experienciou a educação básica e situações pessoais administradas. O que geralmente é uma novidade para os estudantes são regras estabelecidas pelas universidades, na condição de recém chegados ao novo mundo. Sua posição é de ator principal, de protagonista, que busca resolver as questões atreladas a este período. Há a conquista da autonomia e não há mais referência aos discursos parentais.

duráveis e internalizadas, que orientam o modo de pensar, agir e perceber o mundo, incluindo o campo acadêmico.

¹⁰ A noção de ambiente universitário refere-se ao conjunto de espaços e vivências institucionais do estudante, para além da sala de aula, envolvendo o campus e suas dinâmicas acadêmicas e sociais (Coulon, 2008).

¹¹ Segundo Débora Diniz (2007), o modelo social da deficiência entende a deficiência não como uma tragédia individual, mas como “desvantagem social”: são as barreiras físicas, econômicas, políticas e culturais que, ao ignorar corpos com limitações, produzem opressão.

- 2- **Tempo de Aprendizagem:** Depois da entrada no novo universo, ou melhor, na universidade, ocorre uma série de rupturas e mudanças de códigos. Neste tempo há a fase de ambiguidade, que é chamado pelo autor de tempo de aprendizagem, que consiste na aprendizagem do ofício de ser estudante. Eles se tornam mais conscientes do fenômeno onde estão inseridos. Sendo assim, progressivamente elaboram estratégias para realizar seus estudos. Também está presente neste tempo reações psicológicas significativas, onde se curvam às exigências do currículo, operando em uma maior dispersão do círculo de amizades, devido a própria dinamicidade dos grupos, das aulas e dos horários.
- 3- **Tempo de afiliação:** É o tempo em que o estudante entra em seu novo papel de estudante, é quando começa a se familiarizar com seu novo ambiente, regras, práticas, e que não lhe parece mais hostil ou estranho. Esse tempo é caracterizado por certo manejo das numerosas regras que vão organizar a vida social e intelectual no cenário universitário. O estudante está duplamente afiliado, compreendendo o plano institucional que rege sua vida estudantil cotidiana, como passa a saber, o que se espera dele no plano intelectual. Além do manejo relativo das regras identificando especialmente sua capacidade de interpretá-las ou transgredí-las.

Esses três tempos são considerados comuns a todos os estudantes egressos no ensino superior. Eis que surge uma pergunta: o que acontece quando se tem um jovem com deficiência que adentra a esse contexto, onde as barreiras educacionais são e estão mais potencializadas? Historicamente, no Brasil, alcançar o ensino superior era algo inatingível, considerando os critérios de seleção que marcaram o acesso. que, por muito tempo, restringiram a entrada, reforçando processos de exclusão. Soma-se a isso o fato de que a cultura universitária foi constituída, em grande medida, a partir de padrões de excelência que privilegiam os considerados “mais capazes” ou aqueles que conseguem adaptar-se às exigências institucionais, alcançando êxito acadêmico dentro de parâmetros normativos e homogêneos (Antunes; Amorim, 2020).

A chegada do estudante com deficiência à universidade pode ser

compreendida como um momento de ampliação de horizontes, em que preconceitos e práticas discriminatórias tendem a ser questionados, contudo, permanece a interrogação sobre como as instituições de ensino superior recebem esses estudantes, sendo necessário considerar as possibilidades e os desafios colocados à sua permanência e à conclusão dos cursos de graduação (Oliveira, 2013).

Mantoan (2015) contribui referindo que mesmo com a democratização do acesso ao ensino superior, muitas instituições de ensino não se abriram aos novos conhecimentos, condicionando a inclusão à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos, reproduzindo assim o modelo social da deficiência e o capacitismo institucional.

Adicionalmente, é importante considerar o conceito de capacitismo e como este se manifesta no âmbito institucional. De acordo com Böck et al. (2020) o capacitismo se traduz na compreensão de considerar as pessoas com deficiência como menos capazes. Essa compreensão rejeita a diversidade do ser humano e está tão enraizada na nossa sociedade que aparece como algo socialmente aceito e reproduzido. Nesse cenário, essa cultura enraizada também está presente no contexto acadêmico. E como o capacitismo institucional pode se manifestar neste contexto? Para além de barreiras arquitetônicas, citadas na Lei Brasileira de Inclusão (2015), que dificultam ou até mesmo impedem a entrada da pessoa com deficiência, não ter um planejamento pedagógico acessível, materiais didáticos propícios, professores engajados e em processo de formação contínua para acolher os diversos tipos de deficiências e modos de funcionamento, normas e regras inflexíveis sobre avaliações, ausência de suporte adequado e invisibilização no grupo social, são ações que potencializam e cristalizam o capacitismo, trazendo à tona o modelo biomédico e reforçando a ideia (muitas vezes sutil e velada) que a universidade não é local para o sujeito com deficiência.

Para Antunes e Amorim (2020), um dos caminhos para garantir a acessibilidade e favorecer a permanência de pessoas com deficiência na universidade consiste no desenvolvimento de uma cultura institucional de inclusão. Tal perspectiva desloca o debate da docência no ensino superior para o campo das práticas pedagógicas inclusivas, reconhecendo a diversidade de demandas relacionadas à acessibilidade e aos processos de aprendizagem

presentes no contexto universitário. Ainda conforme os autores citados, os docentes no ambiente universitário ignoram, desconhecem ou conhecem muito pouco, as limitações de aprendizagem de estudantes com deficiência. Isso denota outra barreira importante encontrada no campo atitudinal, pois o desconhecimento ou a compreensão superficial, sobre as reais necessidades específicas dos estudantes com deficiência contribuem significativamente para a consolidação de mais um obstáculo para a inclusão. Quando os docentes ignoram ou conhecem pouco sobre as características, necessidades e potencialidades desses estudantes, isso tende a se refletir em atitudes menos favoráveis, como expectativas baixas, resistência à adaptação de atividades ou ausência de iniciativas inclusivas, que, na prática, dificultam a participação plena desses estudantes no contexto educacional.

Diante das barreiras atitudinais e acadêmicas apontadas, torna-se evidente que o conhecimento insuficiente sobre as limitações de aprendizagem dos estudantes com deficiência não se restringe a uma lacuna cognitiva, mas também influencia diretamente as atitudes docentes, impactando sua capacidade de promover um ambiente educacional equitativo e acolhedor. A literatura mostra que a formação de professores para a educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, uma vez que muitos docentes não recebem na formação inicial ou continuada a preparação adequada para lidar com a diversidade de necessidades educacionais, o que compromete a construção de práticas pedagógicas inclusivas e equitativas no ensino superior e em outros níveis de educação (Felicetti; Batista, 2020; Repolho et al., 2020). Portanto, investir na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, se configura como uma estratégia fundamental para qualificar o trabalho docente, ampliar as competências profissionais e fortalecer atitudes favoráveis à inclusão, ao elencar estratégias e caminhos que promovam um processo de ensino-aprendizagem mais justo, acessível e equitativo para todos os estudantes.

Ao reconhecer que a formação docente e a qualificação das atitudes profissionais são fundamentais para enfrentar as barreiras pedagógicas e atitudinais, é igualmente necessário ampliar a análise para o conjunto de fatores que influenciam a trajetória educacional da pessoa com deficiência como um todo. Isso, porque, a inclusão no contexto acadêmico não se limita à atuação

isolada dos docentes, mas se articula com políticas públicas, estruturas institucionais e práticas cotidianas que garantam o acesso, a permanência e a conclusão do curso superior por esses estudantes. Embora a legislação e os dispositivos normativos prevejam ações voltadas à inclusão, como diretrizes de acessibilidade e programas para fomentar a participação de pessoas com deficiência no ensino superior, há um hiato considerável entre essas políticas e sua implementação efetiva, o que impacta diretamente a experiência vivida pelos estudantes ao longo de toda sua trajetória acadêmica (Santos; Silva; Andrade, 2019).

A entrada, permanência e conclusão da pessoa com deficiência é uma etapa importante no desenvolvimento e aprimoramento da autonomia de jovens e pessoas com deficiência e na efetividade de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, entendendo que todos os lugares são para todas as pessoas e para que possam exercer o livre direito à educação em qualquer segmento. No entanto, essa passagem ainda é marcada por (des) compassos entre políticas públicas e sua efetiva implementação, entre acessibilidade e práticas pedagógicas cotidianas, entre o direito garantido e a vivência real desses estudantes repleta de desafios e barreiras.

Por isso, afirmar a inclusão no ensino superior exige mais do que políticas afirmativas: requer uma reconfiguração das práticas pedagógicas e arquitetônicas, bem como uma cultura acessível sustentada por núcleos de acessibilidade, recursos adaptados e atitudes proativas da comunidade acadêmica (Filgueira; Barros; Silva; Lazzarin, 2023).

3. FAMÍLIA, INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DA PCD NO ENSINO SUPERIOR

[...] É o ciclo sem fim
Que nos guiará
E com emoção
Pela fé e amor
Até encontrar
O nosso caminho
Neste ciclo
Neste ciclo sem fim

(JOHN, E.; RICE, T. "Ciclo sem fim", 1994)

Neste capítulo, discorro sobre a família no contexto e as possíveis formas de participação da família no processo de inclusão socioeducacional no contexto universitário, problematizando seu lugar no percurso acadêmico de estudantes com deficiência. Busca-se contemplar em que medida a família se articula aos processos de acesso, permanência e participação no ensino superior, bem como suas interfaces com as práticas institucionais e pedagógicas que atravessam e sustentam o processo inclusivo.

Para compreender a complexidade do fenômeno da entrada do jovem com deficiência na universidade, é imperativo analisar o papel da família como alicerce de proteção social no cenário contemporâneo que envolve não apenas mudanças acadêmicas, mas exigências sociais, emocionais e adaptativas. A inserção da pessoa com deficiência no ensino superior não se configura como um evento isolado ou estritamente individual, mas como resultado de um processo histórico e social atravessado por condições materiais, institucionais e simbólicas. Nesse contexto, a família emerge como um elemento central para a compreensão desse fenômeno, uma vez que, diante das desigualdades estruturais e das limitações ainda presentes nas políticas e práticas inclusivas, é frequentemente no âmbito familiar que se organizam estratégias de proteção, suporte e mediação para o acesso e a permanência na universidade. Assim, a atuação da família não se dá apenas como apoio afetivo, mas como instância que tenciona, complementa e, por vezes, supre as lacunas deixadas pelo Estado e pelas instituições de ensino superior.

No que diz respeito à inclusão socioeducacional, o termo refere-se à compreensão dos processos educativos como fenômenos indissociáveis das

dimensões sociais, culturais, econômicas e históricas que atravessam a vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, a educação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve práticas, relações e condições sociais que influenciam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem nos diferentes espaços formativos. O enfoque socioeducacional reconhece o sujeito em sua totalidade, considerando suas trajetórias, vínculos, contextos familiares e redes de apoio como elementos constitutivos do processo educativo (Libâneo, 2013; Arroyo, 2014). Nesse cenário, a família exerce influência significativa, pois pode proporcionar suporte afetivo, orientação e condições para que o estudante desenvolva autonomia e segurança diante das novas responsabilidades.

Segundo Osório (1996), a família possui uma contribuição primordial no processo de amadurecimento e desenvolvimento dos sujeitos, apresentando assim algumas funções, como: biológicas, psicológicas e sociais. A função biológica é referente à sobrevivência da espécie humana, promovendo cuidados para um desenvolvimento saudável. As funções psicológicas apontam para a promoção de afeto, servir de suporte para superação de desafios e "crises vitais" e ofertar um ambiente para que a aprendizagem ocorra, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Já a função social da família, por sua relevância ao longo do processo civilizatório, está na transmissão das pautas culturais, sendo a preparação para o exercício da cidadania.

À família é delegada a função da educação para a convivência em sociedade, bem como a aprendizagem de normas, papéis sociais, direitos e deveres. Nesse processo formativo, a família não apenas media a inserção social de seus membros, mas também constrói significados e expectativas sobre o desenvolvimento de seus filhos. Assim, consolida-se uma imagem idealizada, na qual são projetados sonhos e expectativas relacionados às qualidades, inteligência, beleza, capacidade afetiva, personalidade e carreira profissional (Prado, 2006). Com a chegada de um diagnóstico de deficiência, a família passa por um marco importante de "desestabilização e reacomodação familiar" (Sanchez e Batista, 2009, p.42), principalmente porque envolve um desvio qualitativo da "normalidade" (Bosa, Sifuentes, Semensato, 2012).

Ainda sobre a presença da criança com deficiência no seio familiar, Sá e Rabinovich (2006) apontam que a chegada da pessoa com deficiência altera a dinâmica familiar, podendo impedir ou adiar projetos familiares. A experiência é

vivenciada por cada membro de uma maneira individualizada e particular exigindo da família a construção de estratégias para enfrentar os desafios. Vale salientar que a forma como a família interpreta a chegada do filho com alguma deficiência, interferirá na conduta e manejo do próprio impacto causado nos pais e nos cuidados que serão exigidos para a criança (Sanchez e Batista, 2009).

A família enquanto responsável por funções de natureza biológica, psicológica e social (Osório, 1996), estimula a autonomia, a independência ao longo do desenvolvimento humano. Sob esta ótica, o aspecto central de sua atuação social apresenta-se como uma possibilidade de alicerçar os vínculos necessários para que o sujeito com deficiência explore novos contextos de aprendizagem. No contexto da pessoa com deficiência que manifesta interesse no acesso e na permanência no ensino superior, a família pode assumir um papel mediador fundamental, atuando como facilitadora do percurso acadêmico por meio do apoio, do acompanhamento e do incentivo às escolhas do sujeito.

Por outro lado, a depender das concepções construídas sobre deficiência, escolarização e inclusão, a família também pode exercer um papel limitador desse processo. Conforme aponta Bossa (2011), a forma como o meio familiar compreende e se posiciona frente às possibilidades de aprendizagem influencia diretamente a constituição do sujeito como aprendente. Do mesmo modo, Fernández (1991) destaca que a autonomia se constrói nas relações, atravessada pelos vínculos e pelas expectativas estabelecidas pelos adultos significativos, o que permite compreender a família como instância que pode tanto favorecer quanto dificultar a permanência e a participação da pessoa com deficiência no ensino superior.

A família pode configurar-se como uma instância mediadora no processo de incentivo à pessoa com deficiência para a ampliação de seus percursos educacionais e para a qualificação profissional; todavia, tal mediação não se apresenta de forma homogênea, pode assumir configurações distintas conforme as dinâmicas e os contextos familiares, inclusive aqueles que não favorecem a ampliação dos percursos educacionais. Ainda assim, quando presente, esse incentivo pode contribuir para a desconstrução de concepções sociais historicamente marcadas pela ideia de limitada ou inexistente ascensão educacional e profissional dessa população (Freitas, 2019).

A reflexão sobre os impactos das relações familiares e os significados

atribuídos a esse contexto mostra-se relevante para a compreensão dos processos de desenvolvimento biopsicossocial, bem como da construção da autonomia, da independência e do protagonismo da pessoa com deficiência. Nesse sentido, as reflexões de Carrera (2021) situam a família como instância promotora de proteção social prioritariamente voltada à criança e ao adolescente; contudo, essa análise pode e deve ser ampliada para o contexto da juventude universitária, especialmente no caso de pessoas com deficiência.

Na contemporaneidade, a transição para a vida adulta tem se prolongado, configurando um cenário em que a interdependência familiar se estende para além da maioridade civil, especialmente em contextos atravessados pela ampliação da escolarização e pela instabilidade das condições sociais e econômicas (Arnett, 2000; Carrera, 2021), como é o caso da inserção do jovem no ensino superior.

Arnett (2000) define esse período de transição para a vida adulta como *emerging adulthood*¹², compreendido aproximadamente entre o final da adolescência e o início da terceira década de vida, caracterizando-o como uma etapa marcada pela exploração de possibilidades, pela indefinição de papéis sociais e pela ausência de compromissos duradouros consolidados, como estabilidade profissional e autonomia financeira plena. Nesse intervalo do ciclo vital, a construção da autonomia ocorre de forma gradual e relacional, frequentemente sustentada por vínculos familiares que oferecem suporte material, emocional e simbólico enquanto os sujeitos elaboram seus projetos formativos e identitários.

Para José Machado Pais (2009), os processos de transição para a vida adulta contemporânea são marcados por imprevisibilidade, diversidade de trajetórias e uma crescente variabilidade na fronteira entre juventude e vida adulta, em contraste com modelos mais lineares e homogêneos de passagem de fase que caracterizavam sociedades anteriores. Nessa perspectiva sociológica, o autor aponta para que a entrada do jovem no ensino superior transcende a mera condição de marcador institucional ou cronológico, mas sim como parte de um campo complexo de negociações de identidade, autonomia e inserção social, em que as decisões educativas interagem com recursos familiares, contextos sociais e expectativas pessoais, refletindo a multiplicidade de trajetórias possíveis na

¹² Adultescência emergente é a tradução adotada para o termo *emerging adulthood* proposto por Jeffrey Jensen Arnett (2000), que se refere ao período do desenvolvimento compreendido entre o final da adolescência e a entrada na vida adulta.

contemporaneidade. Assim, o ingresso na universidade pode ser visto como um momento de passagem em que os jovens enfrentam desafios acadêmicos e sociais que se articulam com impasses e possibilidades abertas por arranjos de vida diversos, reforçando a ideia de que a transição ao ambiente universitário integra um contexto mais amplo de mudanças e incertezas associadas à construção da vida adulta.

Para Oliveira e Loreto (2022), a inclusão da pessoa com deficiência na esfera educacional representa um dos momentos mais significativos para o desenvolvimento humano, pois envolve o reconhecimento de direitos, oportunidades e potencialidades. Muito mais do que a inclusão na perspectiva educacional, esse sujeito precisa ser incluído na família. Franco (2016) afirma que “o processo de inclusão não começa na entrada na escola, mas sim no nascimento, e sem inclusão familiar não há inclusão educativa” (p.40).

Conforme assinala Nogueira (2004), ao analisar a relação entre família e trajetória escolar no contexto brasileiro, as estratégias familiares influenciam significativamente a continuidade dos estudos, especialmente quando envolvem a valorização simbólica da escolarização prolongada. Nessa perspectiva, a chegada ao ensino superior pode ser compreendida como parte de um percurso construído ao longo do tempo, no qual as dinâmicas familiares constituem um dos elementos que atravessam e influenciam a trajetória do jovem (Romanelli, 2003).

A inclusão no ensino superior pode ser compreendida como um elemento condicionante, uma vez que possibilita o acesso a novos espaços de formação, participação social e construção de trajetórias profissionais. A entrada da pessoa com deficiência na universidade amplia horizontes, fortalece a autonomia e contribui para a redução de barreiras históricas, importância de uma educação verdadeiramente inclusiva e comprometida com a equidade.

Retomando a afirmação de Carrera (2021), a família compreendida como instância de proteção social, pode configurar-se como um espaço mediador no processo de incentivo à pessoa com deficiência, com contribuições para a ampliação de seus percursos educacionais e para a qualificação profissional, a partir do apoio, da orientação e do fortalecimento da autonomia ao longo de sua trajetória formativa; todavia, tal mediação não se apresenta de forma homogênea, cuja manifestação se dá de modos diversos a partir das dinâmicas e dos contextos familiares.

A família ocupa posição relevante na construção das trajetórias educacionais, especialmente nos momentos iniciais da escolarização e na sustentação de projetos formativos mais prolongados. No caso das pessoas com deficiência, essa participação tende a assumir contornos específicos, seja pela mediação junto às instituições, seja pelo suporte emocional e organizacional diante das barreiras historicamente impostas à sua escolarização. Entretanto, nos achados produzidos pelo seu estudo, realizado com estudantes universitários, Freitas (2019) identificou que a presença da família foi pouco relatada nas narrativas dos participantes. Percebeu-se que as expectativas sociais acerca da escolarização e da inserção profissional da pessoa com deficiência nem sempre se configuram como horizonte amplamente legitimado.

A reflexão sobre os impactos das relações familiares e os significados atribuídos a esse contexto mostra-se relevante para a compreensão dos processos de desenvolvimento biopsicossocial, bem como da construção da autonomia, da independência e do protagonismo da pessoa com deficiência.

Diante dos estudos das organizações humanas, identifica-se uma convergência no reconhecimento de que a família tem absorvido diversos elementos da trama social, movimentando-se entre as contradições que a realidade impõe. Enquanto instituição, a família demonstra uma capacidade ímpar de flexibilidade e adaptação, produzindo e reproduzindo a sociabilidade humana nas dimensões do cotidiano (Donati, 2003; Petrini, 2005). Ela não é apenas um receptor passivo das mudanças, mas um ente ativo que responde às demandas de seu tempo.

No entanto, essa capacidade adaptativa é constantemente tensionada pelas dinâmicas das sociedades capitalistas contemporâneas. As transformações macroeconômicas e políticas têm posicionado a família como instância central de proteção social, atribuindo-lhe a responsabilidade direta pela manutenção do bem-estar de seus membros. Nesse sentido, a família passa a assumir funções que extrapolam o âmbito privado, configurando-se como espaço estratégico de enfrentamento das vulnerabilidades sociais, especialmente em contextos de fragilização das políticas públicas (Carrera, 2021). Nesse contexto, a família do jovem com deficiência é duplamente impactada. Ela não apenas "acompanha" a vida acadêmica, mas muitas vezes precisa preencher as lacunas de acessibilidade, transporte e suporte pedagógico que as instituições e o Estado deixam de prover.

A família atua, portanto, como uma esfera de proteção, socialização e cuidado, absorvendo os impactos das transformações societárias que acirram a pobreza e as vulnerabilidades.

Nesse cenário mais amplo, as políticas educacionais e os marcos legais assumem papel central na garantia do direito à educação, ainda que seus avanços nem sempre se efetivem de forma concreta nos diferentes níveis de ensino. Ainda que a legislação tenha avançado, com marcos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a pós-maturidade da LDB (Carrera; Lima, 2019), a realidade impõe barreiras significativas à efetiva inclusão escolar. No caso do ensino superior, a letra da lei muitas vezes não se traduz em acessibilidade prática. A educação constitui uma via fundamental de cidadania, mas as desigualdades educacionais acabam por reproduzir processos de exclusão social que atingem, de modo particular, o jovem com deficiência. A análise da entrada de jovens com deficiência na vida universitária revela que este processo transcende a dimensão meramente acadêmica ou burocrática. Trata-se de uma travessia complexa, marcada por passagens e descompassos, onde as barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas impõem desafios que, invariavelmente, convocam a família a atuar como principal rede de suporte e proteção.

Na contemporaneidade, a família tem sido progressivamente impelida a absorver lacunas deixadas pelo Estado e, em certa medida, pelas próprias instituições de ensino. Nesse contexto, passa a assumir um papel central na trajetória acadêmica dos estudantes, mobilizando recursos materiais e imateriais de acessibilidade que se tornam indispensáveis para a efetivação da inclusão no ensino superior. Tal cenário evidencia que a concretização do direito à educação não se sustenta apenas em dispositivos legais, mas depende de uma articulação entre políticas públicas, práticas institucionais e o apoio familiar, especialmente no caso de estudantes com deficiência (Carrera; Lima, 2019).

Evidencia-se, portanto, que a efetivação do direito à educação envolve não apenas o acesso à universidade, mas também as condições de permanência e participação acadêmica, no interior das quais se inserem as possibilidades e os limites da atuação familiar. Nesse contexto, tais potencialidades coexistem com limites estruturais e simbólicos que atravessam a atuação familiar no contexto da inclusão no ensino superior. Muitas famílias enfrentam dificuldades relacionadas ao desconhecimento de direitos, à precariedade de informações sobre políticas de

inclusão e à fragmentação das redes de apoio, o que compromete a capacidade de acesso a recursos institucionais e a serviços especializados (Mantoan, 2015).

É perceptível que a garantia da permanência no ensino superior ainda esbarra em uma estrutura excludente que privatiza o suporte necessário à vida acadêmica, frequentemente deslocando para a esfera familiar responsabilidades que deveriam ser asseguradas por políticas públicas e pelas instituições de ensino. Tal configuração reforça a centralidade da família como instância de proteção social diante da fragilização das ações estatais, e, portanto, evidencia os limites de uma organização que compromete a efetivação do direito à educação em uma perspectiva inclusiva (Carrera, 2021). Com frequência, a família se vê diante do desafio de suplementar a rede de apoio institucional, refletindo as dificuldades de traduzir marcos legais em uma realidade acadêmica integralmente acessível.

Por fim, este capítulo buscou problematizar o lugar ocupado pela família no contexto da inclusão no ensino superior, em razão da importância de suscitar investigações que analisem como esse apoio se constitui, bem como seus limites e possibilidades no percurso acadêmico de estudantes com deficiência. A inclusão no ensino superior não se encerra no ato administrativo da matrícula, faz-se necessário garantir condições efetivas de acesso, permanência, participação plena e aprendizagem. Nesse sentido, a consolidação de estruturas de proteção social e políticas públicas consistentes, favorecem uma divisão mais equilibrada de responsabilidades, de modo que o suporte à trajetória acadêmica resulte de um compromisso compartilhado entre o Estado, a sociedade e as famílias. A garantia da acessibilidade plena configura-se, assim, como um caminho fundamental para que a universidade cumpra sua função social, com o objetivo de que o ambiente acadêmico transcenda lógicas de exclusividade possa se afirmar como um bem público acessível a todos os segmentos sociais.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS E PERCALÇOS NA CAMINHADA DOCENTE

“Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.”

(VELOSO, C. Dom de Iludir. Álbum Velô, 1984.)

O capítulo descreve a docência no ensino superior no contexto da educação inclusiva, com ênfase na relação ensino-aprendizagem e nos desafios que atravessam a prática pedagógica no ensino superior. Busca-se discutir os percursos construídos e os percalços enfrentados pelos docentes diante da diversidade dos estudantes, considerando as demandas da inclusão, as práticas pedagógicas adotadas e as condições institucionais que incidem sobre o processo de ensinar e aprender.

A profissão docente surge no contexto da consolidação do Estado moderno, entre os séculos XVIII e XIX, quando o ensino deixa de estar majoritariamente sob a tutela da Igreja e passa a ser progressivamente organizado, regulamentado e controlado pelo poder estatal. Esse deslocamento institucional marca a transição da educação como prática predominantemente religiosa para uma função pública, vinculada aos projetos de formação do cidadão e de organização social. É nesse cenário que o professor passa a ser reconhecido como um agente especializado do ensino, contratado pelo Estado e submetido a normas, currículos e formas específicas de controle e avaliação, o que contribui para a constituição da docência como profissão (Nóvoa, 1992).

A compreensão da constituição histórica da profissão docente nos convoca a considerar não apenas os processos de institucionalização do ensino, mas também as representações sociais que foram construídas em torno da figura do professor. Essas representações, longe de serem neutras, expressam valores morais, expectativas sociais e formas de regulação do trabalho docente que contribuíram para definir o lugar ocupado pelo professor na sociedade moderna. É nesse contexto que se consolida, ao longo do século XIX, uma imagem profissional marcada por ambiguidades, conforme analisa Nóvoa (1992):

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de

compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (Nóvoa, 1992, p. 16).

As ambiguidades que marcaram historicamente a constituição da profissão docente não se restringem à educação básica, desdobram-se também ao contexto do ensino superior. Embora o professor nesse segmento seja socialmente reconhecido pelo domínio do conhecimento específico de sua área, sua identidade profissional tem sido construída, reforçando a centralidade do saber técnico-científico em detrimento dos saberes do ensino. Essa configuração contribui para que a docência seja frequentemente compreendida como uma atividade acessória à pesquisa ou à atuação profissional, e não como um campo que demanda formação específica e reflexão sistemática sobre a prática educativa (Nóvoa, 1992; Behrens, 2011).

A atuação docente no ensino superior, especialmente em campos atravessados pelas ciências da saúde, foi historicamente influenciada pela hegemonia do modelo biomédico na organização dos saberes e práticas no campo da saúde, estruturando-se a partir de uma racionalidade técnico-científica centrada no corpo biológico, na doença e na objetividade do conhecimento médico (Foucault, 1977; Ceccim; Feuerwerker, 2004). Tal paradigma foi fortemente influenciado por uma perspectiva cartesiana, que fragmenta o sujeito e privilegia a especialização e o domínio instrumental como fundamentos da excelência profissional. A perspectiva cartesiana, formulada por René Descartes, fundamenta-se na separação entre mente e corpo, estabelecendo uma compreensão dualista do ser humano que influenciou profundamente a racionalidade científica moderna (Descartes, 1996).

Conforme analisa Foucault (1977) a medicina moderna instituiu um “olhar clínico” que transforma o corpo em objeto privilegiado de saber e intervenção, produzindo formas de conhecimento racionalizadas e disciplinadoras. Esse modelo, ao longo do tempo, contribuiu para uma formação marcada pelo tecnicismo e pelo biologicismo, reforçando práticas orientadas pela centralidade do diagnóstico, do procedimento e da cientificidade laboratorial (Pagliosa; Da Ros, 2008).

No interior desse contexto, a formação docente na área da saúde foi, em muitos casos, atravessada pela lógica biomédica, de modo que a docência passou a ser frequentemente associada à extensão da expertise técnica e do domínio disciplinar.

Nessa perspectiva, o exercício docente pode assumir, em determinadas situações, uma orientação mais instrumental, com ênfase na transmissão de conteúdos e no desenvolvimento de competências técnico-profissionais, característica historicamente presente na organização da educação em saúde (Pagliosa; Da Ros, 2008). Ceccim e Feuerwerker destacam que a hegemonia biomédica tende a produzir limites formativos quando reduz os processos educativos a parâmetros estritamente científicos e operacionais, em detrimento de abordagens integradoras e críticas (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

Além disso, reconhece-se que há uma construção social e histórica em torno das práticas formativas em saúde que, em determinados períodos, incorporou discursos associados ao higienismo e à normatização dos corpos como referência institucional. Foucault analisa que a medicina moderna e seus dispositivos produziram modos de controle e regulação da vida, atravessando práticas educativas e sociais vinculadas à disciplina e à organização institucional (Foucault, 1977). Desse modo, compreender a docência e a formação em saúde implica reconhecer essas marcas históricas e, simultaneamente, problematizar a necessidade de perspectivas pedagógicas comprometidas com a integralidade, a interdisciplinaridade e a responsabilidade social no processo formativo (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

Ao problematizar a docência no ensino superior, torna-se necessário aprofundar a compreensão do próprio sentido atribuído ao ato de ensinar. Mais do que uma atividade técnica ou instrumental, o ensino carrega significados históricos, culturais e epistemológicos que influenciam as práticas pedagógicas e as concepções de aprendizagem adotadas pelos docentes. Etimologicamente, o verbo *ensinar*, originado do latim *insignare*, significa indicar, designar, e que pode chegar a ser compreendido como o ato de “marcar com um sinal” ou “gravar”. Essa ideia sugere que o ensino implica em deixar uma marca simbólica no sujeito, o que amplia a compreensão sobre o papel formativo da educação (Lima, 2006). E, na perspectiva, da atuação docente universitária, é tangível o entendimento sobre a relação ensino e a aprendizagem.

Em consoante com Althaus (2011), uma das melhores caracterizações da interdependência entre ensino e aprendizagem foi desenvolvida por Paulo Freire. Em sua obra clássica, a *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), o autor de forma poética e, comprometido com o ato de ensinar como um ato político e democrático, afirma que "quem ensina aprende ao ensinar e

quem aprende ensina ao aprender (p.23), ou seja, há uma relação de mutualidade entre as duas ações e o "ensinar inexistente sem aprender e vice-versa" [...] (p.23). A relação ensino e aprendizagem são inerentes ao processo da docência e é desenvolvida no decorrer da relação entre o professor e o estudante, onde, segundo o autor, há uma correlação dessas duas ações.

De acordo com Lima Junior (2012), a heterogeneidade das turmas em termos de raça, cultura, condições de vida, interesse e ritmos de aprendizagem, tem tornado o ato de lecionar uma tarefa não muito fácil. Por conseguinte, o autor acrescenta que a carreira docente é um desafio, considerando as exigências acrescentadas ao trabalho do professor. Neste sentido é substancial refletir sobre as dificuldades que são enfrentadas nos sistemas de ensino e confrontar as práticas discriminatórias com o objetivo de criar alternativas para superá-las. É neste cenário que a educação inclusiva assume espaço central no debate e o papel da escola na superação da lógica da exclusão (Brasil, 2010).

Há consideravelmente, um aumento nas matrículas de pessoas com deficiências no ensino superior, entretanto, existe também uma grande defasagem equiparando aos dados de nível de instrução e conclusão do itinerário universitário das pessoas com deficiências. Diante disto, quais são os entraves apresentados para a permanência da pessoa com deficiência na universidade? De acordo com Ferreira (2007), a inclusão pressupõe a organização e aplicação de respostas educativas que possibilitem a adequação dos conteúdos e estratégias didático-metodológicas, a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais da comunidade educativa, que abrange o corpo docente e discente.

Para Poker, Valentim e Garla (2018), este é um momento histórico-social desafiador, pois tornar o ambiente universitário inclusivo não implica apenas na construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também de recursos acadêmicos e de informações de toda a comunidade universitária. Ainda de acordo com as autoras, as reflexões apresentadas evidenciam que a inclusão no ensino superior apresenta desafios significativos, especialmente no que se refere à percepção e à atuação docente frente à diversidade discente. Embora haja reconhecimento da presença de estudantes com deficiência nas instituições públicas, persistem desafios relacionados à formação pedagógica dos professores, à organização institucional e à efetivação de práticas inclusivas no cotidiano universitário. A necessidade de articular a democratização do acesso com a garantia da qualidade do ensino revela-se,

portanto, um desafio estrutural, que demanda não apenas adequações físicas e recursos de acessibilidade, mas também a ressignificação das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, de modo a assegurar a participação efetiva de todos os estudantes no processo formativo.

Diferentemente da educação básica, cuja finalidade central é assegurar a todos uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania (Brasil, 1996), a educação superior orienta-se pela formação de diplomados aptos à inserção nos diferentes setores profissionais. Essa especificidade imprime à universidade uma lógica formativa marcada por exigências acadêmicas, técnicas e profissionais que, muitas vezes, se estruturam a partir de modelos seletivos e padronizados de ensino e avaliação. No contexto da inclusão, tal configuração pode intensificar as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência, uma vez que a centralidade na formação profissional tende a secundarizar a discussão sobre acessibilidade pedagógica e flexibilização curricular.

Silva (2007), menciona que entre os docentes existe um mito de que o aluno com deficiência demanda técnicas e métodos para aprender, devendo ser construído um currículo especial ou artefato específico para todo tipo de adaptação. Preocupações são suscitadas entre a classe de como atuar com esse público, que devem ser levadas em consideração, porém, não são impossíveis de serem realizadas. Para que a práxis pedagógica seja significativa, vale abordar qual seria o objeto do trabalho do professor, com o intuito de compreender com quem essa categoria trabalha, qual (is) o(s) seu(s) propósito(s) e como eles lidam com essa convivência.

As percepções docentes influenciam diretamente as formas de agir, interpretar e responder às demandas institucionais e pedagógicas, razão pela qual sua análise se apresenta como um caminho relevante para compreender os desafios e as possibilidades da docência no ensino superior. É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa, voltada à compreensão das percepções de docentes universitários dos cursos de saúde de uma instituição de ensino superior pública estadual da Bahia.

A percepção consiste em um processo psicológico complexo por meio do qual o indivíduo recebe, organiza e interpreta as informações provenientes dos estímulos sensoriais, atribuindo-lhes significado. De acordo com Davidoff (2011), esse processo não se limita à simples captação dos estímulos do ambiente, mas envolve uma interação constante entre os dados sensoriais e os fatores internos do sujeito, como

experiências anteriores, expectativas, valores, motivações e estados emocionais. Inclusive, essa operação ativa e complexa sofre influência de atividades cognitivas, tais como: consciência, memória, linguagem, sentidos e o processamento da informação. Dessa forma, a percepção é compreendida como uma construção ativa, na qual o indivíduo seleciona certos aspectos da realidade e os interpreta conforme seus referenciais pessoais e socioculturais. Tal compreensão afasta a ideia de uma percepção neutra ou objetiva, uma vez que diferentes sujeitos podem perceber e interpretar a mesma situação de maneiras distintas. Nesse sentido, a percepção desempenha papel central na forma como os indivíduos se relacionam com o mundo, influenciando atitudes, comportamentos e tomadas de decisão, o que a torna um conceito fundamental para a compreensão das interações humanas e dos processos educativos.

Compreendida para além de sua dimensão conceitual, a percepção exerce uma função organizadora da experiência, orientando a forma como os indivíduos interpretam situações, constroem significados e direcionam suas ações. Conforme Davidoff (2011), ao perceber o mundo, o sujeito não apenas identifica estímulos, mas estabelece relações entre o que é observado e seus referenciais internos, o que influencia julgamentos, atitudes e comportamentos. Nesse sentido, a percepção atua como um filtro interpretativo da realidade, mediando as interações sociais e os modos de agir. Tal função torna-se especialmente relevante nos contextos educacionais, nos quais as percepções construídas sobre o outro, suas capacidades, limites e potencialidade, impactam diretamente as relações pedagógicas e as possibilidades de aprendizagem.

No contexto da docência universitária, a percepção assume um papel central na forma como o professor interpreta as demandas, potencialidades e dificuldades dos estudantes, podendo repercutir diretamente nas suas decisões pedagógicas e na qualidade das interações estabelecidas em sala de aula. Ao perceber o outro, o docente mobiliza não apenas informações objetivas, mas também expectativas, crenças e experiências prévias, que orientam sua leitura das situações educativas e dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a percepção atua como mediadora das relações pedagógicas, tendo impacto direto na maneira como o professor reconhece a singularidade dos estudantes e na construção de estratégias de ensino mais sensíveis à diversidade. Tal compreensão torna-se fundamental ao se considerar que o trabalho docente se realiza nas relações humanas, nas quais aspectos afetivos e emocionais

estão intrinsecamente presentes.

O objeto do trabalho do professor são os seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo, estabelecendo, portanto, relações humanas. Nessas relações podemos perceber a presença do componente emocional, por isso, o trabalho docente é de cunho afetivo, baseando-se em afetos, na capacidade de pensar nos alunos e perceber seus sentimentos, emoções, temores e alegrias (Tardif, 2014).

A partir do princípio que, possibilitar educação de qualidade para todas as pessoas é um dos meios de concretizar a efetividade dos direitos humanos, a Organização das Nações Unidas (ONU), na Agenda 2030, inclui o comprometimento em fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis, desde a primeira infância até o nível superior, técnico e profissional. Defendendo assim que todas as pessoas, especialmente pessoas com deficiência devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que colaborem na aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade (ONU, 2015).

Para o alcance dos objetivos da Agenda 2030, a ONU (2015, p.19) aborda nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente no número 4, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, estabelecendo assim compromissos globais voltados à promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa”.

No que se refere à inclusão educacional, a meta 4.5 deste mesmo documento, orienta a “eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2015, p. 20). Essa meta dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva, ao reconhecer que a igualdade de oportunidades requer condições equitativas de acesso, entretanto o documento não aborda a permanência das pessoas com deficiência na universidade, que, contemporaneamente, é um fator desafiador para a conclusão no ensino superior.

Outro ponto destacado pela ONU é a qualificação docente, aspecto indispensável para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Nessa perspectiva, a meta 4.c prevê “substancialmente aumentar o contingente de

professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento (...)” (ONU, 2015, p. 21). Essa meta ressalta que o fortalecimento da formação docente é condição essencial para consolidar uma educação que valorize a diversidade e promova a aprendizagem significativa de todos os estudantes. Apesar da iniciativa da cooperação internacional para a formação de professores, é urgente, a contextualização, regionalização e ambientação das formações, pensando nas reais necessidades dos docentes de acordo com cada segmento no Brasil.

Pensar no ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior é compreender que essa etapa vai muito além da ideia equivocada de que sua presença na universidade teria apenas a função de “socializar”. Essa concepção reducionista, historicamente construída, desconsidera o direito à formação profissional e à participação plena, ambos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e reafirmados pelas discussões de Pieczkowski e Naujorks (2012). Assim, reconhecer o estudante com deficiência como sujeito de direitos e potencialidades implica superar visões assistencialistas e valorizar sua trajetória acadêmica como caminho legítimo para o desenvolvimento humano e profissional. Cabe explicar que, a docência universitária apresenta lacunas, especialmente em professores que tem a formação em bacharelado, no que diz respeito à formação pedagógica para o ensino (Pacheco e Costa, 2006).

Andrade, Pacheco e Farias (2006) reforçam a relevância da formação continuada dos professores como eixo central para a permanência de estudantes com deficiência na graduação. Ao enfatizarem a necessidade de adaptação do acesso aos conteúdos curriculares, os autores expandem o conceito de inclusão, que deixa de se restringir à dimensão física e alcança o âmbito didático-metodológico e institucional. Nesse sentido, a preparação e capacitação de professores e demais colaboradores emerge como condição indispensável para que as necessidades educacionais específicas sejam compreendidas e atendidas de forma articulada, não apenas no espaço da sala de aula, mas também nos demais setores e serviços universitários, uma vez que, o estudante com deficiência perpassa por diversos setores dentro de uma universidade, não se limitando à interlocução exclusiva com o professor. A capacitação pauta-se pela perspectiva de abranger diferentes instâncias e atores da comunidade acadêmica, com o intuito de promover uma rede de apoio integrada e multidimensional. Essa abordagem formativa dialoga com o entendimento de que a

inclusão no ensino superior exige ações integradas, capazes de sustentar trajetórias acadêmicas marcadas pela participação efetiva e pela aprendizagem.

O perfil dos profissionais que integram o ensino superior fundamenta-se na formação acadêmica de nível graduação, seja por meio do bacharelado ou da licenciatura. Tal formação básica é balizada pela natureza dos componentes curriculares ministrados, estabelecendo o ponto de partida para o exercício da docência universitária. Geralmente, os cursos da área de licenciatura incluem disciplinas curriculares básicas sobre prática docente e ensino, ou seja, oferecem instrumentalização teórica e prática para atuação da prática educativa. Entende-se que, esse arcabouço prático e teórico inicial apresenta possibilidades e uma formação básica para os docentes atuarem com os desafios da acessibilidade atitudinal e pedagógica com a pessoa com deficiência no ensino superior. Desta maneira, podemos inferir que enquanto a licenciatura forma professores, nos cursos de bacharelado são formados profissionais generalistas para atuarem no mundo do trabalho, que por sua vez, atuarão como professores na formação de outros bachareis.

Contemporaneamente, a equipe de professores vinculados aos cursos da área da saúde é composta majoritariamente por bacharéis com reconhecida atuação profissional na sociedade, que se propõem a compartilhar seus conhecimentos técnicos e experiências com os alunos. No entanto, observa-se que, apesar da abrangência dessa formação, o percurso no bacharelado apresenta lacunas pedagógicas que impactam diretamente a qualidade do processo de ensino. Nesse contexto, falar em acessibilidade no âmbito educacional implica reconhecer o direito de todos os alunos às condições necessárias de participação e aprendizagem, princípio que se torna especialmente relevante para os estudantes com deficiência, historicamente marcados por maiores barreiras de acesso e permanência no ensino superior (Behrens, 2011).

Behrens (2011) sustenta uma crítica à compreensão instrumental e pontual da formação pedagógica no ensino superior, frequentemente reduzida a palestras, cursos isolados ofertados no início do ano letivo, principalmente na Jornada Pedagógica¹³. Embora tais iniciativas possam contribuir em determinados contextos,

¹³ A jornada pedagógica configura-se como um momento formativo institucional, que geralmente ocorrem duas vezes ao ano em início de ano letivo e/ou semestre, destinado ao planejamento das ações educativas, à reflexão sobre as práticas pedagógicas e à atualização teórico-metodológica dos

observa-se que, quando organizadas de forma desarticulada das demandas concretas da sala de aula, tendem a ser percebidas pelos docentes como ações protocolares, com baixa incidência sobre a prática pedagógica. Além disso, quando há a ausência de diálogo entre os conteúdos abordados e as reais necessidades do cotidiano universitário compromete a credibilidade dessas formações. Tais dificuldades sobre a formação docente no ensino superior, podem indicar possíveis descompassos entre as ênfases institucionais dos programas de formação e as demandas práticas do cotidiano docente, uma vez que esses programas muitas vezes priorizam a formação de pesquisadores em detrimento de uma preparação pedagógica mais abrangente e contextualizada, como apontam Pimenta e Anastasiou (2014). Esse cenário aponta para a necessidade de repensar a formação continuada como um processo permanente e contextualizado, que apresente maior convergência com as práticas pedagógicas docentes e com as competências relacionadas ao reconhecimento da diversidade estudantil, à adaptação de conteúdos, métodos e avaliações para diferentes perfis de aprendizagem e à implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a participação plena de estudantes com necessidades específicas diversas.

A formação docente não pode ser compreendida como uma ação pontual, restrita a momentos isolados do calendário acadêmico, mas como um processo contínuo que se desenvolve ao longo da trajetória profissional. Quando reduzida a eventos esporádicos, tende a contemplar parcialmente seu potencial formativo e transformador. Nesse sentido, a formação continuada deve ser assumida como responsabilidade das instituições de ensino superior, que precisam criar políticas, tempos e espaços formativos permanentes, articulados às demandas reais da docência universitária e aos desafios contemporâneos da educação, entre eles a inclusão e a diversidade (Nóvoa, 1992).

Paralelamente, a efetividade da formação continuada exige o engajamento ativo do próprio professor como sujeito do seu desenvolvimento profissional. Conforme argumenta Nóvoa (1992), a formação acontece no interior da profissão, por meio da reflexão sobre a prática, da troca entre pares e da construção coletiva de saberes docentes. Nesse sentido, o papel docente transcende a execução de

docentes. Nesses encontros, regularmente, são convidados e/ou contratados palestrantes externos que abordam temáticas avaliadas pelo grupo gestor como relevantes para formação dos professores e demais colaboradores.

diretrizes, pois exige uma reflexão crítica capaz de promover a ressignificação de métodos e a expansão dos horizontes de ensino e aprendizagem. Essa dinâmica torna-se especialmente relevante no ensino superior, onde a complexidade das relações pedagógicas, já presente em diferentes níveis educacionais, se manifesta de maneira ampliada por fatores como a diversidade de perfis estudantis, a articulação entre ensino e pesquisa e as exigências contemporâneas de inclusão, exigindo, assim, processos formativos contínuos e contextualizados (Behrens, 2011).

Nesse movimento de compreender a formação continuada como um processo construído no interior da profissão e sustentado pelo engajamento crítico do docente, torna-se igualmente relevante reconhecer que a docência é atravessada por dimensões subjetivas, simbólicas e históricas que constituem o modo como os professores significam sua prática.

Dessa forma, as reflexões desenvolvidas evidenciam que a docência universitária, no contexto da educação inclusiva, demanda uma compreensão ampliada da relação ensino-aprendizagem, que ultrapasse modelos tradicionais e homogêneos de ensino. Os percursos e percalços analisados revelam a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, sustentadas por formação continuada, apoio institucional e políticas educacionais efetivas. Reconhecer o professor como sujeito em constante processo de aprendizagem e ressignificação de sua prática constitui um passo fundamental para a construção de ambientes universitários mais acessíveis, equitativos e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

5. ENTRE(LAÇOS) E RASGOS: AS COSTURAS METODOLÓGICAS

O capítulo explana sobre a pesquisa qualitativa denominada narrativa de vida e o caminho metodológico utilizado para responder ao questionamento central da pesquisadora.

O presente estudo buscou suporte metodológico no campo de investigação qualitativa e de caráter exploratório. O método qualitativo é uma abordagem que vai buscar compreender um fenômeno por meio da análise de dados não numéricos, com a proposta de explorar significados subjetivos e experiências individuais no contexto dos pesquisados. A pesquisa qualitativa nas ciências sociais se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, sob essa perspectiva, direciona a análise para os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que vai corresponder a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2016).

Explicitar o caminho metodológico seguido é essencial, pois possibilita uma análise mais confiável dos resultados obtidos e facilita a compreensão do objeto investigado (Dessen; Silva; Dessen, 2009; Duarte, 2002). De acordo com Minayo e Sanches (1993), uma análise qualitativa aprofundada busca interpretar o conteúdo das falas dentro de um contexto de referência, indo além do que é dito explicitamente para alcançar os significados implícitos presentes nas ações e nas instituições.

No presente estudo de natureza qualitativa descritiva, foi escolhido o instrumento de investigação denominado narrativas de vida. A partir da perspectiva de Jovchelovich e Bauer (2002), a proposta central desse instrumento é explorar em profundidade aspectos particulares das trajetórias de vida narradas pelos participantes, o que permite a compreensão sobre os contextos em que essas histórias se formaram e os elementos que influenciam transformações e orientam suas ações. Essa abordagem busca, portanto, reconstruir eventos sociais a partir da perspectiva daqueles que os vivenciaram.

A entrevista narrativa fundamenta-se na compreensão que toda experiência humana pode ser anunciada, através de seus próprios recursos biográficos. No momento da entrevista, o pesquisador convoca o entrevistado a contar algum acontecimento da sua vida e do histórico social. É através das

narrativas, que o sujeito é estimulado a pensar nas diversas dimensões existenciais da sua identidade, que integra as várias modalidades do pensamento humano, bem como sua forma de agir e reagir diante do fenômeno que está sendo pesquisado. A mediação da pesquisa com as narrativas de vida, evidencia a exigência metodológica de pensar as dimensões existenciais da identidade como uma abordagem multirreferencial, que integra as várias modalidades do pensamento humano, assim como as várias dimensões de nosso ser no mundo (Josso, 2008). A escolha pelas narrativas para o presente estudo mostrou-se efetivo por ter facilitado a compreensão dos elementos pelos quais os sujeitos entrevistados vivenciaram experiências específicas na prática docente com discentes universitários com deficiência. Junior (2012), afirma que o professor também assimila informações, pensa, chora, tem dor e prazer, tem história que enriquecerá e singularizará seus saberes. Por isso, é de fundamental importância perceber o professor enquanto pessoa.

Souza et al (2008) mencionam que buscar o recurso às histórias de vida como fonte para elaboração de estudos sócio-históricos dos processos educacionais, são fontes potentes para a consideração dos processos de dotação de sentidos das experiências dos sujeitos.

Pretende-se abordar a dimensão pessoal do docente considerando a presença da subjetividade como um elemento dinâmico da prática profissional. Essa compreensão alinha-se ao pensamento de Souza (2006), ao enfatizar a necessidade de o indivíduo situar-se na história coletiva e resgatar sua essência para definir suas próprias marcas e fazer sua história.

Para Clandinin e Connelly (2011), a entrevista narrativa se fundamenta na compreensão de que as pessoas vivem, contam e recontam suas experiências ao longo do tempo. Ao convidar o participante a narrar livremente, a partir de uma pergunta inicial, propicia-se um espaço no qual o relato não é direcionado pela pesquisadora, o que confere ao entrevistado a autonomia de conectar e atribuir significado aos acontecimentos que compõem sua trajetória. Nessa dinâmica, o sujeito entrevistado ao narrar sua história, descortina não apenas o que é explicitamente lembrado, mas também sentidos implícitos e aspectos que emergem espontaneamente à medida que o relato se desdobra.

A narrativa pode ser feita oralmente ou por escrito. Nesta pesquisa, optou-se pela narrativa oral. A capacidade humana de narrar expressa a forma como

cada pessoa se relaciona com o contexto cultural em que vive, fato que repercute a preservação de valores, atitudes e significados em situações específicas. As narrativas vão além da simples descrição de vivências: elas possibilitam o compartilhamento de experiências e organizam modos de agir, o que promove a contextualização no tempo e no espaço, na interação entre os sujeitos e na diversidade de eventos que compõem suas histórias (Costa e Gualda, 2010).

Como elemento que caracteriza a narrativa, ela é não diretiva, tendo como propósito captar os significados atribuídos pelo participante às suas experiências. Durante o processo de contar sua história, o entrevistado também tem a possibilidade de revisitar e ressignificar aquilo que narra. Para que seja possível alcançar maior profundidade interpretativa, a entrevistadora deve adotar uma postura de escuta atenta, considerando não apenas as palavras, mas também pausas, silêncios e variações no ritmo da fala. Quando for necessário esclarecer algum ponto, as perguntas devem ser pontuais e relacionadas diretamente ao tema investigado, realizadas preferencialmente após o término da gravação, de modo a minimizar interferências na construção espontânea do relato (Silva, 2005).

Quando a pesquisadora convida o participante a narrar, a partir de uma pergunta norteadora como por exemplo: “me conte como você...”, ela aciona um recurso que favorece a organização interna da história narrada e possibilita que aspectos relevantes para a pesquisa venham a emergir de forma espontânea. Como citado no parágrafo anterior, cabe a pesquisadora adotar uma postura de escuta sensível e atenta ao que é dito e não dito. Essa disposição é fundamental para que, em um momento posterior, seja possível compreender diferentes trajetórias, identificar padrões que se repetem e formular interpretações ou hipóteses sobre o fenômeno investigado (Bertaux, 2010). Para analisar e compreender os elementos que foram suscitados nas narrativas, utilizou-se o Método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

Em sua concepção inicial, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens. A proposta ganha efetividade no campo das narrativas, uma vez que adota o relato oral como base metodológica. O método não se limita ao conteúdo, embora tome em consideração o continente. O conteúdo para a autora refere-se a tudo aquilo que é dito ou manifestado, com

base na narrativa oral. O conteúdo representa o significado explícito de palavras, ideias ou mensagens na fala analisada, ao passo que o continente se refere à forma e à estrutura da apresentação. Por constituir o canal responsável pelo “transporte” da informação, o continente torna-se indissociável do conteúdo. Em síntese, ambos os elementos operam de maneira interdependente na análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A autora aborda que não é suficiente a definição da especificidade do método mediante o registro exclusivo da descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados. Em decorrência disso, amplia a definição para:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42)

Esta definição entendida pela autora como a que melhor descreve o método, se dá pela inserção da inferência na análise dos conteúdos. A inferência se dá por saberes deduzidos de conteúdos de natureza psicológica, sociológica, histórica, entre outros. O aspecto inferencial trata-se de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. A leitura feita pelo analista de conteúdo, não é, unicamente, a leitura da letra, mas sim de realçar de um sentido que se encontra em um segundo plano, uma vez que não corresponde a atravessar significantes para atingir significados, mas atingir através de significantes e significados, outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica e etc. (Bardin, 1977).

Na proposta de análise, Bardin (1977) define uma primeira leitura flutuante, que podem surgir intuições que convém formular hipóteses. A organização da análise é uma das etapas percorridas pela Bardin na interpretação das narrativas, seguindo o passo a passo demonstrado na tabela abaixo:

Quadro 2: Descrição das etapas para a Análise de Conteúdo segundo Bardin.

1 – Pré-análise	É a fase de organização. Consiste na escolha dos documentos a serem submetidos à análise (leitura flutuante), a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.
2- Exploração do material	Esta fase é composta por operações de codificação compreendendo três fases: a escolha das unidades, escolha das regras de contagem e escolha das categorias.
3- Tratamento dos resultados	Os resultados são tratados de maneira significativa, podendo então propor inferências e adiantar interpretações.

Fonte: Bardin, 1977. Adaptado pela autora.

Enfim, Bardin (1977) discorre que a análise qualitativa apresenta certas características particulares, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência. Leite (2017) defende que a Análise de Conteúdo se apresenta como uma metodologia pertinente à pesquisa qualitativa, especialmente por permitir que a profundidade e a complexidade da interpretação estejam condicionadas à reflexão crítica do analista, e não apenas à técnica empregada. Compete à pesquisadora a responsabilidade de apreender os significados latentes presentes nas entrelinhas do discurso, e a considerar, simultaneamente, os objetivos centrais do estudo. Nesse sentido, os resultados não emergem de maneira automática; são produzidos pela pesquisadora, em articulação com o referencial teórico que fundamenta a investigação.

5.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

5.1.2 Local do estudo

A pesquisa teve como *locus* o *campus* de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública estadual na cidade de Salvador-Bahia, que faz parte da terceira região metropolitana mais populosa do nordeste brasileiro. Essa IES é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, fundada em 1983, mantida pelo governo estadual por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), e está presente geograficamente em todas as regiões baianas, estruturada no sistema multicampi. O primeiro campus situado em Salvador, conta com os Departamentos de Educação (DEDC), de Ciências Exatas e da Terra (DCET), de Ciências Humanas (DCH) e de Ciências da Vida (DCV). O Departamento escolhido para a realização da pesquisa foi o DCV, que oferta os

cursos de bacharelado em Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Nutrição.

A escolha pela IES parte do acompanhamento de ações e núcleos da instituição que abordam a temática de pessoas com deficiência na educação superior e pela visibilidade da universidade pública frente à questão referida, visto que, em 13 de julho de 2018, esta universidade instituiu a Resolução CONSU¹⁴ n.º 1.339/2018, a qual “aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero”. A política de reserva de vagas tem uma abrangência em todos os campus da universidade supracitada. O percentual disponibilizado é de 5%, que são sobrevagas, ou seja, as vagas reservadas para PcD não reduzem o número de vagas regulares do curso, pois são adicionais.

A referida Universidade, em uma resolução mais recente, de Nº 1.700/2025, publicada no Diário Oficial no dia 08 de julho de 2025, objetiva ampliar o escopo para que a política não se restrinja apenas à reserva de vagas, mas que envolva acessibilidade, assistência, adaptação pedagógica, técnico-pedagógica e a inclusão plena da pessoa com deficiência, com previsão de monitoramento e avaliação periódica da efetividade das ações de inclusão.

Com vistas à implementação da política de Acessibilidade e Inclusão na referida IES, instituiu-se uma estrutura composta pela Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) e pelos Núcleos Departamentais de Acessibilidade e Inclusão (NAI), os quais contam com 29 unidades distribuídas pelos *campi*. Somam-se a essa organização os Núcleos Regionais de Acessibilidade e Inclusão e o Comitê de Avaliação e Acompanhamento, cujas competências convergem para a garantia do acesso e da permanência da pessoa com deficiência na instituição.

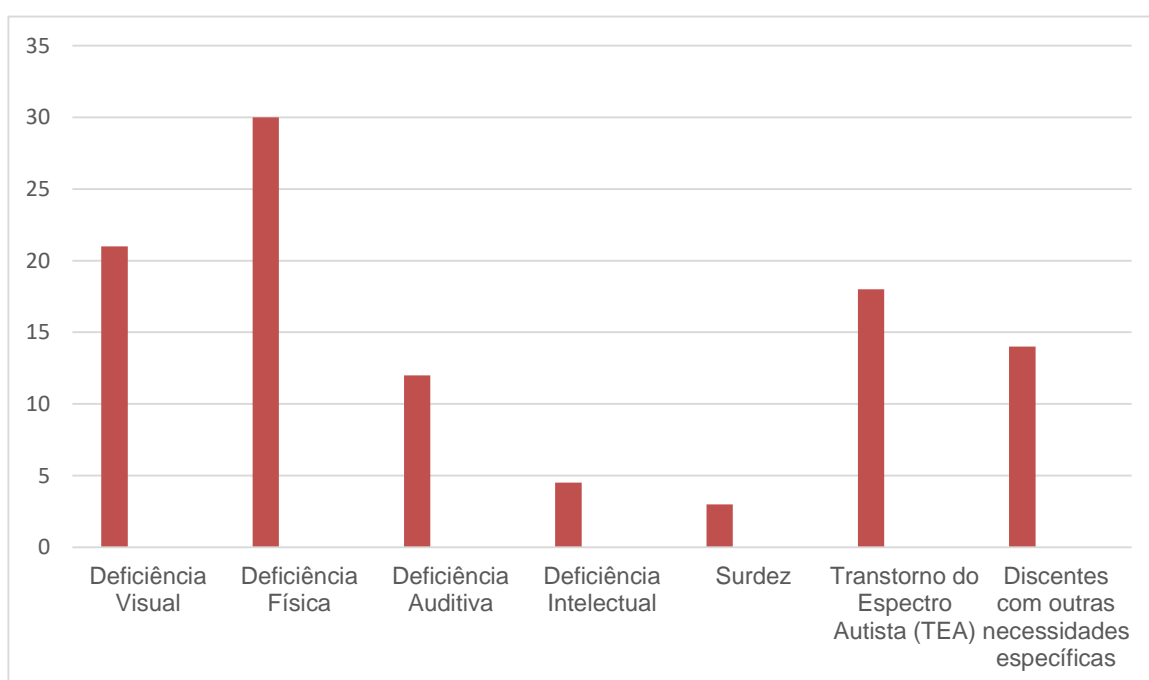
Pensado na expressividade da presença da pessoa com deficiência na universidade, de acordo com dados da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN) e Secretaria Geral de Cursos (SGC), em mapa atualizado em 14 de novembro de 2024, na IES, tem 98,72% de alunos sem deficiência, equivalente a 25.845 e 1.28% de alunos com deficiência, equivalente a 335. No campus central em Salvador, são cerca de 30% de alunos com deficiência em relação ao percentual geral da

¹⁴ A sigla CONSU significa Conselho Universitário sendo este o órgão máximo de deliberação da universidade. É responsável por formular e deliberar sobre a política universitária, definindo diretrizes gerais acadêmicas, administrativas, normativas e de gestão institucional (UNEB, 2019).

universidade, apontando ser este o campus que mais possui pessoas com deficiência matriculadas.

O levantamento da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN), divulgado em 2025 por meio do Mapa dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAIs), evidencia o número crescente de discentes com deficiência matriculados, conforme ilustrado no Gráfico 4:

Gráfico 4: ¹⁵Discentes com deficiência na IES, Campus Salvador.



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados da SAIN/NAI da instituição pesquisada (2025).

Esse cenário reforça a importância de analisar como os professores compreendem o processo ensino-aprendizagem e o papel da inclusão na trajetória acadêmica dos discentes com deficiência.

5.1.3 O universo dos participantes

A presente investigação tem como cenário uma instituição pública de ensino superior, vinculada à esfera estadual, especificamente, no Departamento

¹⁵ A instituição pesquisada, adotar a distinção entre deficiência auditiva e surdez, considerando a deficiência auditiva como qualquer perda parcial da capacidade de ouvir, enquanto a surdez se refere à perda total da audição, de forma bilateral ou unilateral, comprometendo significativamente a percepção sonora.

de Ciências da Vida (DCV) situado no campus Salvador. De acordo com dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) do DCV, composto pelos cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Nutrição, o departamento contava no ano de 2025 com um total de 1.301 (mil trezentos e um) estudantes matriculados nos cursos de graduação. Desse contingente, 43 (quarenta e três) estudantes declararam possuir algum tipo de deficiência¹⁶. No que se refere ao corpo docente, a quantidade de professores vinculados ao departamento¹⁷ era de 282 (duzentos e oitenta e dois), sendo assim distribuídos: curso de Enfermagem, com 35 (trinta e cinco); Farmácia, com 26 (vinte e seis); Fisioterapia, com 40 (quarenta); Fonoaudiologia, com 20 (vinte); Medicina, com 63 (sessenta e três); e Nutrição, com 23 (vinte e três) (UNEB, 2025; 2026).

Participaram deste estudo 09 (nove) professores universitários dos cursos de bacharelado em Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina e Nutrição que tem ou tiveram alunos com deficiência. A média de exercício docente universitário é de 14 (quatorze) anos e na IES é de 7 (sete anos). Vale ressaltar que, embora o curso de Fonoaudiologia tenha sido identificado como curso componente da pesquisa, não houve retorno dos docentes ao convite de participação encaminhado, portanto, estes não foram incluídos na pesquisa.

O contato com os participantes ocorreu via e-mail institucional e mensagens por aplicativo (*WhatsApp*). Nessa oportunidade, foram explicitados os objetivos da pesquisa, seguidos pelo convite à adesão. O processo incluiu a apresentação formal da proposta e a prospecção de docentes que atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos. Com o convite aceito, foi agendado o momento para leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, posteriormente, marcado dia e horário da entrevista.

A população que foi estudada seguiu os seguintes critérios de inclusão: ser professor universitário, de ambos os sexos, qualquer etnia, religião, residir na cidade de Salvador-Bahia e região metropolitana, estarem exercendo a docência, no mínimo, um ano na Universidade *locus* da pesquisa, nos cursos de

¹⁶ Dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Departamento de Ciências da Vida, Campus I, em Salvador, no ano de 2026.

¹⁷ Os demais professores que lecionam disciplinas das áreas básicas e de saúde coletiva não foram contabilizados neste levantamento.

Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Medicina e Nutrição, com formação em bacharelado propriamente do curso, que tenham ou tiveram, pelo menos, um estudante com deficiência em sua sala de aula. O aluno com deficiência deverá ter se autodeclarado no momento da matrícula. Foram excluídos do estudo os professores que não assinaram o termo de consentimento, e professores que estavam de licença durante o processo da pesquisa.

Com o objetivo de preservar o anonimato e garantir a confidencialidade dos participantes, conforme os princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos, os docentes participantes deste estudo foram identificados por meio de pseudônimos. Tal procedimento visa assegurar a proteção da identidade, evitando qualquer possibilidade de reconhecimento individual, especialmente considerando o número reduzido de participantes e a especificidade do contexto institucional investigado.

A escolha dos pseudônimos inspirou-se em trajetórias de professores e professoras brasileiras que tiveram contribuições relevantes na produção acadêmica e na consolidação de práticas inclusivas, especialmente no campo da educação e da inclusão da pessoa com deficiência. As trajetórias desses(as) docentes evidenciam iniciativas voltadas à inclusão, que contribuem para uma compreensão mais crítica e inclusiva. Nesse sentido, o uso desses pseudônimos conota reconhecimento da atuação docente de professores e professoras comprometidos com a inclusão nos espaços de produção do conhecimento, contribuindo para o enfrentamento do capacitismo.

A seguir, apresenta-se o quadro 3 com os dados sociodemográficos e profissionais dos(as) participantes da pesquisa. A organização dessas informações, que incluem identificação, sexo, cor autorreferida, curso de atuação, tempo de docência e formação em nível de pós-graduação, possibilita a caracterização do perfil dos sujeitos e subsidia a análise dos dados à luz do contexto formativo e profissional em que estão inseridos.

Quadro 3: Caracterização dos informantes-chave. Salvador, Bahia, 2025.

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	COR AUTORREFERIDA	CURSO	DEFICIÊNCIA AUTODECLARADA	TEMPO DE DOCÊNCIA	PÓS-GRADUAÇÃO
Maria Teresa	Feminino	49 anos	Branca	Fisioterapia	-	25 anos	Doutorado
Romeu	Masculino	43 anos	Branca	Fisioterapia	-	18 anos	Doutorado
Vera Lúcia	Feminino	45 anos	Branca	Fisioterapia	-	19 anos	Mestrado
Paulo	Masculino	43 anos	Branca	Medicina	-	25 anos	Doutorado
Cláudia	Feminino	60 anos	Branca	Nutrição	-	30 anos	Doutoranda
Rosana	Feminino	50 anos	Branca	Nutrição	Deficiência Física	28 anos	Pós-Doutorado
David	Masculino	49 anos	Branca	Farmácia	-	21 anos	Doutorado
Susana	Feminino	44 anos	Parda	Enfermagem	Retinose Pigmentar/ Baixa Visão	17 anos	Doutorado
Sandra Regina	Feminino	49 anos	Branca	Enfermagem	-	23 anos	Doutorado

Fonte: Baseado em dados das entrevistas, elaborada pela autora.

5.1.4 Técnicas empregadas e procedimentos de coleta

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos, com o Parecer número 7.426.423 de 07/03/2025 (ANEXO 1), por intermédio da orientadora da pesquisa, foi agendada uma reunião com o coordenador do curso de Fisioterapia para apresentação do projeto. Na oportunidade, foi solicitado o contato institucional dos demais coordenadores dos cursos do departamento, onde foi encaminhado por e-mail o projeto, o parecer do CEP e disponibilizado o contato para sanar dúvidas sobre a pesquisa e buscar indicações de docentes dentro do perfil desejado para participação na entrevista. Após conhecimento da pesquisa, foram agendadas reuniões presenciais e online com os coordenadores dos cursos para esclarecimentos sobre o projeto. Nestes encontros aconteceu a indicação de nomes de professores(as) que estavam alinhados aos critérios de inclusão da pesquisa. Vale mencionar, que os(as) coordenadores(a), que também exercem a função de professores, se colocaram à disposição para serem entrevistados, sendo o caso do curso de Medicina e Farmácia.

Nos cursos de Enfermagem e Nutrição, foi possível a participação da pesquisadora nas reuniões de colegiado, envolvendo todos os professores do departamento, para apresentação e convite público. Após alguns docentes se disponibilizarem e responderam aos e-mails, foi agendado o primeiro encontro. No departamento de Fonoaudiologia não houve manifestação dos docentes para participação.

Iniciamos os encontros com informações fornecidas pela pesquisadora aos participantes sobre os objetivos do estudo e como este poderia contribuir na compreensão do ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência na universidade e a participação na família. Posteriormente foram realizadas orientações sobre como se daria a entrevista, foi explicitado aos participantes a importância da sua narrativa na pesquisa, fornecidos esclarecimentos acerca da escolha destes e a qual instituição a pesquisa estava vinculada. Após essa conversa inicial foi solicitado aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

Após a assinatura do TCLE, marcou-se a entrevista que foi iniciada com o preenchimento do Formulário com Dados Sociodemográficos (APÊNDICE B)

constando de idade, sexo/gênero, estado civil, cor da pele autorreferida, cidade onde reside, etnia e religião, dados de escolaridade, formação acadêmica e profissional, função, há quanto tempo atua nessa função e há quanto tempo atua nesta instituição.

Depois do preenchimento do formulário, a entrevista narrativa foi iniciada com a seguinte pergunta norteadora: “Me conte como você percebe a sua relação de ensino-aprendizagem com estudantes com deficiência e a participação das suas famílias?”. A partir dessa pergunta disparadora os entrevistados narraram suas percepções sobre a relação com os estudantes com deficiência e a participação da família. Da conversa entre o entrevistador e o entrevistado, coletaram-se informações acerca da práxis docente, da percepção e das implicações da deficiência no cenário universitário, da relação com o estudante com deficiência e da participação da família na universidade. Quando se fez necessária uma compreensão mais aprofundada de determinado aspecto, a pesquisadora solicitou esclarecimentos adicionais após a narrativa do entrevistado, tomando o cuidado de não interrompê-lo nem influenciar sua exposição. Tanto o formulário quanto a pergunta norteadora foram elaborados pela autora do estudo e sua orientadora (APÊNDICE C).

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre março a agosto de 2025. Os depoimentos foram gravados em áudio no celular iPhone Xr 16.0 (20A362), com o número do modelo MT3L2LL/A e após a entrevista, os depoimentos foram transcritos *ipsis litteris* pela pesquisadora e identificados por nomes fictícios.

As gravações foram arquivadas pela pesquisadora em ambiente seguro de armazenamento em nuvem, com acesso restrito à pesquisadora, protegido por senha. Elas poderão ser disponibilizadas ao participante da pesquisa, se ele assim desejar e solicitar. O material será arquivado por 05 (cinco) anos em armazenamento em nuvem e após esse período será excluído. As impressões pessoais da pesquisadora sobre comportamentos e linguagem não verbal dos entrevistados foram registradas imediatamente após a entrevista em um diário de campo. A pesquisadora realizou a transcrição *ipsis litteris*, lidos, relidos, organizados e codificados e submetidos à análise de dados, sem a pretensão de generalizar os resultados. As entrevistas foram encerradas quando a pesquisadora identificou a saturação dos dados, ou seja, quando novas

narrativas não trouxeram informações relevantes e as categorias já estavam consolidadas, tornando desnecessário continuar a coleta.

5.1.5 Interpretação dos dados

Utilizou-se o Método de Análise de Conteúdo de Bardin (2017) para a interpretação dos dados. As categorias que emergiram das narrativas foram: **Fios da formação docente e os nós do capacitismo no ensino superior** que reúne fragmentos das entrevistas que evidenciam como os percursos formativos dos professores, suas compreensões sobre deficiência e suas experiências no contexto universitário se articulam às possibilidades e desafios da docência inclusiva e **Tecelagens de sensibilidade: histórias de vida e redes sociais** que aborda a intersecção entre a subjetividade docente e a prática de ensino, observando como o histórico familiar influencia a percepção da deficiência. Evidencia, ainda, a articulação entre o suporte familiar e a atuação de instâncias institucionais na promoção da acessibilidade acadêmica.

5.1.6 Plano de Análise

O processo de análise dos dados seguiu as três fases preconizadas por Bardin (2017) que são: a (1) pré-análise, a (2) exploração do material e o (3) tratamento dos resultados e interpretação. A primeira fase, de pré-análise, compreendeu a seleção e preparação do material, organizando os indicadores que nortearam a interpretação. Após a realização das entrevistas, foram realizadas as transcrições *ipsis litteris*, com revisões sistemáticas de cada entrevista para garantir a fidedignidade do conteúdo imbricado e da fala. Posteriormente, foi-se realizada a leitura flutuante das transcrições, a seleção dos documentos pertinentes à pesquisa, a formulação de hipóteses preliminares e a definição das unidades de análise.

A segunda etapa denominada de exploração de material, ocorreu por meio da codificação e classificação das falas em unidades de significado, possibilitando a análise dos dados concomitantemente às primeiras entrevistas. Nesta análise ocorre fragmentação das narrativas para identificar padrões, divergências e inter-relações para a construção das categorias de análise. Em trechos da fala em que a ideia é expressa eram apresentadas os fragmentos da fala que outrotora já tinha passado

pela pré-análise; em breve análise da principal ideia deste trecho, a pesquisadora discorria de forma objetiva sobre os pontos observados na narrativa e por último a identificação de palavras-chaves. Cabe ressaltar que essa organização visual foi imprescindível para planejamento e construção das categorias de análise, pois esse procedimento possibilitou detectar os temas mais recorrentes e as nuances presentes nas entrevistas. A partir de então, foram criadas as categorias analíticas.

A etapa conclusiva abrangeu o tratamento dos resultados, momento em que os dados se tornam informações significativas através de inferências e interpretações teóricas, articulando-se as categorias aos objetivos da pesquisa. Ocorreu assim contrastes entre as categorias e a reflexão crítica dos resultados, buscando compreender as relações e implicações dos conteúdos analisados no contexto do problema de pesquisa.

Foram valorizadas as experiências de vida relatadas pelos participantes, destacando-se conflitos, contradições e seus significados, o que possibilitou a compreensão tanto dos aspectos explícitos quanto implícitos nas narrativas. A partir dessa leitura interpretativa, foi possível conhecer e analisar as percepções dos professores sobre a relação ensino-aprendizagem dos estudantes universitários com deficiência e a participação da família, o que favoreceu a apropriação das categorias em diálogo com os objetivos do estudo. Assim, o tratamento dos resultados não apenas descreveu o conteúdo dos dados, como também contribuiu para a construção de conhecimento interpretativo que fundamenta as considerações da pesquisa, reforçando a consistência metodológica adotada e a articulação entre as categorias e os objetivos investigativos.

5.1.7 Aspectos Éticos

O projeto foi submetido à Diretoria do Departamento de Ciências da Vida da IES, que assinou o Termo de Anuência, autorizando a abordagem dos docentes de estudantes com deficiência física para a realização das entrevistas. O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação ética por meio da Plataforma Brasil, conforme os princípios e diretrizes éticos estabelecidos pela Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510, de 07 de abril de 2016, do CNS, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados diretamente obtidos com os

participantes ou informações identificáveis, garantindo a proteção dos direitos, a dignidade e a autonomia dos participantes e a avaliação ética pelo Sistema CEP/CONEP antes do início da pesquisa, sendo aprovado com o Parecer número 7.426.423 de 07/03/2025, e CAAE nº 08713619.4.0000.5628. Somente após sua aprovação foi dado início à coleta de dados.

Os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, assegurando-se o anonimato e a confidencialidade dos dados, a pesquisadora realizou a transcrição das entrevistas, substituindo os nomes reais por fictícios. Também foram comunicados de que poderiam se desligar do estudo a qualquer momento e de que tinham direito a obter informações sobre o andamento da pesquisa. Este estudo não apresentou limitações relacionadas à religião, raça, crença ou classe social, nem ofereceu riscos potenciais aos participantes.

6. TEIAS INTERPRETATIVAS

Neste capítulo apresenta-se a interpretação das narrativas que foram nomeadas de teias interpretativas. Desta, emergem duas categorias de análise denominadas de: **Fios da formação docente e os nós do capacitismo no ensino superior** e **Tecelagens de sensibilidade: histórias de vida e redes sociais**. Na interpretação dos dados, trabalhou-se com vários autores, dentre eles: Pimenta e Anastasiou (2014), Cunha (2006), Masetto (2012), Tardif (2014) , Mantoan (2015), Diniz (2007), Sluzki (1977), Abreu-Rodrigues e Seidl (2008), Pimentel e Pimental, 2017, Glat (2011), dentre outros.

Foram analisadas nove narrativas de professores universitários, que atuaram diretamente na relação entre ensino-aprendizagem com pelo menos um estudante com deficiência, a partir de uma perspectiva da pesquisa qualitativa (Quadro 03). A faixa etária destes situou-se entre 43 a 60 anos, com tempo médio de docência de 23 anos. Foram três pessoas do sexo masculino e seis pessoas do sexo feminino. Duas professoras se autodeclararam como pessoas com deficiência.

Embora individuais, cada uma com um discurso próprio e peculiar àquela pessoa, observou-se nas narrativas pontos em comum. Nestas, estiveram presentes, a complexidade e a diversidade das experiências docentes no ensino superior, evidenciando valores como pertencimento, participação, protagonismo, respeito à diversidade, criatividade e tolerância. A análise das entrevistas permitiu ressaltar dois principais núcleos de sentido que atravessam essas vivências: os fios da formação docente e os nós do capacitismo no ensino superior, que reúnem aspectos relacionados aos percursos formativos e às compreensões sobre a deficiência no contexto do ensino superior; e as tecelagens de sensibilidade: histórias de vida e redes sociais na docência, que expressam como trajetórias pessoais e relações sociais podem influenciar a constituição da prática docente inclusiva.

6. 1 FIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS NÓS DO CAPACITISMO NO ENSINO SUPERIOR

*Nesse corredor
Portas ao redor
Querem escolher
Olha só, uma porta só [...]
Não importa qual
Não é tudo igual
Mas todas dão em algum lugar
E não tem que ser uma única[...]
Não importa qual*

*Não é tudo igual
Mas todas dão em algum lugar
E não tem que ser uma única.*

(MONTE, Marisa. Portas. 2021)

A formação docente para a atuação no ensino superior constitui um campo de debates relevantes, especialmente diante do cenário contemporâneo de democratização do acesso e de execução de práticas metodológicas comprometidas com a inclusão. Embora a docência universitária seja frequentemente associada ao domínio do conhecimento específico de determinada área, autores como Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que atuar no ensino superior demanda também uma formação pedagógica consistente, capaz de sustentar processos de ensino-aprendizagem que considerem a diversidade dos estudantes.

A LDB, em seu artigo 66, estabelece que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, 1996). No entanto, como apontam Pimenta e Anastasiou (2014), os programas de pós-graduação *stricto sensu* foram historicamente estruturados com ênfase na formação de pesquisadores e na produção de conhecimento científico, o que, segundo as autoras, em muitos casos se traduz em uma preparação menos direcionada às competências e saberes específicos da docência no contexto universitário. Embora a LDB determine a pós-graduação como *locus* de preparação para o magistério superior, a formação, quando centrada prioritariamente na pesquisa, nem sempre contempla a constituição de saberes pedagógicos necessários à docência no ensino superior. Assim, confirma-se a crítica de Pimenta e Anastasiou (2014) ao evidenciar que a preparação legalmente prevista não tem se traduzido, na prática, em formação didático-metodológica para a promoção de uma relação ensino-aprendizagem inclusiva, problemática essa destacada nos relatos abaixo:

[...] E aí você se torna professor, e fisioterapia tem uma questão que a graduação não te prepara para ser professor, te prepara para ser fisioterapeuta. E aí você se torna fisioterapeuta e a docência, ela vai surgindo. E muito de forma autointuitiva, assim, você vai captando as coisas. (ROMEU).

Assim, a gente é muito técnico, né, então a gente já não tem uma formação, diretamente voltada pra ensino, né. Ainda mais pra um ensino, pra alunos com algum tipo de necessidade. Pra gente acaba

ficando um pouco confuso, né, um pouco obscuro, né, sem saber como é que a gente vai agir (DAVID).

Porque eles (estudantes) sofrem aqui. A gente, enquanto professor, não sabe lidar. Eu, realmente, tenho dificuldade. Eu não fui preparada para isso. Então, eu vou ali, quebrando a cabeça, que não é uma palestra e um treinamento [...](ROSANA)

A gente não aprende a ser professor. Isso é um aspecto importante, é... porque a gente geralmente vem do bacharelado. Então até a minha docência... a gente vai aprendendo a ser. Em relação à pessoa com deficiência, é mais difícil ainda, porque a gente não tem uma formação para ser professora (SUSANA).

A docência no ensino superior ultrapassa a lógica da transmissão de conteúdos e se configura como uma prática complexa, atravessada por dimensões didáticas, éticas e relacionais. Cunha (2010) já alertava que a docência universitária é uma atividade complexa que exige saberes múltiplos: disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos. No entanto, como revelam as narrativas a seguir, a mobilização desses saberes não depende exclusivamente da disposição individual do professor, mas de políticas institucionais que ofereçam condições técnicas, formativas, financeiras e estruturais para que a inclusão se efetive. No nosso estudo isso foi observado nas narrativas abaixo:

A outra questão é... o nosso, o nosso despreparo... É. Eu acho que uma falta de uma política, de fato, institucional, de inclusão dessas pessoas. Mas, uma política de fato que você dê... É, condições técnicas, financeiras e humanas e estruturais de acolher essas pessoas, porque senão a gente vai ficar o tempo todo fazendo de conta. Faz de conta que eu ensino, faz de conta que você aprende, faz de conta que a gente inclui (SANDRA REGINA)

Eu me sinto meio, meio desafiada, mas eu acho que se tiver que fazer, eu acho que não existe nada difícil. Mas, preciso de um preparo. Na minha vida, eu sempre enfrentei tudo que tivesse que enfrentar. Mas, teria que ter algum preparo, alguma dica, de que alguém já vivenciou, algum curso. Ficaria mais fácil (CLÁUDIA).

Nessa mesma direção, Masetto (2012) argumenta que a competência acadêmica é uma dimensão constitutiva da profissionalidade docente no ensino superior, envolvendo não apenas o domínio de técnicas de ensino, mas a capacidade de compreender os processos de aprendizagem, de dialogar com a diversidade dos estudantes e de construir práticas educativas que favoreçam a construção do conhecimento. A partir desta lacuna formativa e de um cenário da presença da pessoa

com deficiência na universidade, surge a necessidade de se repensar na formação acadêmica no curso superior, tal como descrito no relato abaixo:

Então, é um aprendizado muito recente, eu acredito nos cursos da saúde, de receber essas pessoas, né. E quando eu discuto isso enquanto professora, estou tendo agora a oportunidade de criar, na... no curso de Enfermagem, uma disciplina que é... que chama "Tópicos", que é uma disciplina optativa, mas é uma disciplina que "Estudos na perspectiva da pessoa com deficiência [...]". Então, a gente... eu criei essa disciplina pensando em discutir isso na universidade, né. (SUSANA)

A iniciativa relevante da docente em questão visou inserir um componente curricular específico para corroborar com a formação dos discentes frente à temática da PcD, contudo, vale ressaltar que tal formação exige, além da prática em sala de aula, a mobilização de fatores estruturais, políticos e metodológicos que transcendem a grade curricular. Tardif (2014), em sua obra referencial argumenta que os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes da formação profissional não são adquiridos exclusivamente nos espaços formais de formação, mas são construídos ao longo de trajetórias de vida, de experiências escolares anteriores, de socializações profissionais e de interações cotidianas com estudantes, colegas e instituições. O autor destaca que:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e, ao mesmo tempo, os saberes dele próprio, como sujeito (Tardif, 2014, p. 16).

No relato abaixo, observa-se o deslocamento do lugar de 'saber absoluto' para o de 'aprendizagem colaborativa', onde o letramento docente se constrói também na interação direta com o estudante:

[...] E chega e fala, a universidade não preparou a gente. Aí eu falo a mesma coisa. Eu falava isso. Mas e isso, e isso, e isso. Só que assim, eu entendi e abracei o que a universidade fez. E eu também preciso correr atrás. Não é só a universidade. O que está me dando letramento, não. Eu corro atrás, eu estudo, eu leio, eu peço meus alunos para me ajudarem (ROSANA).

A referência à "diversidade dos estudantes" que Masetto (2012) menciona em sua escrita é particularmente relevante no contexto desta pesquisa. Quando se fala

em diversidade no ensino superior, é preciso reconhecer que essa categoria abrange não apenas diferenças de classe, raça, gênero e origem geográfica, mas também, e de modo frequentemente invisibilizado, as diferenças corporais, sensoriais, intelectuais e psicossociais que caracterizam os estudantes com deficiência. A questão que se impõe é: em que medida a formação docente para o ensino superior tem preparado os professores para reconhecer, acolher e trabalhar pedagogicamente com essa diversidade?

Ao tratar da educação inclusiva no ensino superior, torna-se necessário reconhecer que a presença de estudantes com deficiência nesse nível de ensino evidencia desafios históricos relacionados às barreiras acadêmicas, atitudinais e institucionais ainda presentes na universidade. A inclusão, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como acesso físico ou matrícula, mas como participação efetiva e condições concretas de aprendizagem. Conforme afirma Mantoan (2015), uma perspectiva inclusiva exige repensar a organização do ensino e as concepções que sustentam práticas excludentes, deslocando o foco da deficiência como limitação individual para as barreiras produzidas socialmente no ambiente educacional, conforme afirmam as narrativas abaixo:

As pessoas acham que inclusão é colocar para dentro da universidade. Não é só isso. Incluir, já foi ótimo. Incluir, não, abrir cotas, porque isso não é inclusão. Abrir cotas já é excelente. Mas eu preciso de mais. Eu preciso adaptar o ambiente para ele. Aí eu costumo usar uma frase: “Chamar inclusão não é chamar a pessoa com deficiência para a festa. É chamá-la para dançar.” (ROSANA)

Nós temos que incluir esse discente no processo. Ele tem que ter os mesmos direitos, né, que qualquer outro. Então, os direitos, eles são iguais. Então, é papel da universidade. A gente está, né, na verdade, não gosto da palavra facilitar, mas está promovendo esse processo, né? Esse processo de inclusão. Está promovendo isso. Não é facilitar, né? Porque muitas vezes... Mas não é essa palavra. É justamente você estar promovendo as condições, né, para que esse processo aconteça de forma igualitária. (VERA LÚCIA)

O núcleo de sentido¹⁸ identificado nesta categoria evidencia como aspectos

¹⁸ Na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, o núcleo de sentido refere-se ao conjunto de significações que se destacam no material analisado e que permitem organizar os dados em categorias temáticas. Trata-se de uma unidade interpretativa construída a partir da recorrência de temas, ideias ou elementos relevantes presentes nas comunicações, possibilitando inferências sobre o conteúdo e seus significados no contexto da pesquisa (Bardin, 1977).

relacionados à formação e às atitudes do corpo docente e discente podem se configurar como barreiras no contexto universitário, influenciando a experiência acadêmica de estudantes com deficiência. Conforme orienta Bardin (1977), tais elementos emergem no processo de categorização como unidades significativas que permitem compreender como a inclusão é atravessada por concepções e práticas construídas socialmente no espaço educacional.

Essa discussão converge com Mantoan (2015), ao destacar que uma perspectiva inclusiva exige deslocar o foco da deficiência como limitação individual para as barreiras produzidas nas relações e nas estruturas institucionais. Nesse sentido, os excertos a seguir ilustram como a receptividade e o conhecimento sobre a deficiência, podem corroborar ou não na permanência e no percurso formativo desses estudantes.

A dificuldade, eu acho que também cai um pouco em cima dessa falta de conhecimento do corpo docente e discente, né? Que muitas vezes não é tão receptivo. A gente tem uma receptividade grande, mas não é de todo mundo, né? A gente sabe que isso não é geral. E isso, de certa forma, pode acabar desestimulando esses estudantes a continuarem e a concluírem, né? Acho que são as principais questões (DAVID).

[..] Ou então nas aulas, nas atividades em grupo, é uma queixa... “Ah, ninguém me chama, meus colegas não me chamam pra fazer, participar das atividades. Eu tenho muita dificuldade de comunicação dentro da universidade (SUSANA).

Ela obteve êxito, agradeço muito a aluna que estava com ela, né, ela não era monitora apoiadora, mas era alguém assim de uma boa escuta e que fazia os trabalhos em grupo com ela e tava sempre presente com ela, então ela ia me dando os feedbacks, entendeu? (MARIA TERESA)

Por uma outra perspectiva, o fragmento apresentado abaixo permite problematizar a natureza do suporte oferecido pelos colegas, evidenciando que, embora frequentemente mobilizadas como gestos de acolhimento, podem assumir sentidos distintos no contexto universitário. Ao questionar se esse apoio contribuía efetivamente para a aprendizagem ou apenas para a aprovação formal nas disciplinas, o docente aponta para uma dimensão relevante da inclusão: a diferença entre participação acadêmica plena e estratégias informais de compensação diante da ausência de condições institucionais adequadas.

Eu descobri também que os colegas ajudavam ela, é... abraçava ela de forma que ela não estava construindo a personalidade profissional clássica assim dela. Ela tava seguindo o percurso dela, mas com suporte. E eu não tenho certeza se esse suporte dos colegas que faziam com ela, se estava ajudando ela a aprender, ou se estava ajudando ela a apenas passar por matérias, ser aprovada em matéria. Isso aí eu... Quando eu observei isso, porque isso aconteceu com a estudante do quarto semestre. Ou seja, ela estava com esse problema auditivo real, durante três semestres, e ninguém percebeu, ou perceberam e não quiseram evoluir, avançaram, o que acharam dela (ROMEU).

Se, por um lado, tais estratégias evidenciam redes de apoio, por outro revelam limites estruturais da formação quando a temática da deficiência não integra de modo sistemático o currículo. É nesse deslocamento que retomamos a proposta apresentada pela professora Susana que incide diretamente na mitigação do pensamento de incapacidade que pode existir entre os próprios discentes, ao propor uma abordagem que reposiciona a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e de saber. Trata-se da disciplina de Tópicos Especiais, cujo foco está nos estudos na perspectiva da pessoa com deficiência, conforme relato abaixo:

Então, [...] eu criei essa disciplina pensando em discutir isso na universidade, né. E aí.. a gente tem duas grandes ações assim que eu penso na disciplina: discute Estatuto, discute o que é a pessoa com deficiência. O que eu vejo lá é que os alunos têm muito essa visão ainda... é... rígida, assim... uma visão bem... eu acho que vai ser uma quebra de paradigmas para eles. Porque tem aquela visão da pessoa com deficiência que não alcança as coisas, que é uma pessoa que... então eu acho que... mudar isso dentro da sala de aula pro atendimento, né, então, o foco é formar pessoas, né (risos) — formar enfermeiros (SUSANA).

Conforme afirma Mantoan (2015), uma perspectiva inclusiva exige repensar a organização do ensino e as concepções que sustentam práticas excludentes, deslocando o foco da deficiência como limitação individual para as barreiras produzidas socialmente no ambiente educacional. É justamente nesse entrelaçamento entre práticas pedagógicas e estruturas sociais que se evidenciam os “nós” que atravessam a docência universitária, os quais podem ser melhor compreendidos a partir das contribuições do modelo social da deficiência. Essa mudança de olhar encontra respaldo teórico no modelo social da deficiência, que oferece bases importantes para compreender como tais barreiras se constituem e

impactam diretamente a experiência acadêmica de estudantes com deficiência.

Diniz (2007), ao discutir o modelo social da deficiência, oferece uma contribuição teórica essencial para compreender porque a formação docente é tão central nesse debate. Para a autora, a deficiência não é um atributo individual dos sujeitos, mas o resultado da interação entre corpos com impedimentos e barreiras socialmente construídas. Quando transposta para o contexto do ensino superior, essa perspectiva implica reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência não decorrem de suas "limitações" individuais, mas das barreiras que a instituição e os docentes, muitas vezes involuntariamente, podem impor por meio de práticas pedagógicas padronizadas uma concepção de estudante "normal" e "capaz".

Em 1977, o psiquiatra norte-americano George L. Engel apresenta e fundamenta o modelo biopsicossocial a partir de uma perspectiva sistêmica, segundo a qual o indivíduo integra múltiplos níveis organizacionais. Para o autor, os fenômenos de saúde e doença resultam da interação dinâmica entre esses níveis, não podendo ser reduzidos a causalidades lineares. Assim, o modelo biopsicossocial propõe uma estrutura explicativa que articula processos biológicos, experiências subjetivas e condições socioculturais. Dessa forma, o modelo discutido amplia o olhar sobre o sujeito, situando-o em sistemas interdependentes que ultrapassam a dimensão orgânica (Engel, 1977). Tanto o modelo social defendido por Diniz (2007) quanto o modelo biopsicossocial apresentado por Engel (1977), mais utilizado contemporaneamente, descentralizam o olhar da deficiência e da incapacidade do sujeito.

Ampliando a discussão, Campbell (2009) vai abordar o *ableism*¹⁹, traduzida para o português como capacitismo, conceituado como uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um ideal de corpo e mente "normal", entendido como plenamente humano, competente, autônomo e produtivo. Nesse contexto, a deficiência passa a ser construída socialmente como um desvio, falta ou inferioridade. Mello (2016), autora brasileira, disserta o capacitismo como um sistema de opressão que hierarquiza os sujeitos a partir de uma norma corporal e cognitiva tomada como padrão. Segundo a autora, o capacitismo produz desigualdades que se inscrevem nas

¹⁹ O termo *ableism* tem origem na língua inglesa, derivando de *able* (capaz, apto) acrescido do sufixo *-ism*, que indica sistema de crenças ou ideologia. Literalmente, refere-se a uma ideologia que privilegia a capacidade como norma e valor humano central. No campo dos *Disability Studies*, o conceito foi sistematizado para designar o conjunto de práticas e discursos que produzem a "capacidade" como padrão de humanidade, em oposição à deficiência, entendida como desvio ou falta (Campbell, 2009).

estruturas sociais, nas políticas públicas, nas relações interpessoais e, de modo particularmente insidioso, nas práticas educativas. No contexto do ensino superior, o capacitismo se manifesta quando o professor, por exemplo, questiona a capacidade de um estudante com deficiência de ingressar e acompanhar o curso; quando recusa ou resiste a realizar adaptações razoáveis; quando trata a presença desse estudante como um "favor" e não como um direito; ou quando, simplesmente, não sabe o que fazer e, diante do não saber, opta pela inação.

No estudo, durante o acompanhamento do estágio, o professor Paulo apresenta uma situação que ilustra as complexidades envolvidas na formação de estudantes com deficiência na área da saúde. Em diálogo com as discussões de Campbell (2009) e Mello (2016), sua fala evidencia como as exigências práticas do campo profissional podem interagir com concepções normativas de capacidade, impactando as possibilidades de inclusão no ensino superior. O professor Paulo relata:

Algumas deficiências a gente tem uma certa dificuldade pelo fato de que na área de saúde, no caso de atendimento ao paciente, é diferente de você ensinar na aula. Então na prática você vai atender aquele paciente e tem outros pacientes para serem atendidos. Então você tem que ser mais lento, porém isso lá fora tem outros atendimentos para serem atendidos [...]

Ele fica com deficiência daquela matéria? Isso vai repercutir na visão geral do paciente. Então... Acontece às vezes isso. O aluno, ele não pode cumprir aquela matéria. Pela sua deficiência. Sim, mas... Eu também não posso aprovar o aluno, porque ele tem dificuldade naquela matéria, porque também, lá na frente, ele vai lidar com vidas (PAULO).

Este relato expressa a supressão da pessoa e enaltece a deficiência, evidenciando que existem algumas deficiências que são “aceitáveis” e “possíveis” dentro do contexto universitário e no campo de saúde. De acordo com Böck et al., (2020) o capacitismo se traduz na compreensão de considerar as pessoas com deficiência como menos capazes. Essa compreensão rejeita a diversidade do ser humano e está tão enraizada na sociedade que aparece como algo socialmente aceito e reproduzido. O capacitismo, enquanto estrutura social e cultural, sustenta-se na valorização de um ideal de sujeito plenamente autônomo e independente, tomando a independência como norma e parâmetro de legitimidade no espaço social e acadêmico. Conforme discutem Gesser et al. (2024), essa lógica reitera o mito do sujeito independente, desconsiderando que a dependência e, sobretudo, a

interdependência constituem dimensões inerentes à vida humana. Nesse sentido, a deficiência passa a ser lida como sinônimo de incapacidade, e não como expressão da diversidade dos corpos e modos de existir.

No contexto do ensino superior, tal compreensão produz efeitos diretos sobre a participação de estudantes com deficiência, uma vez que a necessidade de apoios, adaptações ou acessibilidade pode ser interpretada como sinal de inadequação ou fragilidade, e não como direito. Assim, práticas capacitistas podem deslegitimar a produção de relações baseadas na interdependência, fazendo com que sujeitos com deficiência sejam percebidos como “incapazes” ou como aqueles que “demandam demais” ao reivindicarem condições de acesso e permanência. Dessa forma, o que deveria ser compreendido como responsabilidade institucional e compromisso com a equidade transforma-se, muitas vezes, em questionamento da legitimidade do estudante no espaço acadêmico.

É... Então, tem pedreiro, né? Você tem certas limitações. Se você tem limitação física pra você ser pedreiro, vai ser um pouco mais difícil, entendeu? E também a mesma coisa é médico. Você tá numa área, numa emergência, e com a deficiência que você tem, como é que você vai? Então, assim, cada um tem uma autoconsciência disso (PAULO).

O estudante em formação aparece na fala como paciente, por necessitar, de acordo com o docente, de cuidado do professor-supervisor. Aponta também para a preocupação com exigências institucionais de produtividade e fluxo contínuo de atendimento.

Nesse aspecto existe uma certa dificuldade, não pessoal, dificuldade técnica de você poder dar atenção ao paciente e dar atenção ao deficiente. Então são duas pessoas que precisam de atenção, muitas vezes, entendeu? Porque o deficiente... o paciente às vezes ele não pode dar atenção devida como estudante mesmo, entendeu? Porque às vezes, por exemplo, o estudante vai fazer história, vai examinar o paciente. Naquele momento um estudante com deficiência não pode fazer isso com o paciente. Então eu tenho que fazer junto, e para fazer junto eu tenho que ter um número menor de pacientes, tem que ter um número menor de alunos (PAULO).

Essa perspectiva evidencia como, no cotidiano universitário, estudantes com deficiência podem ser interpretados a partir de uma lógica assistencial, que os aproxima de uma condição de “paciente”. Para aprofundar a compreensão das barreiras vivenciadas por estudantes com deficiência no ensino superior, torna-se pertinente introduzir o conceito de violência institucional, que permite ampliar a análise

para além das atitudes individuais. A violência institucional refere-se a práticas, omissões e modos de funcionamento das instituições que, mesmo sem intenção explícita, produzem sofrimento, exclusão e violação de direitos, manifestando-se por meio de negligências, burocracias, atendimentos inadequados e naturalização de desigualdades no interior dos serviços e organizações (Minayo, 2006). No contexto universitário, essa noção possibilita compreender como determinadas barreiras à acessibilidade e à participação acadêmica podem ser produzidas e mantidas pelas próprias estruturas institucionais.

Nesse sentido, a articulação entre capacitismo e violência institucional revela que a exclusão de pessoas com deficiência não se limita a preconceitos individuais, mas se sustenta em lógicas normativas que atravessam o cotidiano universitário. O capacitismo, ao hierarquizar corpos e modos de aprender a partir de padrões considerados “normais” e “capazes”, contribui para que direitos sejam frequentemente tratados como concessões e para que a presença do estudante com deficiência seja marcada por exigências constantes de adaptação e justificativa. Assim, a violência institucional pode ser compreendida como uma expressão concreta do capacitismo estrutural, uma vez que transforma barreiras acadêmicas e atitudinais em experiências recorrentes de deslegitimação e desgaste no percurso acadêmico.

É.. Quanto à admissão, assim, tem que ter pessoas preparadas para a admissão desses alunos, né? Então... Tem que ter psicólogos, psicopedagogos, médicos... Nas áreas. Pra ter... Cada um ter uma visão à parte da sua área antes da pessoa entrar, entendeu? [...] Porque o desejo... Todo mundo tem desejos. Eu tenho desejos. Gostaria de fazer tal coisa. Não... Não posso. É... Agora... É... Uma vez lá dentro, é justamente essas dificuldades que existem dentro da profissão pode realmente... Eu não posso. Eu não posso. Quebrar... Quebra de pré-requisito. Então, o aluno não pode deixar de cumprir uma matéria prática pra ir pra outra matéria (PAULO)

Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas, especialmente as cotas, aparecem como um importante mecanismo de ampliação do acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior. No entanto, as narrativas também sugerem que, em alguns momentos, essas políticas podem ser atravessadas por compreensões capacitistas, quando o ingresso do estudante é lido como concessão ou como elemento de exceção, e não como direito assegurado. Assim, as cotas se configuram simultaneamente como porta de entrada e como espaço de disputas simbólicas sobre pertencimento, legitimidade e participação na universidade.

O facilitador tem a questão das cotas, né?! Porque hoje a gente tem a possibilidade do estudante entrar diretamente por essas cotas, né?! Eu acho que existe uma percepção maior do corpo docente e discente também, né? Que são pessoas que têm direitos, né? Que têm capacidade também de estar dentro de uma instituição e ter um andamento. Então, existe um acolhimento maior, eu acredito que aconteça, né?[...] Então, acho que a situação hoje em dia tem melhorado por facilitar o acesso, né? (DAVID)

A gente não via tanto, né? Não tinha essa possibilidade de chegada dessas pessoas (com deficiência). E que agora tem se mudado, né? Com as cotas, com a possibilidade de chegar na universidade [...] Eu vejo muito que chega (discentes com deficiência)... a gente tem as cotas, os alunos tão entrando, mas o que é que eles precisam pra tá aqui pra permanecer aqui e terminar? (SUSANA)

Nem todo professor está interessado nisso, está preocupado com isso. De entender as necessidades desse aluno, seja ele deficiente, seja ele preto, seja ele transexual. Não existe isso. Então, são poucos os professores que realmente param para dizer assim: "Poxa.. inclusive, a universidade colocou para dentro. Aí eu ouço assim: "Problema dela. Ela agora vai se virar!" E, no início, eu ficava assim...: "Meu Deus, mas essas cotas, realmente, a gente não está preparado [...] Aí, numa reunião, por isso que é importante ir para a reunião, ouvir, eu vou, eu ouço e tomo na cara. Porque aquela minha ideia preconcebida chegou lá diante de pessoas que me dizem assim [...] sou uma pessoa preconceituosa em tratamento (ROSANA)

As cotas têm ampliado o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior, mas também mobilizam diferentes expectativas e representações no contexto universitário. Nesse sentido, os relatos docentes evidenciam distintas compreensões sobre a deficiência e suas implicações no percurso acadêmico. Os fragmentos a seguir ilustram essas percepções, especialmente quanto às potencialidades dos estudantes e às concepções ainda presentes no imaginário acadêmico.

Então eles (os outros docentes) acham assim: "Olhe, como que ela vai ser uma enfermeira e ela não... não enxerga?" Como eu tenho uma aluna com baixa visão: "Ela vai dar injeção como?" Falei: "Mas ela... mas eu sou... Você é enfermeira e você não sabe dar injeção, risos. Eu sou enfermeira com baixa visão, por exemplo. Trabalhei dez anos no SAMU²⁰, dez anos na UTI. Se me der um acesso, uma punção, eu vou fazer isso com muita facilidade, porque eu tenho muita experiência nisso, mesmo sendo enfermeira com baixa visão." É... e eu acho...

²⁰ Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

é... que a docência precisa entender isso, sabe? Assim, que cada pessoa com deficiência... existe um CID. Sair daquele modelo biomédico mesmo (SUSANA).

[...] E isso, de certa forma, eu acho que pode trazer um complicador para as atividades desse estudante, caso ele não tenha essa diversidade, né? De, digamos assim, de capacidade de atuar nessas diferentes áreas, né? A gente sabe que tem muita gente que tem um perfil mais para humanas, né? Um perfil mais para as exatas, né? Esses que a gente recebeu, a gente está vendo que o perfil de exatas dele não é muito bom. Então, acho que isso pode ser um dificultador bem completo. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem áreas de atuação bem diversificadas, né? Então, é um estudante que, mesmo que ele não se dê bem em uma determinada área, ele pode partir para outra, né? Porque a gente tem profissionais que atuam somente na área assistencial, né? (DAVID)

No primeiro fragmento, Susana problematiza diretamente o capacitismo presente no imaginário profissional, ao relatar questionamentos sobre a possibilidade de uma estudante com baixa visão exercer a enfermagem. Ao mobilizar sua própria trajetória como enfermeira com deficiência visual, a docente desloca a deficiência de uma leitura centrada na incapacidade e emerge a necessidade de superar o modelo biomédico, que tende a reduzir o sujeito ao diagnóstico. Tal posicionamento converge com a perspectiva do modelo social da deficiência, segundo a qual a deficiência não se constitui como atributo individual, mas como resultado das barreiras socialmente produzidas nas relações e estruturas institucionais (Diniz, 2007).

No segundo fragmento, David apresenta uma reflexão que, embora reconheça a pluralidade de áreas de atuação e a possibilidade de diferentes percursos formativos, ainda se ancora em uma lógica de adequação do estudante a determinados perfis e competências previamente esperadas. Ao associar as dificuldades do estudante a um “perfil” menos compatível com determinadas áreas, o discurso evidencia como a universidade pode operar a partir de parâmetros de normalidade acadêmica, os quais frequentemente se sustentam em expectativas homogêneas sobre desempenho e capacidade (Diniz, 2007).

Por mais acessibilidade que tinha, que tivéssemos, não tinha como. Ele ia passar três, quatro, cinco, seis matérias para ir para matérias que ele poderia fazer. Então, é diferente do ensino médio. No ensino médio, eu acho que todos têm acessibilidade 100%, mas no ensino superior, tem áreas que pode fazer e que não pode fazer, dentro das suas limitações (PAULO)

E aí, a gente está com essa dificuldade tentando começar a adaptar materiais para essa aluna que é baixa visão. Mas ela não é uma enfermeira que vai dar injeção, ela é uma enfermeira que vai funcionar, né? Mas muitos professores me perguntavam muito isso, e eu fui muito, assim, eu falei, olha, ela precisa ter acesso a todas as práticas. A gente vai adaptar, a gente vai fornecer informações. Ela vai ser avaliada nesse requisito, porque, às vezes, eu vejo muito esse olhar dos meus colegas, assim, que habilidades, como é que ela vai ser enfermeira? Que habilidades e competências ela vai ter, né?(SUSANA).

Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que a docência no ensino superior demanda uma formação pedagógica que considere a heterogeneidade dos estudantes e supere modelos tradicionais centrados na padronização. Assim, os fragmentos revelam que a inclusão no ensino superior envolve disputas de sentido: entre uma perspectiva que reconhece a deficiência para além do diagnóstico e outra que tende a interpretar dificuldades como limitadores individuais, em vez de compreendê-las no contexto das condições oferecidas para a participação e aprendizagem (Mantoan, 2015).

Assim, entre fios formativos e nós capacitistas, observa-se que a permanência do estudante com deficiência na universidade é frequentemente atravessada por um esforço contínuo de adaptação e pertencimento. É nesse cenário que se inscreve a chamada fadiga de acesso, expressão que traduz o desgaste produzido pela repetição de barreiras e pela necessidade constante de negociar condições de participação e aprendizagem no espaço acadêmico.

O termo fadiga de acesso, foi definido por Annika Konrad, a partir de uma perspectiva interpessoal e relacional centrada nas interações que pessoas com deficiência precisam estabelecer na direção de ensinar os outros a como construir o acesso para que consigam participar dos espaços sociais (Gesser *et al.*, 2024). A autora afirma que a fadiga de acesso, é um padrão diário da constante necessidade de ajudar os outros a participar do acesso. Uma exigência que se torna penosa e que, às vezes, faz com que o acesso simplesmente não valha o esforço.

Ela (pessoa com deficiência) tem que explicar muito para as pessoas, qual é a necessidade de acesso dela. Então, por exemplo, eu acho... isso é um pensamento que eu vou perguntar pras minhas alunas, né, pra essa de baixa visão e tal... Porque muitas vezes eu pergunto pra ela: "É... o que você precisa tá adaptado? [...] Outra queixa é... essa queixa de fadiga de acesso. Eles falam no sentido assim: "Professora, eu todo semestre, no primeiro dia de aula eu falo com esse professor,

mas ele não faz. Aí eu vou tenho que procurar, não adapta tanto, ou meus colegas, eu aviso... Então eu acho que a evasão pode tá muito nessa... nessa toda hora necessidade de dizer o que ele precisa. Eu preciso disso, eu preciso daquilo, eu preciso de tecnologia, de monitores, eu preciso de uma prova estendida [...] (SUSANA)

[...] Pois ela (aluna com deficiência) pegava o roteiro botava dentro do... do caderno ou dentro do livro, não olhava o roteiro dizia que tava entendendo tudo, né, e tipo assim... não tô aqui nesse lugar... foi muito difícil, assim, porque se a pessoa também, né, não procura, porque meu aluno, por exemplo, quando eu tive, eu dizia: como é que você quer, tá legal pra você? Todo final de aula eu dizia, como é que a gente pode fazer?, e aí, para facilitar ou melhorar, né, assim pra eu ter um feedback do entendimento dela, eu recorri à aluna que sempre me dava um feedback, que era uma amiga dela, né [...] (MARIA TERESA)

Então, ou ele (estudante com deficiência) se coloca, ou eu não vou saber. Porque tem as (deficiências) ocultas, né?! Então, não tem como eu perceber isso. Então, eu fico aguardando. Então, o fato de me posicionar se é uma pessoa com deficiência, exatamente, para se sentirem à vontade e colocarem, né?! (ROSANA)

De acordo com Gesser *et al.* (2024), a fadiga de acesso descreve também o esgotamento físico e mental que resulta do trabalho de busca pelo acesso, que demanda entre outras coisas, que pessoas com deficiência construam um “eu ideal” para se mostrarem merecedoras do acesso que necessitam para participar dos espaços sociais. Vale destacar que quando se fala em acesso, cabe a ampliação do olhar não apenas a participação no espaço universitário, mas o acesso à comunicação, ao aspecto didático-metodológico, ao conhecimento e a relação ensino-aprendizagem destacada pelos professores nas narrativas.

A vergonha de dizer que você é deficiente. As pessoas têm, assim, aí, vou dizer que é uma pessoa com deficiência, então eu vejo sala de aula, vejo isso com os professores, com a gente. Então, assim, ainda assumir e falar da pessoa com deficiência é vergonhoso, assim. A pessoa que vai falar, te chamar de pessoa com deficiência, tem vergonha de falar, não sabe como falar. (ROSANA)

[...] Porque as pessoas olham e acham que você não precisa, isso é questão do julgamento, né? E quando a gente tem essa necessidade de julgamento, eu acho que essa fadiga de acesso é maior. Porque toda hora você precisa explicar: “Olha, eu sou uma pessoa com deficiência, eu preciso ter uma prova aumentada, um tempo maior. Olha, eu preciso...” Enfim, né, eu vejo que essas são mais essas queixas assim (SUSANA).

Eu não me sinto pronto, eu vivo e vou tateando o que é que eu posso fazer pra eu poder melhorar. Então eu preciso da ajuda deles, eu preciso que eles me tragam... oh prof, eu não entendi... oh prof, é... poderia ser dessa forma, por exemplo, eu vou voltar pra essa estudante que eu acabei de falar... (ROMEU)

De acordo com o relato do professor Romeu, a comunicação sobre as necessidades específicas da estudante com deficiência se deu através da monitora²¹. Esse relato aponta para uma concepção também associada ao contexto de fadiga de acesso expresso por Gesser *et al.* (2024), onde diz que o acesso depende, muitas vezes, da capacidade de comunicação da pessoa, sendo necessária, frequentemente, a intermediação de outras pessoas. Tal fato pode ser observado nos relatos abaixo:

A gente pega alunos, dá uma bolsa para os alunos da universidade para serem monitores, pra tentar, exatamente, melhorar essa dificuldade que é o elo do aluno com o professor, do aluno com a turma. Então, a ideia, porque assim é um monitor que não é capacitado, não é alguém da pedagogia — por exemplo, [...] esses monitores a gente orienta eles [...] então vai alguém de Fono, de Enfermagem e fala: “Olha, como é a pessoa com deficiência, quais são as necessidades dele no sentido de leis (SUSANA)

Aqui, a gente tem monitores, né?! Que são selecionados para acompanhar esses estudantes, né?! E aí, eles acompanham tanto, né?! Na orientação acadêmica, né?! De como proceder, como também em relação ao conteúdo, às aulas, né?! (DAVID)

[...] Inclusive, falei com a monitora, porque também a monitora não entendia que ela ficava, às vezes, com dificuldade. Ela não estava usando aparelho. Mas aí, como ela disse que conseguia sempre se virar sem aparelho, porque ela já tinha um ouvido que estava bom (CLÁUDIA)

Gesser *et al.* (2024) apresenta o conceito de “acessibilidade forçada”, com uma proximidade com a fadiga de acesso, uma vez que requisitar o acesso demanda de muitas vezes pessoas com deficiência tenham que estabelecer relações com pessoas desconhecidas a elas, com as quais, muitas vezes não desejam se relacionar. E, além de servirem de suporte, tem o objetivo de serem “elo” (conforme relatado pela

²¹ No contexto da universidade pública, os monitores são vinculados a programas institucionais de acessibilidade que podem oferecer apoio acadêmico a estudantes com deficiência, auxiliando na mediação de atividades e na organização do percurso formativo, sem substituir a responsabilidade docente e respeitando a autonomia do estudante (Brasil, 2015)

professora Susana) entre ela e o docente. Dito isso, coloca-se o seguinte questionamento: qual é o lugar ocupado pela monitoria no acompanhamento de estudantes com deficiência no ensino superior? Trata-se de um recurso humano que favorece o suporte acadêmico e a mediação institucional, contribuindo para o fortalecimento de vínculos e para o protagonismo estudantil, ou, em determinadas situações, pode assumir uma função de interlocução na qual o monitor passa a representar o estudante diante do docente? Nesse sentido, torna-se pertinente refletir sobre como essa prática é organizada e vivenciada no cotidiano universitário, considerando que diferentes configurações podem produzir efeitos distintos, inclusive no que se refere à autonomia e à participação direta da pessoa com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão não prevê explicitamente a figura do monitor no ensino superior, mas assegura a oferta de apoios²² e adaptações razoáveis²³, fundamentando a organização institucional de estratégias como monitoria e tutoria acadêmica. Nesse sentido, o Art. 28 estabelece a necessidade de “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (Brasil, 2015).

Tendo em vista o relato da professora Susana, os estudantes que desejam ser monitores podem se candidatar para realizarem a seleção por critérios específicos de afinidade ou vínculo com o estudante com deficiência que receberá o suporte. Isso ocorre uma vez que, na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), não existem princípios ou obrigações para a atribuição em questão; elas poderão ser pensadas e elaboradas de maneira autônoma pelo próprio programa da universidade, bem como a disponibilização da bolsa.

Outra camada ao que se refere ao cansaço gerado à pessoa com deficiência, é responsabilizá-la pelo seu acesso, onde há a compreensão que cada pessoa deve

²² Uma das ofertas asseguradas pela Política Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2025), é a do profissional de apoio, que é compreendido como aquele que atua no suporte às necessidades de estudantes público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, incluindo o Transtorno do Espectro Autista considerado deficiência desde 2012, e altas habilidades e/ou superdotação), contribuindo para sua participação nas atividades escolares e para a eliminação de barreiras no cotidiano educacional. Entretanto, a organização desse profissional se vincula às etapas da educação básica, não se configurando como obrigatoriedade específica no âmbito do ensino superior. Nesse nível, as medidas de acessibilidade e os apoios à permanência tendem a ser estruturados por políticas institucionais próprias das universidades, como núcleos de acessibilidade, programas de monitoria e tutoria acadêmica (Brasil, 2012; 2025)

²³ As adaptações razoáveis consistem em modificações e ajustes necessários e adequados, que não imponham ônus desproporcional ou indevido, realizados para assegurar às pessoas com deficiência o exercício de seus direitos em igualdade de condições com as demais (Brasil, 2015).

buscar os meios de garanti-lo individualmente ou junto à sua família. Assim, observa-se que parte do desgaste vivido por pessoas com deficiência decorre da responsabilização individual pelo acesso, frequentemente tratado como uma demanda a ser resolvida pelo próprio estudante ou por sua família, e não como compromisso institucional. Entretanto, as narrativas docentes também evidenciam que a experiência universitária não se constitui apenas a partir de barreiras, mas igualmente por meio de relações, trajetórias e vínculos que atravessam a prática pedagógica. É nesse entrelaçamento entre vivências pessoais e relações sociais que se inscreve a próxima categoria.

6.2 TECELAGENS DE SENSIBILIDADE: HISTÓRIAS DE VIDA E REDES SOCIAIS

A tecelagem nunca é neutra.
 Ela guarda intenção.
 Ela registra presença.
 Cada batida do pente, cada troca de cor,
 cada pausa entre os fios
 deixa algo que não se vê,
 mas se sente.
 É a assinatura invisível de quem tece.

(MATTOS, 2026)

A categoria “**Tecelagens de sensibilidade: histórias de vida e redes sociais na docência**” aborda como as vivências pessoais dos professores, especialmente no âmbito familiar, atravessam a compreensão da deficiência e influenciam sua prática no ensino superior. As entrevistas evidenciam que a percepção dos professores frente à participação da família da pessoa com deficiência, ao mesmo tempo em que se destacam as redes institucionais da universidade, como o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), no suporte às condições de participação acadêmica.

Cunha (2010) ressalta que o professor universitário constrói sua identidade profissional a partir de diferentes fios formativos, que envolvem tanto sua trajetória acadêmica quanto suas experiências institucionais e sociais, elementos que influenciam diretamente suas concepções sobre ensino, aprendizagem e inclusão. Tal afirmação pode ser identificada nas narrativas de professores que de algum modo convivem ou conviveram com pessoas/familiares com Deficiência.

Eu tenho um afilhado que tem transtorno. E ele é maravilhoso. Então... Esse estudante me fez enxergar é... esse meu afilhado. E, embora ele tivesse algumas deficiências de conteúdo, mas eu aprendi com ele que... Se eu fizer a pergunta certa, eu vou ter a melhor resposta possível dele. Ele me deu essa... O convívio com o meu afilhado me fez enxergar isso. Às vezes, as perguntas não eram bem feitas. Então, quando eu ajustava, saía [...] Foi muito sutil. O surgimento... O diagnóstico dele. Então, acho que com dois anos de diagnóstico dele, foi que me veio os estudantes com essas demandas, enfim. Talvez ele me preparou. Talvez não, com certeza. (ROMEU).

Me coloco muito no lugar do outro, né. De empatia. E aí, eu percebendo no lugar do outro, e também já tendo uma situação na família com meu pai, foi mais fácil. Não sei, se eu não tivesse meu pai com essa situação, como é que eu ia reagir? Mas foi, eu acho que foi até tranquilo, no final das contas [...] Porque quando eu já percebia que ela estava na sala, eu já tive esse cuidado de olhar bem nos olhos, de prestar atenção como eu faço com o meu pai [...] Aí foi que continuava, eu perguntava, ela não escutava, eu disse, aí eu me lembrei de meu pai, né? Aí eu falei, ah, então tem alguma coisa de errado. Aí eu perguntei, você não está ouvindo? Aí ela disse, eu não ouço muito bem desse ouvido, eu ouço do outro (CLÁUDIA)

E você sabe que eu tenho uma filha autista e tem horas também que eu digo, minha filha está precisando de ajuda? Nenhuma, que eu tive uma Einstein, né, Albert Einstein em casa, então, às vezes, ela não sinaliza e aí eu fiquei pensando, assim, o quanto às vezes deve ser difícil pro professor também, né, porque ela tava ali, ela estava presente [...] Sem dúvida, meu olhar é o outro... hoje eu sou uma pessoa mil por cento melhor, eu sempre fui humana, mas eu entendo, por exemplo, assim, né, quando eu vejo a minha, por exemplo, essa aluna que tem resistência eu penso muito na minha filha... (MARIA TERESA)

Nos três relatos, foi possível identificar um elemento em comum: os professores compartilham experiências familiares atravessadas pela deficiência. Na história de vida do professor Romeu, há a menção à vivência de ter um afilhado diagnosticado com autismo durante o período da pandemia. A professora Cláudia, por sua vez, relata a convivência com o pai, que tem apresentado uma diminuição progressiva da capacidade auditiva associada ao processo de envelhecimento. Já a docente Maria Teresa destaca sua experiência como mãe de uma adolescente com autismo. Esses percursos familiares compõem aspectos relevantes das histórias de vida dos participantes e se articulam às sensibilidades construídas no contexto da docência.

As histórias de vida e as trajetórias educacionais dos docentes, ainda que marcadas por experiências singulares, não podem ser compreendidas como

narrativas estritamente individuais. Conforme discute Glat (2011), os relatos biográficos constituem expressões de práticas sociais, pois revelam modos pelos quais os sujeitos se inserem, participam e atuam no mundo e nos grupos dos quais fazem parte. Nesse sentido, as experiências narradas pelos professores não se restringem ao âmbito privado, mas se articulam a valores, representações e construções sociais que atravessam suas formas de compreender a deficiência e a inclusão no espaço universitário.

Assim, ao considerar as vivências familiares relacionadas à deficiência, torna-se possível perceber como essas trajetórias contribuem para a constituição de sensibilidades e posicionamentos docentes, influenciando práticas pedagógicas e concepções sobre diversidade. As histórias de vida, portanto, configuram-se como um eixo relevante de análise, na medida em que permitem compreender como dimensões pessoais e sociais se entrelaçam na construção de uma docência mais sensível à inclusão (Glat, 2011).

Um outro elemento relevante durante a análise das categorias foi que, duas professoras se autodeclararam pessoas com deficiência.

Eu sou uma pessoa com deficiência, com deficiência física, eu não dobro o joelho esquerdo. E no primeiro dia de aula eu já relato isso, que eu sou uma pessoa com deficiência. E é interessante assim, que as pessoas que são deficientes na sala, pessoas com deficiência, elas se enxergam ali (ROSANA)

Lá chegou uma aluna que era cega, e na coordenação, na organização, os professores... com muitas dificuldades. Eu já era uma pessoa com deficiência. Então... esqueci... Esse divisor de águas foi importante na minha história docente, porque eu tinha uma visão... De ideia, não de visão. Risos. Eu tinha uma ideia, e agora tenho outra, porque me tornei uma pessoa com deficiência enquanto eu era professora. Quando me formei em enfermagem, eu não tinha nenhuma deficiência visual. Comecei a ter deficiência visual em 2017. Então, o meu olhar pra os alunos, pra a universidade, pra minha função pedagógica mudou totalmente. Porque agora eu sei quais são as dificuldades, eu tô nesse dia a dia, né. Então meu discurso mudou muito — meu discurso é a minha forma de ensinar, né. Eu tenho uma preocupação maior agora, por tá também vivendo isso [...] eu tenho o CID de retinose pigmentar (SUSANA)

Assim como os relatos dos professores Romeu, Cláudia e Maria Teresa elencaram contribuições de empatia e sensibilidade na prática docente a partir de experiências familiares, as professoras Rosana e Susana compartilharam como o fato de

serem pessoas com deficiência, exercendo o cargo de professora, estimula os estudantes com deficiência a se perceberem, aproximarem e incentiva à sensibilização aos estudantes sem deficiência sobre a presença da PcD no ensino superior.

E eu percebi que quando tinha uma pessoa com deficiência, é terminar a aula e a pessoa já se aproxima. Ah, professora, eu também sou uma pessoa com deficiência e tal, e tal, e tal. Já de muitos anos [...] Eu leio muito, estudo, vou para as reuniões, represento, eu chego na sala de aula e dou esse estímulo. E falo sobre essas coisas. Inclusive, para quem não é, entender o que é ser uma pessoa com deficiência. Pelo menos ter uma noção [...] A gente facilita de um lado e não leira de outro. Eu preciso letrar as pessoas. Então, isso é o maior problema da universidade. O que é ser uma pessoa com deficiência? E respeitar esse lugar, que não é seu (ROSANA)

É... dentro da enfermagem, existe uma nova especialidade que chama Enfermagem e Reabilitação, que tem menos de um ano. Então a gente não discutia muito sobre enfermagem em reabilitação. É... Agora eu tô com um... atualmente com três alunas fazendo o TCC²⁴ sobre TRM²⁵, que são pacientes com traumatismo raquimedular, que são cadeirantes, né?! Então, de alguma forma, eu acho que fomenta também pesquisa, né, a possibilidade da gente discutir isso dentro da sala de aula. É... e eu acho que pode ajudar também no aluno com deficiência na universidade (SUSANA)

Além de impactar a experiência dos discentes, a presença de uma professora com deficiência no ensino superior também pode contribuir para ampliar as compreensões no interior do colegiado, favorecendo a problematização, a desconstrução de práticas e concepções capacitistas entre os próprios docentes e partilhando práticas didático-metodológicas inclusivas, conforme relato da professora Sandra Regina.

Então, eu acho que essa discussão, dentro do meu colegiado, eu tenho fomentado muito. "Olha, gente, cada pessoa com deficiência ela..." E a gente, enquanto professor, coloca muito a pessoa na caixinha e fala: "Ah, ela tem baixa visão... Ah... então eu tenho que ter os slides todos com letras grandes". Eu tenho que ter... E nem sempre, porque varia muito. Então, eu acho que a gente precisa aprender, perguntar para os alunos: "Qual é a sua necessidade? O que a gente pode fazer pra adaptar?" E, organizar também a estrutura da universidade pra isso, né?! (SUSANA)

²⁴ Trabalho de Conclusão de Curso

²⁵ O traumatismo raquimedular refere-se a uma lesão traumática que acomete a medula espinhal e/ou as estruturas da coluna vertebral, podendo resultar em comprometimentos motores, sensitivos e autonômicos, com impactos variados sobre a funcionalidade e a participação do indivíduo (OMS, 2013).

Mas, dentro da turma, mesmo sendo o primeiro dia, você começa a observar alguns comportamentos, e eu vi que ela era muito tímida, ela era muito retraída. Eu falei, deve ser personalidade dela, porque eu tenho uma filha também que é tímida [...] Aí, uma semana depois, uma colega nossa (professora)[...] fez assim: “Sandra Regina, você sabia que a aluna tal tem baixa visão?” Aí, eu falei: “Meu Deus do céu, não sabia, e agora?” Aí, eu pedi para ela se tem alguma dica de como eu devo preparar o slide, como eu tenho que preparar os recursos para poder facilitar para ela, até para se sentir incluída. Aí, ela disse: “Sandra Regina, faça com fundo preto, letras brancas maiores, porque isso facilita muito a visualização dela.” “Ah, beleza!”. Aí, na outra aula, eu tive que refazer todos os slides, adaptá-los para essa nossa aluna (SANDRA REGINA)

Os relatos evidenciam que pessoas com deficiência, ao assumirem a docência no ensino superior, não ocupam um lugar de exceção, mas se inserem como profissionais em permanente construção, dispostas e disponíveis para o desenvolvimento de saberes e experiências no exercício cotidiano da prática docente. Nesse sentido, as professoras com deficiência também se colocam em constante processo de aprendizado, tal como qualquer professor em formação continuada. Assim, suas presenças e experiências tornam-se elementos fundamentais para repensar a docência universitária como espaço também de construção coletiva de saberes inclusivos.

No outro dia eu fiz uma visita no cemitério, né, que era uma visita da aula de psicologias e perdas [...], e aí a gente vai com uma museóloga conhecer e aí nesse dia, essa aluna (pessoa com baixa visão) ela tava comigo. Aí eu fiquei super preocupada: “Meu Deus! Eu esqueci que ela iria, será que ela vai acompanhar [...] E aí na hora, eu me peguei de surpresa, eu falei: “Nossa, aí fui fazer audiodescrição [...] Fiquei grudada nela, querendo fazer audiodescrição, mas assim, ela não quis (risos), ela saía muito de perto de mim. E eu: “Olha, venha cá, vou descrever e tal...” Aí eu parei um pouquinho e falei: “Será que eu tô fazendo a abordagem certa? Será que ela precisa? Será que ela quer, né? Então eu tenho muitas dificuldades, enquanto docente, de entender qual é realmente... mesmo... eu entendo o discurso, eu sei que eu tenho que perguntar e eu pergunto, mas não é no dia-a-dia. A gente tá aprendendo ainda muito, né?! [...] (SUSANA)

Quando eu falo qualquer bobagem, por favor, eu chamava índio. Por favor, me consertem. Aí um dia um aluno falou, professora, não é índia, é indígena. Alguns anos atrás, né? Eu falei, gente, que massa. Aprendi mais uma coisa. Não é índia, é indígena. Hoje, quando vem indígena, estou me adaptando para o aluno. Aí os professores falam, ah, mas o aluno foi grosseiro comigo. Por que o aluno não é grosseiro comigo? Quando eu coloco essas coisas. Porque eu me coloco nesse

lugar. Eu não sou a que sabe tudo. Eles estão vendo o que eu estou correndo para aprender, para estudar, para saber (ROSANA)

É concebível que, durante os excertos das entrevistas apresentados, os docentes apresentaram percepções que se debruçaram sobre a informação dos diagnósticos dos estudantes PcD, suporte e contribuição de redes internas que compõem a universidade, sejam redes de apoio acadêmico, de serviços de acessibilidade, de docentes ou de interlocução institucional, para que, de fato, o processo de ensino-aprendizagem da PcD seja inclusivo com efetividade. As narrativas relevaram a presença e imprescindibilidade da Secretaria Acadêmica, do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e da Comissão formada no curso de Fisioterapia, principalmente na partilha prévia aos docentes dos estudantes que possuem diagnósticos, mencionadas nos fragmentos a seguir.

Eu acho que o fato da gente saber antes do estudante chegar na sala de aula, faz muita diferença (MARIA TERESA)

Então, eu acho assim, a grande diferença é você ter já um conhecimento prévio do que você está acontecendo, porque eu acho que dessa maneira, quando você tem um conhecimento prévio, o processo de auxiliar, né? Estou falando aqui da instituição, da universidade como um todo, esse processo de auxiliar é muito, acontece de uma forma muito melhor, de criar justamente essas condições igualitárias em relação a qualquer outro discente (VERA LÚCIA)

No ato da matrícula na universidade pesquisada, na Secretaria Acadêmica, o estudante também que ingressa por cotas, pode apresentar o diagnóstico médico, através do laudo, onde há a compilação dos dados e são encaminhados de forma sigiliosa para os docentes daquele estudante.

A universidade informa sobre isso [...]. É, é informado aos professores qual a deficiência desse aluno (PAULO)

Então em alguns momentos a secretaria acadêmica ela encaminha, né, a entrada desses alunos, então eu já recebo, já no primeiro semestre, e já vem com um relatório dizendo o que é que eles apresentam. Então, quando acontece isso, vamos assim dizer, eu pelo menos já fico atenta à situação, e aquela pessoa, uma chamada, enfim, identificar, a estar identificando esse aluno, né, e tentar de alguma maneira estar mais próxima dele, né, para promover esse processo de ensino [...] Então, quando você tem o acompanhamento já da secretaria, né, quando ele já se autorrefere, né, já tem essa

questão aí de um relatório, o processo de ensino- aprendizagem fica mais, assim, o professor ele fica mais atento, eu percebo que eu fico mais atenta à situação (VERA LÚCIA)

Apesar do encaminhamento da Secretaria Acadêmica, a universidade em questão tem o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). A estruturação de Núcleos de Acessibilidade é exigida no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado no Brasil, onde prevê a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Com o documento orientador do Programa Incluir (2013), o Ministério da Educação reiterou a importância da criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Os núcleos tem como objetivo eliminar barreiras físicas, de comunicação e informação que restringem a participação e desenvolvimento do estudante com deficiência no ensino superior (Brasil, 2011; 2013), entretanto, é perceptível que, tanto o Decreto como o Programa Incluir, direcionam a implementação para as instituições federais. Pode-se observar que a universidade em questão, embora mantenha um caráter estadual, instituiu um núcleo de acessibilidade para suporte aos estudantes com deficiência e aos docentes.

A gente tinha vinte e poucos alunos. Ó, do semestre passado pra esse, porque eu faço parte do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, do NAI, que nós temos aqui, é o maior NAI... é o maior NAI não, é o núcleo que tem o maior número de pessoas com deficiência da [...]. Então, atualmente, se não me engano, é 33 ou 37 pessoas, alunos né. Outros departamentos, são dois, três, quatro pessoas com deficiência [...]. Então, a entrada no NAI, é uma entrada via cota, que, particularmente, eu acho errado, né, eu acho que poderia ser... mas entendo também que se a gente abrir tanto, a gente não vai dar todo o suporte, mas assim é vinculado à cota. Então, todas as pessoas com deficiência a gente vai lá na secretaria, busca quem são esses alunos e aí tenta resgatar, eles dão entrada no processo para serem acompanhados pelo NAI (SUSANA).

E aqui também, como a gente tem um núcleo de acessibilidade e inclusão, esses estudantes, eles sempre já são direcionados para o núcleo e o núcleo, ele já comunica aos professores, né? No caso desses que entraram agora, teve um que entrou na cota de autista, né? [...] E aí esse professor, inclusive ontem, foi que ele veio falar comigo que ele não sabe muito como lidar com esse estudante. Porque, assim, a gente recebeu uma orientação do NAI, que ele é um estudante que ele provavelmente vai precisar de um tempo maior pra fazer a avaliação, né, pra fazer essa avaliação no ambiente com silêncio, né, que não tenha muita perturbação (DAVID)

Ribeiro (2024), através do seu estudo sobre núcleos de acessibilidade e

inclusão nas instituições de ensino superior, apontou que os núcleos são objetos de investigação crescente, indicando assim sua importância nas instâncias institucionais, sendo responsáveis assim por articular ações voltadas ao suporte de estudantes com deficiência. Vale destacar que além de oferecer atendimento direto ao estudante, o núcleo também tem como propósito a formação e sensibilização de docentes, prestando orientações de cunho didático-metodológico com a finalidade de proporcionar a participação ativa dos estudantes com deficiência.

Ainda com a finalidade de oportunizar uma educação superior comprometida com a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência, no curso de Fisioterapia desta referida instituição, criou uma Comissão. Nessa Comissão, as informações sobre o estudante são colhidas na Secretaria Acadêmica e criou-se a estratégia que cada docente, pertencente voluntariamente à Comissão, seja professor responsável no acolhimento ao estudante e orientação acadêmica.

Então quando eu vou pra sala de aula, eu já sei que na minha disciplina vai ter um estudante com deficiência, né, e em fisioterapia, eu posso falar que em fisioterapia, no colegiado, inclusive, eu participo dessa comissão a gente tem uma comissão especial. Então, por exemplo: hoje nós temos cinco alunos, nessa comissão cada professor é responsável por um aluno [...] a gente manda um e-mail pros professores avisando, né, fazendo uma geral... a gente, por conta da lei de proteção de dados, a gente não entra, né, em detalhes, mas que nós estamos à disposição... A gente, inclusive, orienta sobre formatação, é... das provas [...] Então a gente tem construído isso, esse é o segundo semestre dessa comissão e eu acho que isso facilitou bastante, sabe, porque a gente faz esse disparo do e-mail e a gente acompanha tantos professores, quanto o aluno... então assim, daqui a um mês a gente pergunta: “Como tem sido o aluno? Tá precisando de algum suporte?” Né, “Tá precisando de alguma ajuda?”... e eu falo diretamente com o aluno, “Como tem sido?”, “O que é que você tem achado?” (MARIA TERESA)

*[...] Até mesmo para estar verificando, né, juntamente com a comissão que nós temos lá na UNEB, né, de inclusão, para ver de que maneira a gente pode gerir essa situação, né. Então, quando não tem essa referência, fica realmente mais complicado [...] a comissão faz essa... Isso, ela faz essa avaliação, né, essa avaliação, essa intermediação, exatamente, essa conversa, pra, justamente, tá passando, dando um retorno pra cada, pra cada docente envolvido com esse discente. E a cada semestre, os novos professores que vão estar envolvidos, e assim por diante.
(VERA LÚCIA)*

Embora os Núcleos de Acessibilidade e a Comissão possuam a função de orientar os professores em termos metodológicos, os relatos apresentados abaixo evidenciam uma demanda por profissionais da área pedagógica. Tais percepções reforçam a importância de um acompanhamento formativo mais próximo às necessidades do cotidiano docente.

E lá na universidade eu vejo que a gente precisa de um apoio maior, né? Tanto do curso de pedagogia como também da psicologia para dar esse suporte para a gente, né? Porque nós não temos esse suporte, né? Nós somos no curso de fisioterapia. Então, a gente precisa o quê? De outras especialistas para estar dando esse suporte dentro da universidade. Então, eu vejo também essa dificuldade. Tanto que, na última... Teve uma reunião que nós fizemos até semana passada, que foi justamente um tema que nós levamos em discussão na área. Foi sobre essas questões e justamente fazer esse vínculo com o curso de pedagogia para ver de que maneira eles podem nos auxiliar. Porque o número está aumentando. E nós precisamos desse apoio. [...] Porque não tem, não consigo verificar, assim, visualizar um método que seja comum a todas as situações [...] E aí, é justamente isso que nós até solicitamos, né? Uma prática, né? Com pedagogos, né? Para estar justamente treinando nós, docentes, nesses métodos de avaliação. Porque nós terminamos, nós fazemos isso, mas fazemos sem o conhecimento, né? Assim, em relação, assim, à sessão, à questão pedagógica mesmo em si. A gente faz muito pela nossa experiência, né? (VERA LÚCIA)

A gente ainda não tem o psicopedagogo no NAI daqui, no departamento, e a gente precisa desse olhar. A Universidade já sabe, está tentando articular. Está bem é... está bem é... buscando isso com a reitoria e com a secretaria, que é a SAIN (SUSANA)

As falas das professoras evidenciam que o suporte institucional para a inclusão de estudantes com deficiência exige não apenas atendimento direto, mas apoio técnico qualificado que vá além da experiência empírica dos docentes, como quando mencionam a necessidade de “*outras especialistas... para estar dando esse suporte dentro da universidade... treinando nós, docentes, nesses métodos de avaliação*”. Essa dimensão formativa da inclusão encontra respaldo na discussão realizada por Susana Couto Pimentel (2017) onde demonstra que a inclusão de estudantes com deficiência vai além de adaptações físicas ou legais, requer uma formação docente continuada e orientada por especialistas, capazes de mediar estratégias didáticas e avaliação flexível em uma perspectiva inclusiva, o que justifica a presença de profissionais ligados à pedagogia e psicopedagogia nos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão como parte do suporte técnico e didático-metodológico às equipes docentes

(Pimentel e Pimentel, 2017).

Se no âmbito institucional observamos a necessidade de redes de aprendizagem docente e de equipes interdisciplinares que orientem práticas educativas mais equitativas, essa lógica de rede pode ser estendida para compreender que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é também mediada por redes sociais afetivas e de apoio, como as formas de suporte familiar e comunitário que podem complementar o trabalho da universidade. A combinação de apoio técnico (núcleos e formação docente) com apoio social informal (família, grupos próximos, pares) tende a configurar um conjunto ampliado de redes que interagem para favorecer a inclusão, dialogando com a perspectiva sistêmica de redes sociais de Sluzki (1997). A seguir, passa-se a tratar a partir da narrativa dos docentes, de uma das problemáticas que orientou a presente pesquisa: investigar se, e de que maneira, a família participa da trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no ensino superior, através da percepção do professor, articulando essa análise ao conceito de redes sociais previamente discutido.

Eu particularmente nunca tive acesso à família de nenhum aluno, nenhum. Já aconteceu, assim, eu conheço pelo NAI, um aluno que tem deficiência auditiva, ele é de medicina, é...atendendo ele, e ele foi um dos participantes da avaliação biopsicossocial que a gente fez no curso [...] aí ele falou muito da família dele [...] Mas eu, particularmente, ter tido contato com a família nunca aconteceu. De vir acompanhado com a família, da família estar aqui presente. Comigo, não. Comigo, nunca aconteceu. De ter essa participação da família próxima (SUSANA)

Ó, não vejo participação. É um distanciamento total. Pelo menos eu nunca tive, né... [...] E convivência com estudantes que têm algum tipo de deficiência, a participação da família. Não vejo a participação da família. Em momento nenhum. Eu não sei porque talvez não saibam, talvez os estudantes não compartilhem as dificuldades que eles enfrentam, não sei. Ou talvez os pais não entendam que eles podem estar lá. Então, eu acho que o não estar na família, eu não vejo, é como um descaso por parte das famílias, porque talvez elas nem saibam que pode estar lá. Que ela pode participar. E, em contrapartida, eu também vejo o estudante muitas vezes não revelando as dificuldades que eles encontram [...] Por que a família não está? Por que a família não é citada? Por que a família não é envolvida? Não sei. Acho que a universidade... Ah, já é adulto, então é como se ele... Ele tem uma família, ele vive em algum lugar. Seja o tipo de família que for, ele vive, ele convive com outras pessoas, né? Então, acho que é um hiato aí [...](SANDRA REGINA)

A família é extremamente importante [...] A família é fundamental, é

fundamental para mim [...] o primeiro aliado, extremamente raro, mas também pode ser o pior dos nossos inimigos, né... que por “n” razões, pode até afastar uma pessoa, né, um marido que maltrata, uma pessoa que tá casada, que tá estudando, enfim, isso é bem... as relações afetivas elas são bem presentes dentro de qualquer ambiente seja de reabilitação, seja de educação e fundamental ajudar pra piorar [...] Eu percebo essa dificuldade de acesso à família, né, porque eu não vejo a família, muitas vezes, muito próxima, né, pelo menos não no primeiro semestre. Pode ser que com o passar do acompanhamento, sim. Em algumas outras situações, quando isso já acontece nos outros semestres, porque eu ensino tanto no primeiro como no último semestre (ROMEU)

As narrativas dos docentes revelam que, em muitos casos, a família não participa diretamente da trajetória acadêmica do estudante com deficiência, e mesmo quando há conhecimento sobre experiências familiares (como no caso de um aluno com deficiência auditiva), isso acontece de forma indireta. Esta ausência pode ser compreendida à luz do conceito de rede social pessoal de Sluzki (1997), que inclui não apenas vínculos institucionais, mas também relações familiares, de amizade e comunitárias que um indivíduo percebe como significativas para seu desenvolvimento e adaptação.

Entretanto foram identificados nos outros relatos que a família se fez presente quando acionada, seja pelo colegiado ou pelo NAI, para compartilhar informações gerais sobre o estudante:

Eu não tive contato, não tive essa aproximação. Já estive em outra situação [...] eu era coordenadora de colegiado, então, por ser coordenadora de colegiado, aí eu chamei a família, até mais que uma coordenadora de colegiado, que como professora. E nós conseguimos ter acesso a essa família, dessa pessoa, que ela estava com problemas psicológicos, psiquiátricos. E nós conseguimos explicar para ela, para essa família, inclusive veio o irmão, veio a mãe, e com uma colega que sempre me deu muito apoio, ela fez uma exposição de motivos, que era importante ele fazer o tratamento medicamentoso [...] Então, nós... eu tive essa experiência, foi só uma única vez, com a família, que nós vimos que precisava muito, nós ficamos muito preocupados, aí veio a mãe e veio o irmão. Aí, fora isso, eu não tive experiência com a família (CLÁUDIA)

Porque já aconteceram algumas situações, nós já entramos em contato com a família, então, já foi criado esse vínculo da universidade com a família, né, de diretoria, de coordenação de colegiado, de alguns representantes, né, específicos, né, da composição aí de docentes. Então, quando eles chegam, eles já chegam com acompanhamento durante o semestre. Então, a maior dificuldade que eu vejo nesse processo de ensino aprendizado, de aprendizagem, é no primeiro semestre, porque é o primeiro contato. Quando esse

vínculo, ele já é criado, e já tem um acompanhamento, fica muito melhor para o aluno, para a família, e para esse processo de ensino-aprendizagem para os próximos semestres (VERA LÚCIA)

Quando houve o comparecimento voluntário da família, isso ocorreu predominantemente para a solução de questões burocráticas e administrativas, especialmente no momento da matrícula.

Ó, até hoje eu não tive contato com familiares de nenhum desses estudantes. Porém, esse pessoal que ingressou agora com TEA, eles têm um acolhimento no NAI e esse acolhimento no NAI é feito juntamente com a família [...] Pelo menos nesse primeiro momento de acolhimento [...] Na verdade, essa que recebeu o diagnóstico agora, eu tive um contato quando ela fez o reingresso. Porque o pai dela, inclusive, é farmacêutico. Então, quando ela estava reingressando, ele veio para conversar com a gente, mas até então ela não tinha o diagnóstico. Ela só recebeu o diagnóstico recente. Foi o único contato familiar (DAVID)

Eu não vejo participação da família, né, talvez porque a universidade, assim, você sai de um ensino que é tutelado, né... até o ensino médio, até o terceiro ano, mas no ensino, na universidade eu não vejo assim dos pacientes... (risos), dos estudantes que eu tive acesso que eu pude te dizer assim... um pai que vai levar um menino na hora da matrícula e fica aguardando, mas uma relação mais próxima assim, de tirar dúvida, de pedir ajuda, do ponto de vista de ser professora, docente, não vejo... não vejo, entendeu?![...] E esse contato com a família não existe né, assim, não... a universidade ela não faz, a gente primeiro tem que lidar com o aluno, né, assim, porque como são dados do estudante (MARIA TERESA)

A teoria de redes sociais de apoio social (Abreu-Rodrigues e Seidl, 2008) mostra que quando os vínculos não incluem componentes afetivos e instrumentais robustos, o indivíduo pode enfrentar maiores dificuldades para enfrentar desafios acadêmicos e sociais, especialmente em contextos de vulnerabilidade ou deficiência. Neste sentido, a análise das trajetórias acadêmicas deve considerar não apenas a presença de apoios institucionais e profissionais, mas também a qualidade e extensão das redes sociais pessoais, em especial a participação, ou a falta dela, de familiares nos processos de evolução e participação do estudante na universidade.

As falas de Maria Teresa e Paulo revelam que, nas situações observadas, a presença familiar no ambiente universitário se configurou como um apoio instrumental, centrado em questões práticas e logísticas, em particular, apoio com transporte ou reivindicação e defesa de direitos.

As famílias têm a questão da emoção. Já tivemos situações em que a família tem um desejo, por exemplo, tivemos um aluno autista, autista grave, autista avançado, que a mãe ficava do lado dele na faculdade o tempo todo. E ele não tinha... Ele não tinha como... Assim, tinha disciplinas que ele não conseguia dar continuidade. Mas a mãe insistiu, atuou no Ministério Público etc., mas tinha coisas que não tinha como a gente fazer [...] Por mais acessibilidade que tinha, que tivéssemos, não tinha como. Ele ia passar três, quatro, cinco, seis matérias para ir para matérias que ele poderia fazer. Então, é diferente do ensino médio (PAULO)

Aí eu posso dizer que não vejo família, vejo um acompanhamento pra levar na universidade pra levar, muito mais, mais nesse sentido, suporte, né, de transporte... (MARIA TERESA)

As falas dos docentes revelam que, mesmo reconhecendo a relevância da família no processo de vida dos estudantes com deficiência, sua presença no cotidiano acadêmico aparece de forma limitada a situações específicas, como apoio logístico (transporte) ou abordagens administrativas e reivindicatórias. Essa configuração pode ser compreendida à luz da perspectiva sistêmica de redes sociais (Sluzki, 1997), para quem a rede social pessoal não se resume à mera presença física, mas envolve interações contínuas, reciprocidade e compartilhamento de papéis que moldam a identidade e os recursos sociais do sujeito. Ao considerar a conceituação de apoio social em redes, é possível refletir que as funções e os recursos das redes não se manifestam de maneira uniforme, mas variam conforme as relações percebidas e mobilizadas em situações de necessidade. A família, enquanto núcleo potencial de apoio emocional e informativo, pode não estar mobilizada de forma consistente nas trajetórias acadêmicas, o que pode significar que outros elementos da rede (amigos, comunidade, instituições) ou mecanismos de apoio formal (como núcleos institucionais) assumam papéis mais centrais nas experiências de inclusão.

Portanto, existem duas perspectivas tensionadas nessa discussão: uma que descreve a participação da família a partir de um “olhar de vidro”, com traços de superproteção, e outra que enfatiza que, por se tratar de estudantes adultos, a trajetória acadêmica não exige mais tutela familiar, mas a construção de redes de apoio mais amplas e horizontais.

O que eu observo, assim, nos meus contatos com o aluno com deficiência [...] ele tem os aspectos da família que são muito... que eu particularmente acabo sentindo também, porque eu sou uma pessoa também com deficiência. Então a família é muito com aquele olhar de vidro, de não deixá-lo fazer muitas coisas, ou de orientá-lo em muitas coisas. Eu vejo uma queixa muito nesse sentido também, sabe? [...]

Então quando eu falo da família com ela [...] ela fala muito assim: "Olha, minha família é muito distante. Eu tenho dificuldades nesse sentido. A outra aluna fala muito pouco da família, mas sente também. Quando ela fala, ela me diz: "Ó professora, eu nunca... Na minha família, as pessoas não sabem da minha deficiência tão claramente. É baixa visão, mas eles não entendem muito bem o que que é, né?" Então é uma visão de uma família muito protetora, digamos assim... E então quando chega na universidade, abre um pouco a cabeça, quando a gente começa a dar orientações mais assim, afinco, mais cuidadosa nesse sentido (SUSANA)

Eu não vejo aqui, assim, os estudantes não me relatam, assim, presença muito grande de família. Então, eu não sei [...] E eu raramente vejo, assim, falando de família. Não sei se é porque a gente está pegando uma idade. Eu pego uma idade ali entre 20, 23 anos, 24. Não quero saber de família, né? Eles querem ser independentes e tal. Família é um ponto ali na curva (ROSANA)

A expressão “olhar de vidro” trata de uma construção metafórica da professora Susana para representar o olhar vigilante da família frente a PcD. A expressão sintetiza a percepção da docente sobre como a proteção familiar se manifesta como uma presença constante, que observa e delimita o espaço da pessoa com deficiência. A partir dessa fala, buscou-se suporte teórico que discute a ambivalência das redes sociais. participação familiar no percurso acadêmico de estudantes com deficiência pode ser pensada em termos de configurações particulares de redes sociais que articulam apoio, proteção e autonomia. Por um lado, a noção de “olhar de vidro”, é uma presença familiar caracterizada por vigilância e proteção intensiva e pode ser vinculada a uma forma particular de apoio social nas redes familiares, que muitas vezes se expressa por meio de cuidados pragmáticos. Nessa perspectiva, as redes familiares operam como um conjunto de vínculos (Sluzki, 1997), que podem reforçar a sensação de proteção e segurança, mas que também podem limitar a emergência de outras relações sociais que ampliem o capital relacional e institucional do sujeito.

Por outro lado, Coulon (2008) que trata de processos de migração ao espaço universitário, destaca que a trajetória acadêmica implica um processo de afiliação institucional e intelectual, no qual o estudante deve aprender a “ser estudante”, isto é, internalizar normas, práticas e códigos sociais que caracterizam o pertencimento à comunidade acadêmica, e não simplesmente permanecer sob a tutela de relações protetivas externas à própria vida universitária. Este conceito de afiliação, que descreve o percurso entre estranhamento, aprendizagem e pertencimento, enfatiza

que a autonomia e a agência do estudante adulto são condições importantes para a continuidade no ensino superior, colocando em relevo a necessidade de que as redes de apoio familiar não se reduzam à tutela protetiva unilateral, mas se articulem a outras redes sociais institucionais que favoreçam a participação ativa da PcD no ensino superior.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera, enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada [...]

(Gonzaguinha. *E Vamos à Luta*. De Volta ao Começo, 1980)

Pesquisar é uma prática que envolve esforço, expectativas e inquietações que impulsionam a busca por respostas. Esta pesquisa surge de um olhar atento e crítico sobre as barreiras relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, temática que acompanha minha trajetória desde a graduação. Como professora, direcionei meu interesse para a formação docente, foco que se consolidou na especialização e se aprofundou neste estudo.

A construção da dissertação proporcionou crescimento intelectual e pessoal, ampliando repertórios e sensibilizando meu olhar por meio da escuta das narrativas e do próprio processo de escrita. Discutir as experiências de pessoas com deficiência é um exercício complexo, que articula direitos legais e enfrenta representações sociais marcadas por preconceitos, ao mesmo tempo em que evidencia tanto suas potencialidades quanto as barreiras ainda presentes no ensino superior.

As estratégias metodológicas, como as narrativas de vida e a análise de conteúdo de Bardin, possibilitaram acessar experiências, organizar os dados e construir categorias analíticas. As entrevistas ocorreram em um ambiente de respeito e confiança, permitindo reflexões dos docentes sobre suas práticas e evidenciando sua abertura para aprender e contribuir com a temática.

A inclusão no ensino superior é uma ação multifacetada, composta por fios, laços, nós, teias e rasgos, que a fazem ser complexa e requerer um olhar sistêmico. Estudando a presença da pessoa com deficiência no ensino superior através da percepção do professor, observa-se a necessidade de uma reorganização das práticas educacionais, estruturais, mas também de um comprometimento de toda uma rede. A presença cada vez mais expressiva de pessoas com deficiência no ensino superior convoca para uma reestruturação de práticas e atitudes frente à educação inclusiva.

Ao analisar as narrativas pesquisadas a partir das percepções dos professores sobre a relação ensino-aprendizagem com discentes com deficiência no contexto universitário e a participação da família, embora apresentaram respostas diferentes à mesma pergunta disparadora, houve uma convergência que levou à construção de duas categorias: Os fios da formação docente e os nós do capacitismo e Tecelagens da sensibilidade: histórias de vida e redes sociais. O primeiro resultou da centralidade da formação docente, entendida como um campo que dialoga e, por vezes, é permeado por concepções capacitistas que atravessam as práticas docentes. No segundo, percebeu-se a história de vida desse professor e como isso reverbera em sua prática, bem como a importância das redes sociais, destacando a família, os profissionais da educação e os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão da instituição de ensino.

Através da análise das percepções dos professores universitários, pode-se inferir que a maioria dos professores participantes que aderiram à pesquisa, são aqueles que demonstram maior sensibilidade ou interesse pela temática da deficiência. Os docentes demonstraram ter uma percepção mais atenta e sensível à temática, o que constitui um elemento relevante para a interpretação dos resultados. As narrativas indicaram que essa sensibilidade pode ter sido originada pela condição do professor ser uma pessoa com deficiência, por possuir familiar diagnosticado com deficiência ou pelo próprio interesse e sensibilidade em relação à temática, inclusive a partir do reconhecimento do não-saber. Essa reflexão permite considerar que a formação docente no ensino superior vai além do domínio técnico e contempla dimensões afetivas e éticas, capazes de promover práticas inclusivas mais efetivas. Ao assumir a responsabilidade de compreender e se adaptar às necessidades dos estudantes com deficiência, o docente não só contribui para uma relação ensino-aprendizagem mais equitativa, como também fortalece sua própria percepção crítica sobre diversidade, inclusão e papel social da universidade.

Os achados desta pesquisa indicam que a família é reconhecida como um elemento importante na trajetória do estudante com deficiência no ensino superior. Contudo, observa-se que essa participação não ocorre de forma direta no cotidiano acadêmico, sendo mencionada principalmente, como parte do contexto de vida dos estudantes. Quando presente, essa participação tende a ocorrer em situações pontuais, como na mediação de demandas institucionais ou quando sua presença é solicitada pela universidade. Em contrapartida, outras redes de apoio aparecem de

forma mais recorrente no ambiente acadêmico, envolvendo vínculos estabelecidos com colegas de turma, monitores, e membros da própria instituição. Esses diferentes laços configuram uma rede de suporte que contribui para a permanência do estudante ao ambiente universitário, evidenciando que a trajetória acadêmica da pessoa com deficiência é atravessada por múltiplas relações e formas de apoio.

No conjunto das narrativas docentes, destaca-se a crescente expressividade da presença da PcD no contexto universitário. Embora os dados apresentados na pesquisa abordem que essa chegada não trata-se de um fenômeno recente, os professores periodizaram esse movimento como mais evidente na atualidade, onde tem sido recente a chegada nas salas de aula de discentes com deficiências. Um outro fator apontado com veemência diz respeito a discussão não mais sobre o acesso da PcD no ensino superior, legitimada e prevista no âmbito legal, mas pela qualidade da sua permanência, dirimindo assim a evasão. Os docentes evidenciaram que a entrada no contexto da universidade é garantida por lei, sobretudo, necessita de ações de cunho didático-metodológico, atitudinais e estruturais para que de fato a permanência seja efetivada.

A política de ações afirmativas, as cotas, foram apresentadas como principal meio de acesso da PcD ao ensino superior, viabilizando assim a heterogeneidade das turmas. A entrada na universidade, de maneira administrativa, inicia na matrícula onde são partilhados os dados pessoais do estudante. Os docentes preconizam que ao discente compartilhar informação sobre sua deficiência e/ou elas serem compartilhadas de maneira prévia pelas instâncias institucionais, isso contribui para o planejamento metodológico do professor, possibilitando a organização antecipada de estratégias pedagógicas mais adequadas ao processo de ensino e aprendizagem.

A formação docente tornou-se um dos pilares primordiais para a efetivação da relação ensino-aprendizagem na educação inclusiva no contexto do ensino superior. Evidenciou-se nas narrativas docentes, a fragilidade da formação para o exercício da docência, tendo em vista que os professores são bacharéis da área da saúde e, em sua formação inicial, não tiveram preparação didático-metodológica. Sendo assim, não apresentam no seu percurso formativo inicial a qualificação didática-metodológica para o ensino, isso repercute significativamente na relação ensino-aprendizagem que, por hora, pode ocorrer de uma forma autointuitiva. Nesse cenário, a formação docente desponta como um elemento central para o fortalecimento de práticas inclusivas no ensino superior. Considerando que muitos professores ingressam na carreira

universitária oriundos de cursos de bacharelado, especialmente os da área da saúde, sem formação específica para o exercício da docência, evidencia-se a necessidade de ampliar investimentos em processos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. Tal movimento pode favorecer a compreensão das diferentes deficiências e das demandas educacionais específicas presentes no contexto universitário, contribuindo para a construção de práticas acadêmicas mais equitativas e comprometidas com a permanência dos estudantes com deficiência.

Nas falas dos professores, destacou-se a importância de que o estudante com deficiência assuma uma postura ativa em sua trajetória acadêmica. Ao compartilhar suas potencialidades, necessidades e modos de aprender, o estudante passa a integrar de forma mais direta os processos de diálogo que atravessam as práticas acadêmicas, favorecendo a constituição de ambientes universitários mais acessíveis. Entretanto, as análises também evidenciam que tal movimento ocorre em um cenário ainda atravessado por práticas e percepções capacitistas. O capacitismo, como uma prática de normatização da capacidade, se faz presente na percepção de professores no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem, na medida em que o discente é interpretado como não correspondendo aos padrões instituídos de desempenho acadêmico, sendo sua condição compreendida como obstáculo à permanência.

A participação da família na trajetória acadêmica do estudante com deficiência no ensino superior configurou-se como um eixo importante de análise nesta investigação. Por tratar-se de um período em que não é mais esperado o processo de tutela da família, os estudantes tendem a não partilharem e envolverem seus familiares na trajetória acadêmica. Geralmente, a família assume esse papel primordial no percurso formativo do estudante, tendo um caráter mais evidente no ensino básico. Ao chegar no ensino superior, quando a presença é visível, se resume a questões administrativas, de partilha de informações sobre saúde (quando acionada pela instituição) e suporte necessário para legitimização da permanência na universidade. A família é pontuada como redes sociais fundamentais para o suporte a esse aluno, mesmo não estando tão presente. Além da família, a contribuição das redes como por exemplo, o apoio de monitores, núcleos de acessibilidades e inclusão proporcionado pela instituição e comissões são outros circuitos que colaboram para a permanência.

Diante dos resultados encontrados, certas implicações práticas podem ser consideradas para elaboração e o aprimoramento de políticas públicas na área da

educação superior inclusiva. O ensino superior deve ser visto como um segmento tão importante quanto a educação básica, onde seja alvo de investimentos financeiros. No âmbito profissional, os resultados evidenciam a necessidade de investir em processos formativos que contemplem, os saberes pedagógicos e as discussões sobre deficiência e capacitismo, superando uma formação centrada exclusivamente na dimensão técnico-científica. No campo das políticas públicas, os resultados sinalizam a importância de fortalecer diretrizes que articulem formação docente, acessibilidade e permanência estudantil, ampliando mecanismos institucionais que não se restrinjam à garantia formal de direitos, mas que promovam condições efetivas de participação e aprendizagem para estudantes com deficiência no ensino superior.

À luz dos resultados obtidos, identificou-se a necessidade de pesquisas futuras que abordem a evasão de estudantes com deficiência no ensino superior; as barreiras atitudinais que podem inviabilizar sua permanência no ensino superior; sobre as perspectivas de futuro e entrada no mundo do trabalho tanto das PcD quanto das suas famílias.

Conclui-se que, à medida que novas pesquisas avancem, teremos subsídios para a formação e o aprimoramento de políticas públicas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Reconhece-se, entretanto, que esse desafio é complexo e demanda atenção cuidadosa às múltiplas teias que o permeiam. Enquanto uma mulher na e que produz ciência, acredito que ela colabora intensamente para a transformação social, participando ativamente da construção de uma sociedade igualitária. Nessa direção, Bachelard (1996) entende que a ciência ultrapassa a simples descrição da realidade, ela configura-se como um processo de construção do conhecimento que produz novas formas de compreender o mundo. Desse modo, fazer ciência é também um gesto de criação, é um modo de investigar, descrever, analisar o presente e, ao mesmo tempo, projetar possibilidades de outros futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

- ABREU-RODRIGUES, J.; SEIDL, E. M. F. **Rede social e apoio social: aspectos conceituais e metodológicos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 24, n. 2, p. 201-208, 2008.
- ALTHAUS, M. T. M. **Aprender, conhecer e ensinar: ressignificando conceitos para a docência universitária**. Curitiba: PUCPR/UEPG, 2011.
- ANTUNES, K. C. V.; AMORIM, M. **Inclusão e cultura universitária: desafios à permanência de estudantes com deficiência no ensino superior**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, p. 1-20, 2020.
- ANTUNES, V. C. K.; AMORIM, C.C. **Os desafios da docência no ensino superior frente a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1465-1481, ago. 2020.
- ARNETT, J. J. *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n. 5, p. 469-480, 2000.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARRUÉ, E. M.; Ferreira, T. G.; Ponte, A. S.; Delboni, M. C. C. **Os desafios no cotidiano de estudantes universitários com deficiência: barreiras ou facilitadores?** Saúde (Santa Maria), v. 45, n. 2, 2019.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M.A. **Docência universitária: formação ou improvisação?** Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/2976/2423/17977>>. Acesso em 09 jan. 2025.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BELCHIOR. **Conheço o meu lugar**. In: BELCHIOR. Alucinação. Rio de Janeiro: Philips, 1976.
- BOSA, C.A.; SIFUENTES, M.; SEMENSATO, M.R. **Coparentalidade e autismo: contribuições teóricas e metodológicas**. In: PICCININI, C.A; ALVARENGA, P. (Orgs.). Maternidade e Paternidade: A parentalidade em diferentes contextos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, p. 269-293.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 07 abr. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRASIL. Constituição. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, n.163, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=Pessoas%20com%20defici%C3%Aancia%20s%C3%A3o%20aquelas,condi%C3%A7%C3%B5es%20com%20as%20demais%20pessoas. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: Divulgação dos Resultados.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 11 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: Divulgação dos Resultados.** 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2

023/ap_resentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em 09 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 13.146/2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098/2000**. Lei de Acessibilidade. Brasília: DF. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 01 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 12, 11 nov. 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Documento orientador: Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior (SESu); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Marcos

Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2010, 73p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso em 16 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BÖCK, G. L.; SILVA, S. C.; GOMES, D. M.; BECHE, R. C. E.

Estudos da deficiência: capacitismo no ensino superior.

In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P.H. (Orgs.). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

CARRERA, G. O. **A família: instância promotora de proteção social da criança e do adolescente no contexto das políticas sociais**. In: *Infâncias Reais*. 1. ed. Curitiba: Curitiba, 2021. v. 1, p. 73–82.

CARRERA, G. O.; LIMA, I. M. S. O. **Desafios para a família: educação na pós-maturidade da LDB**. In: Famílias e Direitos no Contexto Sociojurídico da Atualidade.01 ed. Salvador: CEALA, 2019, v.01, p. 64-81.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. **O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social**. Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

CERQUEIRA, M. C; PIMENTEL, S. C. Políticas para inclusão de universitários com deficiência. In: MIRANDA, A. M; CASTRO, J. T.; MENDES, M. P. d. L. (org.). **Educação científica, inclusão e diversidade: olhares afirmativos**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2025. 216p.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrativa e investigação qualitativa: a experiência e a história na pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CONNOR, D. J. **Estudos da Deficiência na Educação: passado, presente e futuro?** Revista Educação em Realidade, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z9DLZVHw4shbySXG77tFqLk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2026.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, M. I. d. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001. IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: PNAD**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

D'ÁVILA, G. T. et al. Acesso ao ensino superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 350-358, 2001.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995–2009): do provão ao SINAES**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DISNEY. **O rei leão** (*The Lion King*). Direção: Roger Allers; Rob Minkoff. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1994. Filme.

EMICIDA; R. **Levanta e Anda**. 2014. Áudio. Suporte digital. Gravadora: Som Livre. Duração: 3:50.

ENGEL, G. L. **The need for a new medical model: a challenge for biomedicine**. *Science*, v. 196, n. 4286, p. 129–136, 1977.

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. **A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 24, p. 165–180, 2020. DOI: 10.31639/rbfp.v12i24.312. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/312>. Acesso em: 26 dez. 2025.

FERNÁNDEZ, A.. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERRARI, M. Á. D L. e D.; SEKKEL, Marie Claire. **Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FERREIRA, S. L. **Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.13, n. 1, p. 43-60, 2007.

FILGUEIRA, B. L. A.; BARROS, A. C.; SILVA, E. R. da; LAZZARIN, F. A. **Inclusão e Acessibilidade às Pessoas com Deficiência no Contexto do Ensino Superior na Universidade Federal do Cariri**. v. 4, n. especial, p. 25-33, 2019.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária,

1977.

FRANCO, V. Tornar-se pai/mãe de uma criança com transtornos graves do desenvolvimento. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 59, p. 35-48, Mar. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, J. V. **O acesso, a acessibilidade e a permanência no ensino superior: trilhas, desafios e expectativas da pessoa com deficiência e sua família**. 2019. 143 f. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) - Programa de Pós- Graduação, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2019.

GESSER, M.; AYDOS, V.; BLOCK, P.; SILVA, P. X. da. Capacitismo nas trajetórias educacionais e a produção da fadiga de acesso. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 44, e261350, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003261350>. Acesso em: 17 fev. 2026.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

GONZAGUINHA. **E Vamos à Luta**. 1980. In: *De Volta ao Começo*. Álbum. Brasil: EMI, 1980. Música.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA). **Sistema de reserva de vagas (cotas)**. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/ingresso2025/edital/sistema_rv. Acesso em: 16 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 13 fev. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES**. Brasília, DF: INEP, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas Estatísticas: Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

JOHN, E. ; RICE, Tim. **Ciclo sem fim** (*Circle of Life*). In: O Rei Leão. 1994. Trilha sonora. Suporte digital.

JOSSO, M. C. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**. Salvador, UNEB, 1992.

JUNIOR, A. S. L. De como “ser professor: uma impressão da subjetividade. In: Arnaud Soares de Lima Junior. (Org.). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**. 01 ed. Salvador: EDUFBA, 2012, v. , p. 82-99.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, A; CARMO, M.A. Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1132–1150, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68708>. Acesso em: 10 fev. 2026.

LIMA, S. M. T.; DUARTE, E.; SILVA, J. L. da. **Lecturas: Educación física y deportes**. Buenos Aires, ano 10, n. 71, abr. 2004. Disponível em: . Acesso em: 10 dez. 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MATTOS, I. **Tecelagem Navajo e saúde mental: o fio que liga mundos e o poder de curar tecendo**. E-book Kindle. [S. l.]: Edição do autor, 2026.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, M. C. d. S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MONTE, Marisa. **Portas**. Rio de Janeiro: Phonomotor Records, 2021.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 563-582, maio/ago. 2004.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.

OLIVEIRA, N. D. P. A, LORETO, M. D. S. Percepções da rede familiar sobre a trajetória de vida do estudante deficiente do ensino superior. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 51, 2022, eISSN: 2526-9062. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2842/3149>. Acesso em 11 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **International perspectives on spinal cord injury**. Geneva: World Health Organization, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: ONU Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

OSÓRIO, L. C. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PACHECO R. V; COSTAS, F. A. T. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. Revista Educação Especial |n. 27 | p. 151-167 | 2006. Santa Maria. Acesso em 26 jan. 2025. Disponível em: <Disponível em:<<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

PAGLIOSA, F. L.; DA ROS, M. A. **O Relatório Flexner: para o bem e para o mal**. Revista Brasileira de Educação Médica, Brasília, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008.

PAIS, J. M. **A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse**. Saúde e Sociedade, v. 18, n. 3, p. 371–381, 2009.

PETRINI, J. C. **Pós-modernidade e família: um itinerário de compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.

PETRINI, J.; DIAS, M. C. **Família no debate cultural e político contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Diferentes discursos, diferentes expectativas. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME**. v. 7, n. 3, p. 938-962, set./dez. 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. d. G. C.. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, S. C.; PIMENTEL, M. C. **Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando?** Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 50, p. 91-103, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4265>. Acesso em:

15 fev. 2026.

PINHEIRO, V. M. **A dupla dimensão ontológica do trabalho docente universitário no âmbito das ciências humanas e das ciências exatas**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Número de folhas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, ano.

POKER, R.B.; VALENTIM, F. O.D; GARLA, I.A. **Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018: 127-134. Acesso em 26 jan. 2025. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>>.

PRADO, LC. **Entre a Realidade e o Sonho - O desafio das Famílias com Bebês**. Porto Alegre:L. C. Prado, 2006.

REPOLHO, S. M. et al. **A formação do professor frente à Educação Inclusiva de pessoas com deficiência**. Revista Educação, Artes e Inclusão, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11641>. Acesso em: 26 dez. 2025.

RIBEIRO, M. C. de. **Núcleos de acessibilidade e inclusão nas instituições de ensino superior – estado de conhecimento**. Caderno Pedagógico, v. 21, p. e8546-26, 2024.

RISTOFF, D. **O SINAES e a educação superior: limites e possibilidades**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 16, n. 3, p. 559-580, 2011.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G.. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência**. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (orgs.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família**. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). A família contemporânea em debate. São Paulo: Cortez, 2003. p. 73-88.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. **Compreendendo a família da criança com deficiência física**. Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum. 2006;16(1):68-84. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100008>. Acesso em 26 jan. 2025.

SANCHEZ, F.I.A.; BAPTISTA, M. N. **Avaliação familiar, sintomatologia depressiva e eventos estressantes em mães de crianças autistas e assintomáticas**. Contextos Clínicos. São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 40-50, jan.-jun.2009. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000100005>. Acesso em 26 jan.2025.

SANTOS, E. R. V.; LEITÃO, S.; SILVA, N. L. C. de A. et al. **Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil**. *Revista Acervo Educacional*, v. 6, e16992, 2024. Disponível em:
<https://acervomais.com.br/index.php/educacional/article/view/16992>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SANTOS, J. B. D. **Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade**. Salvador, 2013. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

SANTOS, T. HOSTINS, R. C. L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. UNOPAR Cient., **Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n.3, p. 194-200, 2015. Disponível em:
<<https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/3104/2880>>. Acesso em 11 nov. 2023.

SANTOS, W. R. D.; SILVA, M. E. D. A.; ANDRADE, C. C. d. **O Modelo Social da Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão**. In: GOMES, A. V.; et al. (Orgs.). *Direitos das Pessoas com Deficiência: estudos em homenagem aos 15 anos da Convenção da ONU*. Brasília: OAB Editora, 2019.

SOUZA, E.C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006.

SOUZA, E.C; MEIRELES, M.M . Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar vida e a cultura escolar. In: MARTINS, R; TOURINHO, I; SOUZA, E.C.(Orgs). **Pesquisa narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

SILVA, L. M. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. In: NASCIMENTO, A. D ; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em:
<<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de auditoria operacional – Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).**

Processo TC 017.513/2023-5. Brasília: TCU, 2024. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/28/64/A3/F9/57BB29102B9F7619F18818A8/017.513-2023-5-JPJ%20-%20auditoria_PNAES.pdf. Acesso em: 16 Nov. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Departamento de Ciências da Vida – Campus I.** Salvador: UNEB, 2026. Disponível em: <https://www.uneb.br>. Acesso em: 5 mar. 2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Mapa Gestão de Pessoas 2025.** Salvador: UNEB, out. 2025. Disponível em: <https://mapas.uneb.br/wp-content/uploads/2025/10/Mapa-Gestao-de-Pessoas-2025.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia: dispõe sobre a organização, competências e funcionamento dos órgãos universitários, incluindo o Conselho Universitário (CONSU).** Salvador, BA: UNEB, 2019. Disponível em: < <https://conselhos.uneb.br/wp-content/uploads/2023/07/Regimento-Geral-da-UNEB-em-vigor-2.pdf?>>. Acesso em: 17. dez. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Resolução nº 1.700, de 8 de julho de 2025.** Aprova a Política de Acessibilidade e Inclusão da Universidade do Estado da Bahia. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, p. 33, 8 jul. 2025. Disponível em: <https://dcet.salvador.uneb.br/wp-content/uploads/2025/09/1700-consu-Res.-Politica-de-Acessibilidade-e-Inclusao-2025-revisao-1.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Resolução de reserva de vagas.** Disponível em: <https://ppgdc.ufba.br/sites/ppgdc.ufba.br/files/1339-consu-res.-reserva-de-vagas.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Edital do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (2023.2).** Feira de Santana: UFRB, 2023. Disponível em: https://www1.ufrb.edu.br/ppgecid/images/Edital/2023.2_Aluno_Especial/Edital_PPG_ECID_aluno_especial_2023.2_-_verificado_NDPSTRICTO_FINAL_.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). **Edital 001-2025 SISU UFBA.** Ministério da Educação, UFBA, 2025. Disponível em: https://vestibular.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/edital_001.2025-_sisu_ufba_13_01_2025_assinado.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM E COPARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa com o título: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM E COPARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA

UNIVERSITÁRIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA que será desenvolvida pela pesquisadora Karla Cilene Silva dos Santos do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). A pesquisa tem como objetivo analisar as percepções do professor universitário no que concerne à relação ensino-aprendizagem e coparticipação da família de estudantes com deficiência na sua trajetória acadêmica.

A entrevista será realizada de forma presencial e será agendada para dia, horário e local que lhe seja conveniente. Será gravada por áudio, no celular iPhone Xr 16.0 (20A362), com o número do modelo MT3L2LL/A garantido sua privacidade e sigilo. Caso não se sinta à vontade com alguma questão da entrevista, poderá deixar de respondê-la ou até mesmo desistir da pesquisa sem que haja dano. O estudo seguirá as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 510/16), do Conselho Nacional de Saúde.

Se sentir desconforto em decorrência da entrevista ser gravada em áudio e abordar conteúdos particulares, poderá interrompe-la a qualquer momento e, se desejar, você (a) será encaminhado/a para acolhimento psicológico com a psicóloga Cristiane Alves Sousa Simões, CRP: 03/26910, sem ônus. O acolhimento ocorrerá em data e horário a ser ajustado da psicóloga com você.

Como benefícios, o estudo poderá contribuir para o aumento do seu conhecimento sobre o assunto estudado, e, se aplicável, poderá ampliar seu repertório na atuação docente. Assim, ofertando reflexões, caminhos e possibilidades de aprimoramento docente na relação ensino-aprendizagem com a pessoa com deficiência no ensino superior.

As informações fornecidas serão armazenadas no computador pessoal da pesquisadora e descartadas após cinco anos. Os resultados da pesquisa poderão ser utilizadas para trabalhos científicos com o mesmo objetivo do estudo. Asseguro que sua identificação será mantida em sigilo, assegurando-lhe completo anonimato.

Não haverá compensação financeira condicionada à participação do(a) senhor(a) na pesquisa, exceto nas condições de compensação material, seja prévia ou em caráter de ressarcimento de gastos derivados diretamente de alimentação e/ou deslocamento relacionados à participação na pesquisa. Caso o(a) senhor(a) venha a sofrer qualquer tipo de dano que resulte diretamente da sua participação na pesquisa, o(a) senhor(a) será ressarcido, nos termos do artigo 9, VI e artigo 18, § 2 da Resolução CNS 510/16.

Caso o(a) você queira ter acesso aos resultados da pesquisa, deverá entrar em contato com a pesquisadora Karla Cilene Silva dos Santos por meio do e-mail ou telefone abaixo descritos. Estabelecido o contato e finalizada a pesquisa as pesquisadoras disponibilizarão os resultados em até 60 dias por e-mail ou de forma impressa entregue por correios, conforme sua preferência. (Art. 17, inciso VI da Resolução CNS 510/16).

Este documento contém duas vias, que deverão ser assinadas por você e por mim, sendo que uma ficará com você e a outra com as pesquisadoras.

Caso sinta necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras pelo e-mail e telefone abaixo:

- Karla Cilene Silva dos Santos E-mail: karlacilene.sousa@ucsal.edu.br Telefone: (71) 99361-2695

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e também contribuir no desenvolvimento de pesquisas atendendo a padrões éticos. Caso queira algum esclarecimento ético ou em caso de dúvidas procure o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador, Avenida Prof. Pinto de Aguiar, nº 2589, Pituaçu na Universidade Católica do Salvador Localizado no Prédio C da Pós- Graduação térreo. Tel.: 7132067830. E-mail cep@ucsal.br

Eu _____
_____, CPF n. _____, RG
n. _____ concordo em participar da pesquisa intitulada: **PERCEPÇÕES DOS
PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM E
COPARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA DO
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA..**

Salvador, ____ / ____ / ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B - FORMULÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Idade:

Sexo/Gênero:

Estado Civil:

Cor da pele autorreferida:

Cidade onde reside:

Escolaridade:

Etnia:

Religião:

Formação acadêmica e profissional:

Função:

Há quanto tempo atua nessa função?

Há quanto tempo atua nessa instituição?

APÊNDICE C – PERGUNTA DISPARADORA

Me conte como você percebe a sua relação de ensino-aprendizagem com estudantes com deficiência e participação das suas famílias?

Interesses da entrevistadora:

- a) Fatores facilitadores ou dificultadores na relação ensino-aprendizagem.
- b) Percurso/trajetória profissional do(a) docente.
- c) Experiência profissional docente com pessoas com deficiência.
- d) Formação Docente e Acessibilidade Pedagógica no ensino superior.
- e) Coparticipação da família do estudante com deficiência na inserção e permanência

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM E COPARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.

Pesquisador: KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86371225.6.0000.5628

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.426.423

Apresentação do Projeto:

Título: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM E COPARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.

Programa de Pós graduação Família na Sociedade Contemporânea.

Pesquisadora: Karla Cilene Silva dos Santos (Psicóloga); **Orientadora:**

Sumaia Midlej Pimentel Sá;

Pesquisa Qualitativa: entrevista narrativa;

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Analisar as percepções do professor universitário no que concerne à relação ensino-aprendizagem e coparticipação da família de educandos com deficiência na sua trajetória acadêmica

Objetivos secundários:

Conhecer a percepção dos professores acerca da presença da pessoa com deficiência no ensino superior; Entender como se dá a relação ensino-aprendizagem, a partir das práticas pedagógicas

Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 Universidade Católica do Salvador, Campus Pinaçu, Comitê de Ética, Prédio	
Bairro: PITUAÇU	CEP: 41.740-090
UF: BA	Município: SALVADOR.
Telefone: (71)3206-7830	E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 7.426.423

docentes relacionadas às necessidades educacionais específicas do estudante com deficiência;
Conhecer a percepção do professor sobre a coparticipação da família na inserção e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: o estudo poderá contribuir para o aumento do seu conhecimento sobre o assunto estudado, e, se aplicável, poderá ampliar seu repertório na atuação docente. Assim, ofertando reflexões, caminhos e possibilidades de aprimoramento docente na relação ensino-aprendizagem com a pessoa com deficiência no ensino superior.

Riscos: se sentir desconforto em decorrência da entrevista ser gravada em áudio e abordar conteúdos particulares, poderá interrompe-la a qualquer momento e, se desejar, você (a) será encaminhado/a para acolhimento psicológico com a psicóloga Cristiane Alves Sousa Simões, CRP: 03/26910, sem ônus. O acolhimento ocorrerá em data e horário a ser ajustado com a psicóloga.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem delineada porém o período para coleta de dados não está explícito na abordagem metodológica assim como a ressalva que a pesquisa só poderá ter início após aprovação do CEP. Outro ponto refere-se sobre uso de dados secundários- informação presente nas informações básicas do projeto mas não consta na abordagem metodológica. Existe um formulário sociodemográfico em anexo mas sem detalhamento no corpo do texto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa apresenta TCLE, orçamento, termo de Confidencialidade, folha de rosto, declaração de Anuência, declaração quanto atendimento psicológico.

Obs: O cronograma consta nas informações básicas do projeto e no arquivo do projeto mas não apresenta arquivo anexo como demais termos.

Recomendações:

Vide pendências

Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 Universidade Católica do Salvador, Campus Pituaçu, Comitê de Ética, Prédio	
Bairro: PITUAÇU	CEP: 41.740-090
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3206-7830	E-mail: cep@ucsal.br

Continuação do Parecer: 7.426.423

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- *Adicionar arquivo referente ao cronograma da pesquisa.
- *É necessário incluir na estratégia metodológica o período em que irá ocorrer a coleta de dados e que a mesma só terá início após a aprovação do Comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos;
- * Outro ponto a ser incluído na estratégia: descrever sobre uso de dados secundários e explicitar o formulário sociodemográfico e as variáveis analisadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado considera que o projeto atende aos princípios éticos e aprova a realização da pesquisa. Em adição, alerta que caberá ao pesquisador responsável o devido encaminhamento dos relatórios parciais e final da pesquisa por meio da Plataforma Brasil para que sejam apreciados pelo CEP, em conformidade com a Norma Operacional nº 01/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2496237.pdf	27/02/2025 12:51:26		Aceito
Cronograma	Cronograma_Karla_Cilene_Silva_dos_Santos.pdf	27/02/2025 12:50:41	KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Karla_Cilene_Silva_dos_Santos.pdf	07/02/2025 21:43:16	KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Formulario_e_entrevista_Karla_Cilene_Silva_dos_Santos.docx	07/02/2025 21:41:25	KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Confidencialidade_Karla_Cilene_Silva_dos_Santos.pdf	07/02/2025 21:38:53	KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_da_psicologa_Karla_Cilene_Silva_dos_Santos.pdf	07/02/2025 21:37:43	KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_UNEB_Karla_Cilene_Silva_dos_Santos.pdf	07/02/2025 21:33:56	KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento_Karla_Cilene_Silva_dos_Santos.docx	07/02/2025 21:32:23	KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_Karla_Cilene_Silva_dos_Santo	07/02/2025	KARLA CILENE	Aceito

Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 Universidade Católica do Salvador, Campus Pituaçu, Comitê de Ética, Prédio
 Bairro: PITUAÇU CEP: 41.740-090
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3206-7830 E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 7.426.423

Assentimento / Justificativa de Ausência	s.docx	21:29:23	SILVA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Karla_Cilene_Silva_dos _Santos.pdf	07/02/2025 21:21:41	KARLA CILENE SILVA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 07 de Março de 2025

Assinado por:
Verena Loureiro Galvão
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Prof. Pinto de Aguiar, 2589 Universidade Católica do Salvador Campus Piraçua, Comitê de Ética, Prédio
Bairro: PITUAÇU **CEP:** 41.740-090
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71) 3206-7830 **E-mail:** cep@ucsal.br